

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC

CURSO DE ARTES VISUAIS - LICENCIATURA

ISABELLY GONÇALVES SILVA

**FAÇA (P)ARTE EM PENSAR A FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTE:
INTERSECÇÕES ENTRE NORDESTINIDADE E UBUNTU POR MEIO DA
ESCREVIVÊNCIA**

CRICIÚMA

2025

ISABELLY GONÇALVES SILVA

**FAÇA (P)ARTE EM PENSAR A FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTE:
INTERSECÇÕES ENTRE NORDESTINIDADE E UBUNTU POR MEIO DA
ESCREVIVÊNCIA**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado para obtenção do grau de licenciada no curso de Artes Visuais da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC.

Orientadora: Prof.^a M^a. Francine Nazário Silva

CRICIÚMA

2025

ISABELLY GONÇALVES SILVA

**FAÇA (P)ARTE EM PENSAR A FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTE:
INTERSECÇÕES ENTRE NORDESTINIDADE E UBUNTU POR MEIO DA
ESCREVIVÊNCIA**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado para obtenção do grau de licenciada no curso de Artes Visuais da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC, com Linha de Pesquisa em Processos, Poéticas e Educação: criação, fazer e linguagens no campo das Artes Visuais.

Criciúma, 27 de novembro de 2025

BANCA EXAMINADORA

Profa. Francine Nazário da Silva - Mestra em Educação - (UNESC) - Orientadora

Profa. Angélica Neumaier - Mestra em Educação - (UNESC)

Profa. Michele Faustino Martins - Especialista - (Secretaria de Educação do
Município de Criciúma/SC)

Dedico este trabalho à mãe esperançosa, a Educação, que está sempre de braços abertos a receber quem nela acredita. Em especial, aos professores, que foram intermédios entre o aprender e o ser, e à Arte, que me salva todos os dias.

AGRADECIMENTOS

Agradeço unicamente a Jesus Cristo, aquele que nunca pegou em armas, fez concepção de pessoas e é a maior referência de ensinar através do amor que eu conheça e valide.

Compreendo que, em todo o percurso, fui acolhida e amada, e que cada lágrima derramada, que por vezes me fez questionar o Seu cuidado para comigo, se apresentou em representações de pessoas, nos encontros e reencontros de minha trajetória, que muito me agregaram.

Aqui, saúdo também, respeitosamente, toda manifestação de fé, em crenças superiores e pessoais, que nos fazem chegar mais longe.

“Essa aqui vem do fundo do meu coração
Do mais profundo canto em meu interior
Pro mundo em decomposição
Escrevo como quem manda cartas de amor. ”

Cananéia, Iguape e Ilha Comprida – Emicida,
Part. Teresa (filha do Emicida), 2019.

RESUMO

O presente trabalho propõe uma reflexão sobre os atravessamentos entre identidade, raça, territorialidade e arte no processo formativo docente em Artes Visuais, compreendendo a escrita e a prática artística como espaços de resistência, reconhecimento e transformação. O problema parte da necessidade de investigar de que forma trabalhar nas aulas de Arte as questões raciais e a cultura popular nordestina desvinculada de conceitos estereotipados? O estudo tem como objetivo geral compreender como experiências formativas atravessadas por marcadores raciais e territoriais podem contribuir para uma docência mais crítica, sensível e comprometida com a diversidade cultural. Entre os objetivos específicos, busca-se analisar produções visuais e teóricas de artistas negros e nordestinos, refletir sobre práticas docentes vivenciadas no PIBID e nos estágios obrigatórios, e investigar a arte como campo de transformação social e afetiva. Nesse percurso, dialogam-se também com as linguagens poéticas e musicais de artistas como Rapadura Xique-Chico (2010), Emicida (2019) e Djonga (2020), que, por meio do rap e da oralidade, ampliam a compreensão da arte enquanto espaço de denúncia, pertencimento e afirmação identitária, contribuindo para o reconhecimento da cultura negra e nordestina como potência educativa. Insere-se na linha de pesquisa: Processos, Poéticas e Educação: criação, fazer e linguagens no campo das Artes Visuais. A metodologia adotada é a escrevivência, proposta por Conceição Evaristo (2011), que articula narrativa, memória e experiência como modos legítimos de produção de conhecimento, assumindo o corpo, a voz e o território como dimensões epistemológicas. A fundamentação teórica baseia-se em autoras e autores como Conceição Evaristo (2020), Nilma Lino Gomes (2003), Djamila Ribeiro (2019), Carla Akotirene (2018) e Pedro Ernesto Lima (2018), que contribuem para compreender a escrita e a docência como atos políticos e coletivos. As contribuições desta pesquisa permanecem em movimento e não se encerram nesta proposta, pois a trajetória formativa e humana segue em expansão, reafirmando que a docência é, acima de tudo, um ato de coragem, partilha e permanência.

Palavras-chave: Educação antirracista. Formação inicial docente. Licenciatura. Artes Visuais. Xenofobia. Identidade racial.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - A Negra (1923), Tarsila do Amaral	31
Imagem 2 - Os Operários (1933), Tarsila do Amaral	32
Imagem 3 - A Costura da Memória (2008)	33
Imagem 4 - Atlântico Vermelho (2016)	34
Imagem 5 - O Negro com Pássaro Tropical (1816), Jean-Baptiste Debret	35
Imagem 6 - Humanae (2012), Angélica Dass	36

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Base
PIBID	Programa de Iniciação à Docência
RAP	Ritmo e Poesia
RBD	Rebeldes
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense

SUMÁRIO

1 NEGRIDESTINIDADE - A COR, A VOZ: EU!	11
2 CONCEITOS, CONTEXTOS E ESCOLHA METODOLÓGICA: RAÇA, NORDESTINIDADE E ESCRIVIVÊNCIA	17
3 A DOCÊNCIA EM ARTE, DA FORMAÇÃO INICIAL À CONTINUADA: INVESTIGAR PRODUÇÕES [...]	27
4 ESCRIVENDO: PIBID E ESTÁGIO OBRIGATÓRIO COMO FORMAÇÃO, FORMAÇÕES NO PIBID E COM OS ESTÁGIOS OBRIGATÓRIOS	38
5 PROJETO DE CURSO – ENTRE RAÇAS, TERRITÓRIOS E IMAGENS: CRIAÇÃO E NARRATIVAS VISUAIS	46
5.1 EMENTA	46
5.2 CARGA-HORÁRIA	47
5.3 PÚBLICO-ALVO	47
5.4 JUSTIFICATIVA	47
5.5 OBJETIVOS	47
5.5.1 OBJETIVO GERAL	47
5.5.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	48
5.6 METODOLOGIA	48
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS – EU SOU PORQUE NÓS SOMOS!	51
REFERÊNCIAS	53
APÊNDICE	54

1 NEGRIDESTINIDADE - A COR, A VOZ: EU!

Antes de me constituir enquanto acadêmica da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, no curso de Artes Visuais – Licenciatura, fui – e continuo sendo – alguém que se constrói como ser humano desde a ocupação do útero como casa, até o momento em que busco a materialização dessa casa como lugar de retorno, para encontrar sentido em uma vida que já possuía, por si só, uma história incontestável e carregada de significados. Minha trajetória não se reduz à formação acadêmica; ela é atravessada por experiências, vivências e escolhas que moldam como me percebo e me afirmo no mundo.

Ao me constituir enquanto acadêmica, não deixei de ser nordestina, migrante de outro estado e atravessada por experiências que me moldaram desde antes da universidade. O sotaque, nesse sentido, surge como o primeiro marcador pessoal de identidade nordestina – uma vocalização potente que, antes de qualquer coisa, valida a presença e afirma o pertencimento da pessoa migrante. Entretanto, a consequência de se afastar por longos períodos do próprio território é, muitas vezes, a diluição desse traço linguístico. A perda do sotaque pode se tornar o primeiro convite indiscreto a se afastar das origens e, pouco a pouco, a renegar quem se é, revelando o quanto a linguagem carrega memórias, afetos e modos de existir. Como lembra Lima (2020, p.37), “os discursos que definiram o Nordeste foram, em larga medida, produzidos fora dele”, o que reforça o apagamento das vozes que realmente o habitam.

Atualmente vivendo no Sul do país, região que historicamente se posiciona em oposição ao Nordeste, percebo uma narrativa constante de superioridade econômica, cultural e social. Essa tensão evidencia padrões de preconceito internalizados e desigualdades estruturais, reforçando a invisibilização de identidades nordestinas e criando obstáculos adicionais à afirmação de trajetórias que fogem do estereótipo regional. Essa construção de superioridade regional dialoga com lógicas globais de centralidade. Assim como o nome – e não só ele, mas o contexto que o envolve – Estados Unidos da América ignora todo o conjunto latino-americano, naturalizando a hegemonia simbólica de certas experiências em detrimento de outras, o Sul brasileiro se apresenta como padrão, negando perspectivas e trajetórias de regiões historicamente marginalizadas. Lima (2020, p.36) complementa que “o termo nordestinidade, antes de ser um marcador

geográfico, tornou-se um signo cultural e político, operando tanto como forma de resistência quanto como ferramenta de exclusão”.

Foi também nesse processo de investigação que me reconheci enquanto mulher negra. Essa compreensão não nasceu de uma revelação repentina, mas de um percurso que me exigiu atravessar silenciamentos e revisitar memórias. “Reconhecer-se negro é um ato político e uma forma de romper com o projeto de apagamento que o racismo impõe” (Djamila Ribeiro, 2019, p.19). A pesquisa, nesse sentido, não apenas se apresentou na perspectiva acadêmica, mas me constituiu e me acompanha enquanto sujeito racializado em plena consciência de quem sou. O conhecimento, antes negado, tornou-se ferramenta de construção e de presença. Reconhecer-se negra é, antes de tudo, um ato de coragem – sobretudo em uma sociedade que, cotidianamente, tenta negar essa existência. Mas, eis-me aqui!

A minha tonalidade de pele carrega o vestígio do racismo até na sutileza de hierarquizar cores – um processo imposto pela tentativa de embranquecer como ideal de ascensão. Como explica Nilma Lino Gomes (2003, p.174), “o processo de branqueamento não se restringe à aparência física; ele é também simbólico, traduzindo-se na valorização de determinados comportamentos, linguagens e saberes em detrimento de outros”.

Assim como o sotaque se apresenta como o primeiro marcador pessoal de identidade para quem migra, a cor da pele é, para o corpo negro, o primeiro marcador visível de existência no mundo. Nilma Lino Gomes (2005, p.39) ressalta que “o racismo nega a humanidade do negro, nega-lhe o direito de ser diferente, de possuir uma história, uma cultura e uma identidade próprias”. Antes mesmo de qualquer fala, gesto ou escolha, ela anuncia pertencimentos e desperta leituras sociais atravessadas por séculos de opressão e desigualdade.

Essa herança, que se arrasta desde o final do século XIX até o início do XX, ganha novos contornos na contemporaneidade sob o nome de colorismo. Uma estrutura que, ao hierarquizar tons de pele, perpetua o racismo dentro do próprio grupo racial, criando divisões e falsas promessas de aceitação. Por um tempo, essa discussão foi todo o aporte científico das minhas pesquisas – um território de busca, onde encontrei certo conforto em acreditar que, por esse caminho, eu poderia compreender melhor as camadas que sustentam meu existir e as marcas históricas que o atravessam.

Contudo, ao ter a pele negra na tonalidade que se apresenta, sofro as consequências desse mau direcionamento e da falsa reparação de um ódio que permanece fundamentado pela branquitude e dirigido aos corpos que se assemelham ao meu. “A branquitude é o lugar do privilégio racial e, por isso, é necessário que pessoas brancas reconheçam esse lugar e atuem para desconstruí-lo” (Ribeiro, 2019, p. 48). É nesse atravessamento que percebo meu lugar junto à negritude sendo, por vezes, violado e questionado, pois não correspondo ao estereótipo de pessoa negra que tanto a branquitude quanto parte da própria negritude esperam de mim. Nilma Lino Gomes (2003, p. 172) lembra que “o corpo negro é território político e pedagógico, e o cabelo crespo, em especial, torna-se símbolo de resistência e identidade”.

Ainda assim, afirmo minha existência e resistência no entrelugar dessas construções, consciente de que minha cor reluz ao repousar do sol, e posso, nesse subterfúgio, reencontrar meu lugar. “A representatividade importa porque questiona o imaginário social e amplia as possibilidades de ser e existir” (Ribeiro, 2019, p.73). Nordestinidade e negritude criam interseccionalidade na minha experiência e compõem minha identidade.

Ao usar a autodescrição, prática reconhecida e valorizada pela comunidade surda e por pessoas com baixa visão, não abro espaço para objeções infundadas na falta de conhecimento. Esse ato é epistemológico e estético, pois reposiciona o olhar sobre meu corpo e redefine as formas de reconhecimento social e simbólico. Assim como na análise de imagens, em que a interpretação depende tanto do que se apresenta quanto da percepção de quem observa, a autodescrição transforma minha presença em signo ativo, capaz de afirmar significado e potência de maneira autoral, sem concessões às interpretações ou expectativas alheias. Nilma Lino Gomes (2005, p.45) lembra que “a escola, ao selecionar e legitimar determinados conhecimentos, silencia e desqualifica outros, especialmente os saberes e experiências produzidos pelos negros”, e essa crítica se estende também às formas de visibilidade dos corpos.

Essa mesma ideia de acessar à educação e letramento racial que não tive, me gera um sentimento genuíno de compromisso social. “A prática antirracista começa na educação, quando questionamos os currículos, as ausências e os silenciamentos” (Ribeiro, 2019, p. 57). Fazendo-me repensar em como as minhas

aulas podem se apresentar, desestruturando essa anormalidade. Apesar da resistência ao tema, a persistência do racismo exige uma oposição ativa, o que fundamenta o meu compromisso social e pedagógico.

As perguntas que surgem a partir dessa lógica de ação ativa nascem de forma ainda pouco desenvolvida – Como? Onde? Por quê? – E amadurecem à medida que observo a realidade de carência dessas oportunidades em sala de aula. Falo na perspectiva de futura professora que retorna à escola onde se formou, e que, mesmo com o passar dos anos, não viu a eficácia desse contexto se transformar. Os alunos, agora sob minha regência, pareciam igualmente desconhecedores das propostas, revelando que pouco havia mudado desde o tempo em que eu mesma ocupei aquelas carteiras.

Um problema se instaurou aí, somado ao pouco tempo destinado às aulas e à necessidade de otimizar conteúdos que realmente fossem agregadores – especialmente quando o pouco que eu sabia precisava se mostrar muito. Com o tempo, percebi que todos somos alunos e professores em algum aspecto, e que, ao visualizar meu próprio lugar de desconhecimento, compreendi que nele também reside uma forma de igualdade. Estamos todos aprendendo – em ritmos, tempos e caminhos diferentes. Logo, a pergunta problematizadora passa a ser: de que forma trabalhar nas aulas de Arte as questões raciais e a cultura popular nordestina desvinculada de conceitos estereotipados?

Aos estágios obrigatórios, propus desenvolver projetos com duas turmas da Educação Básica que abordavam essas temáticas por meio da arte, pensadas nas questões raciais primordialmente, incluindo um recorte dos povos originários, considerando as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 – implementadas na Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/1996 – que tornam obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena em todas as escolas não somente em datas comemorativas, as quais nelas pouco se possui para celebrar.

A partir disso, reforço a partir de Nilma Lino Gomes (2003, p.179) que: “a valorização das experiências e das histórias de vida dos sujeitos negros é um ato político e pedagógico, pois reafirma o sentido de pertencimento e de coletividade negado pelo racismo”. Portanto, o objetivo geral dessa concretização amplifica o olhar sobre essas questões valorizando tanto o percurso formativo de se colocar como mediador dessas ações, quanto se utilizar dessa possibilidade para nos fazer

contemporâneos sobre as questões que nos atravessam, visando analisar práticas pedagógicas trabalhadas nas aulas de Arte e vivenciadas na formação inicial docente em Artes Visuais trabalhar nas aulas de Arte relacionadas as questões raciais e a cultura popular nordestina desvinculada de conceitos estereotipados.

Para especificar os objetivos que serão traçados enquanto percurso que irá levar a condução dessa pesquisa aos meios de que forma traçar, incluem então **apresentar conceitos e contextos sobre raça e nordestinidade** que se apresentam de forma desconhecida ou pouco discutida, **investigar produções visuais e teóricas de artistas, coletivos e intelectuais negros/os e nordestinas/os** trazendo a perspectiva do local de fala, e **analisar dados das vivências pedagógicas no PIBID – Programa de Iniciação à Docência e nos Estágios Obrigatórios**, avaliando a aplicabilidade e a contribuição dessas práticas para a formação docente crítica.

A pesquisa se estruturou a partir de algumas questões [norte]adoras¹ que orientaram o percurso investigativo. A primeira foi: **quais os desafios e possibilidades ao inserir a temática étnico-racial e cultural nas aulas de Arte?** Essa pergunta permite identificar obstáculos e oportunidades na prática docente. Em seguida, buscou-se compreender: **quais referências da cultura popular nordestina e afro-brasileira podem promover o respeito à diversidade?** Essa questão é importante para valorizar saberes locais e evitar representações superficiais ou estereotipadas. Por fim, a pesquisa considerou: **de que forma os trabalhos dos estudantes refletem a desconstrução de preconceitos e a afirmação da identidade cultural?** Essa pergunta permite observar os efeitos concretos das práticas pedagógicas na percepção dos estudantes e na construção de identidade. Com isso, a pesquisa se insere na linha de pesquisa **Processos, Poéticas e Educação: criação, fazer e linguagens no campo das Artes Visuais**.

Para conduzir essa pesquisa, adotei a metodologia da escrevivência, proposta por Conceição Evaristo (2011), que articula escrita, vivências pessoais e experiências coletivas com o contexto artístico e social, promovendo o diálogo entre teoria e prática. Como afirma Conceição Evaristo (2017), “a escrevivência é a escrita que se faz a partir da vida, e que não se separa do corpo e da memória de quem

¹ Sugiro a ideia de norte em direção aquilo que tenho proposto no trabalho, perspectiva de norte e nordeste.

escreve”. Essa escolha metodológica reconhece o valor das narrativas individuais como formas legítimas de produção de conhecimento, especialmente quando situadas em contextos de resistência, ancestralidade e pertencimento, e possibilita compreender o lugar do sujeito na produção do conhecimento artístico e educacional, valorizando a dimensão afetiva e identitária no processo de formação docente.

No capítulo 2, intitulado “*Conceitos, Contextos e Escolha Metodológica: raça, nordestinidade e escrevivência*”, apresento os fundamentos que sustentam minha escrita e o caminho metodológico da pesquisa. Apresento enquanto categorias de análise raça, nordestinidade e escrevivência como eixos que atravessam minha trajetória pessoal e o início da minha carreira docente, reconhecendo que compreender quem sou também é parte do fazer educativo. Além de reforçar a metodologia de escrevivência adotado para o trabalho.

No capítulo 3, “*A docência em Arte, da formação inicial à continuada: investigar produções visuais e teóricas negras e nordestinas*”, dou continuidade ao percurso anterior, trazendo reflexões sobre minha formação inicial docente e as experiências vividas nos estágios obrigatórios. Analiso produções artísticas enquanto referenciais que teorizam minhas análises, que dialogam com a arte e a educação, observando como essas práticas constroem sentidos de pertencimento, crítica e reconhecimento.

No capítulo 4, “*Escrevivendo: PIBID e Estágio Obrigatório como formação*”, compartilho vivências e aprendizagens construídas nesses espaços de prática e reflexão. Aqui, a escrevivência se manifesta como prática formativa, revelando o quanto a docência se constrói também no afeto, na troca e no reconhecimento das diferenças. No capítulo 5, intitulado “*Projeto de Curso – Entre raças, territórios e imagens: criação e narrativas visuais*”, apresento a proposta educativa que resulta das reflexões e experiências vividas ao longo da pesquisa. Essa proposição reúne aprendizados teóricos e práticos, articulando as dimensões da arte, da identidade e da formação docente. O projeto convida à criação e à partilha de narrativas visuais que afirmam a arte como espaço de diálogo, pertencimento e transformação, reafirmando que educar é também um ato de criar e de existir em coletividade. E, por fim, as “*Considerações finais – Eu sou, porque nós somos!*”, que vem como uma que uma carta para fechar aquilo que não se encerra aqui, mas que revela o

grito de uma continuidade e (re)meço da minha relação com a academia.

Considero o formato de organização do trabalho por meio da metodologia de escrevivência apresentada, além de reforçar as produções artísticas presentes no trabalho como citações e referencial teórico não escrito em palavras. Portanto, capítulos como *“A docência em Arte, da formação inicial à continuada: investigar produções visuais e teóricas negras e nordestinas”* e *“Escrevivendo: PIBID e Estágio Obrigatório como formação”*, são reafirmados como ato de resistência as minhas vivências de mulher negra na academia, bem como a arte como repertório de análise científica.

2 CONCEITOS, CONTEXTOS E ESCOLHA METODOLÓGICA: RAÇA, NORDESTINIDADE E ESCREVIVÊNCIA

Visando apresentar conceitos e contextos sobre raça e nordestinidade, assim como me coloquei em evidência, trazendo pontos que direcionam a construção da narrativa da minha história, é importante criar também um traço de afinidade com as palavras – e ele pode ser contínuo, quebrado, curvo ou linear. Pois elas são o podem ser o primeiro contato de entendimento para alguém, que deve ser valorizado e oportunizado quanto aos seus repertórios para entender além das superficialidades. E não somente com termos academicistas e inacessíveis, pois, quando falamos de pessoas, estamos também falando sobre o que nos atravessa e a condição em que estamos perante a isso. Logo, reconhecer os significados é respeitar essa forma de comunicação viva, que é o se utilizar das palavras.

Ao visualizar por essa perspectiva, nenhuma expressão aqui trazida é escolhida ao acaso, sorteada em um site de apostas ou retirada de um dicionário aberto com os olhos fechados, como quem consulta o destino. Precisa-se exercitar o pensamento. Isso diz muito sobre quem somos. Nem sempre ter o que falar é se fazer contundente. Um exemplo de menção nem um pouco honrosa é o então inelegível ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, que, através de sua retórica fundamentada em ódio – esse ao qual o país tem muito a oferecer –, manipulou a função da palavra que se achega ao outro com nenhuma intenção de se fazer entendido, mas apenas ruminar. Isso – também – permitiu dar voz aos racistas!

E é justamente aí que se instala o desafio da educação: essa que pode existir dentre os muros das escolas, universidades – ou até mesmo em espaços pouco privilegiados –, com o propósito de primeiramente se fazer acessível e humano, e depois, conseqüentemente, educador, ato esse que não se separa. A vida acontece muito antes de aprender a ler, a interpretar e a construir o senso crítico. E o problema nisso: como distinguir se devo falar, se não devo? É melhor partir da inércia? Às vezes, a ignorância parece tão confortável que se colocar alheio se apresenta como solução, o silêncio, virtude. Mas consentir calar também já é dizer que, envolto a privilégios, sua voz já está representada.

Então, para que falar de racismo? – frase essa dita por qualquer pessoa avessa às minhas ideias e que, apesar de querer certa distância, é a que mais precisa se aproximar de um contexto transformador que só a mãe mais esperançosa – que é a educação – pode acolher e acreditar. E, para dizer que não foi dito e que somente imponho à regra, Bertolt Brecht certa vez escreveu:

Primeiro levaram os negros, mas não me importei com isso porque eu não era negro; depois levaram os operários, mas não me importei porque eu não era operário; depois prenderam os miseráveis, mas não me importei porque eu não era miserável; depois agarraram os desempregados, mas como eu tinha emprego, também não me importei (Niemöller, 1946, apud Dourado, 2018, p. 45).

Portanto, ao falar sobre raça, Nilma Lino Gomes (2003, 2005), Djamilia Ribeiro (2019), Conceição Evaristo (2003) dentre tantas outras intelectuais negras e feministas acentuam essa questão em falar sobre a representação do lugar de fala, esse ao qual exerce a pessoa negra, em total propriedade, em dizer sobre como esses atravessamentos desiguais descaracterizam a humanização desses corpos. Como observa Gomes (2005, p.39), “o racismo nega a humanidade do negro, nega-lhe o direito de ser diferente, de possuir uma história, uma cultura e uma identidade próprias”. E, propriamente, esse entendimento que se cerca da educação é voltado a uma perspectiva de sobrevivência em um contexto cotidiano que, todo dia, extermina mais uma pessoa – e ela tem a cor de pele igual à minha.

Fazendo um contraponto de gênero e destacando a perspectiva masculina envolta à questão de raça, é preciso lembrar que a cada 23 minutos um jovem negro é assassinado no Brasil (ONU Mulheres Brasil, 2018)². Por isso trago visibilidade àqueles artistas que não viraram estatísticas, que também produzem teoria a partir

² Disponível em: brasil.un.org. Acesso em: 9 nov. 2025.

de outras linguagens e que se relacionam com a arte, voz ativa, resistência e produção.

Sempre escutei rap, assim como sempre soube da presença da minha negritude. Ambos estiveram ali me acompanhando, reforçando minha identidade e potencializando minha fala de forma tão crescente que meu trabalho precisava falar disso. E não se desvinculam da propriedade intelectual que possuo sobre determinados assuntos, os quais, nas letras, são explorados de maneira a dar voz às minhas experiências e reflexões.

E, para estar comigo, trago Djonga (Gustavo Pereira Marques, 2020) e Emicida (Leandro Roque de Oliveira, 2019). Ao trazê-los, valoriza-se a amplitude da cultura negra na produção de arte, música e cultura. Tanto nas perspectivas historicamente marginalizadas quanto naquelas academicamente aceitas, reconhecendo que é a negritude que criou, mantém e enriquece todas essas esferas. Pauta essa que, ao produzir conhecimento envolto à arte – em quantidades, proporções e linguagens que diferem –, ainda assim nos conduz a um mesmo ponto de coexistência: o reconhecimento de que o racismo já se faz pauta antiga, ainda que constantemente atualizada. A perspectiva trazida por cada processo de criação, à sua maneira, retorna a essa mesma urgência, revelando que, mesmo com novas estéticas e suportes, as marcas permanecem. As formas mudam, mas o atravessamento é o mesmo – é o corpo que sente, é a memória que insiste, é a história que não se apaga. Ao misturar perspectivas mais aceitas academicamente com outras historicamente marginalizadas, acrescentamos uma identidade múltipla e possível – que transita entre o instituído e o vivido, entre o que já é reconhecido e o que ainda busca espaço para existir.

Ao abordar as desigualdades sociais e raciais, esses artistas se aproximam da perspectiva que intelectuais negras como Nilma Lino Gomes (2003, 2005), Djamila Ribeiro (2019) e Conceição Evaristo (2003) enfatizam ao falar sobre raça: a importância de se reconhecer o lugar de fala da pessoa negra, exercendo em total propriedade a expressão de sua experiência e apontando como os atravessamentos desiguais descaracterizam a humanização desses corpos – os nossos corpos. Reforçando a fala de Gomes (2005, p. 39), “o racismo nega a humanidade do negro, nega-lhe o direito de ser diferente, de possuir uma história, uma cultura e uma

identidade próprias”. Nessa mesma direção, Emicida (2019), em *Eminência Parda*, afirma:

“Pastoreio a negra ovelha que vagou dispersa; polinização pauta a conversa até que nos chamem de colonização reversa.”

Essa citação sintetiza a proposta de reconstrução e reparação simbólica que também atravessa minha prática docente e artística. O gesto de “pastorear a negra ovelha dispersa” evoca o papel de quem busca reunir o que foi afastado, silenciado e marginalizado – corpos, histórias e saberes.

Assim como Conceição Evaristo (2017) propõe a escrevivência como forma de reinscrever a experiência negra no texto, Emicida propõe essa polinização como metáfora da expansão e do compartilhamento das narrativas negras no campo da arte e da cultura. Na sala de aula, esse mesmo gesto se traduz no ato pedagógico de promover visibilidade e pertencimento – fazer com que cada estudante reconheça que sua história também é matéria de criação e conhecimento. Nesse sentido, a música também atua como produção de conhecimento. Emicida (2019) reforça essa perspectiva de forma poética e crítica:

“Então supera a tara velha nessa caravela / Sério, para, fella, escancara tela em perspectiva / Eu subo, quebro tudo e eles chama de conceito”
(Eminência Parda).

Nesse sentido, a música se expressa através da letra, que não é somente escrita, mas cantada, vivida e sentida. Emicida reforça essa perspectiva através do ritmo e poesia que é o rap. A letra de *Eminência Parda* mostra a superação do artista e transforma sua experiência em referência para outros negros, evidenciando esforço, resistência e visibilidade.

Essa produção fala sobre sobrevivência, mas também serve como um manual de como sobreviver visualizando referências negras em notoriedade, potencializando e legitimando a expressão de quem, todos os dias, resiste e transforma a própria realidade tendo a mesma cor de pele que a minha.

E essa hierarquia de cores, que deveria somente ser valorizada por uma perspectiva de diversidade, também existe no contexto de opressão. Logo, fazer-se então entendido sobre o que é raça é colocar-se diante dessa estrutura que

credibiliza, sim, essa perspectiva. Pois, se não fosse tão relevante falar de racismo, possivelmente viveríamos iguais aos panfletos de contextos religiosos, onde há harmonia total – e como seria bom não presenciar contextos históricos marcados por essas mazelas.

Não ser negro aqui também é um recorte a se fazer, pois necessita de um esforço que naturalmente não é requerido à pessoa branca, que tem privilégios de acesso dos quais não são favoráveis abdicar. Mas ser negro nem sempre está entendido a uma pessoa que, conseqüentemente, está inserida em uma sociedade que visa embranquecer – e se fazer desentendido beneficia toda uma estrutura econômica e cultural que gira em torno disso. Como aponta Gomes (2003, p. 174), “o processo de branqueamento não se restringe à aparência física; ele é também simbólico, traduzindo-se na valorização de determinados comportamentos, linguagens e saberes em detrimento de outros.”

E nisso não há asseguramentos também. Pode-se citar as cotas, que tentam reparar e apaziguar os contextos numéricos em universidades, oportunidades de trabalho e semelhantes. Mas até lá as pessoas brancas se desdobram a se fazerem negras quando conveniente, ao possuir traços fenotípicos ou não – e novamente há o agir do racismo.

Pode parecer complexo, assim como qualquer questão contemporânea que se achega como novidade. Mas o racismo no nosso país, Brasil com “S”, está há mais de 400 anos. Organizar e reconquistar esse espaço não se concretiza com esquecimento, mas com reconhecimento.

Em iorubá, há um termo chamado *Ubuntu*, que frisa uma filosofia de coletividade e diz que “eu sou porque nós somos”, e isso cabe em esferas que desdobram até mesmo o verbo em recolocar essa frase. Eu sou porque nós somos: alunos, professores e artistas em formação constante. Eu fui, no passado, no presente e no futuro, alguém que não se reduz a nomenclaturas ou promessas vagas. Eu vou com coragem, com determinação e com esperança, trazendo sentimentalidade ao existir. E, como afirma Gomes (2003, p. 179), “a valorização das experiências e das histórias de vida dos sujeitos negros é um ato político e pedagógico, pois reafirma o sentido de pertencimento e de coletividade negado pelo racismo.”

E essa sensibilidade não coexiste com a marginalização que coloca esses corpos racializados de toda forma enquanto inferiores, adentrando um espaço de disputa simbólica e histórica. Pois, quando chegamos à escola, à universidade – lugar esse que vai nos formar enquanto formamos, exercendo a profissão que visamos seguir –, ninguém está isento de reproduzir ações ou falas racistas nesses espaços apenas por possuir um ensino superior completo. Às vezes, essa ideia de superioridade mal direcionada vem apenas para ser a contranarrativa. Nesse sentido, “lamentavelmente, nem sempre [a escola] é lembrada como uma instituição em que o negro e seu padrão estético são vistos de maneira positiva” (Gomes, 2003, p.168).

O currículo educacional, mesmo sendo a composição dessas palavras e um trabalho coletivo pensado em integrar as melhores proposições, também está direcionado a reproduzir e ensinar a história pela perspectiva do colonizador – a qual já sabemos melhor do que nossa própria compreensão de si – e muito disso sem até o nosso próprio consentimento. “A escola, ao selecionar e legitimar determinados conhecimentos, silencia e desqualifica outros, especialmente os saberes e experiências produzidos pelos negros” (Gomes, 2005, p.44). Essa constatação me leva a refletir sobre a presença – que tem sido ausente, ou suficientemente pouca – de professores negros e daqueles que compõem a gestão escolar. São eles a base que estrutura esse campo de ensino e possibilitam, por meio de suas experiências próprias, uma aula que vislumbre essa temática. Afinal, quem não é visto não é lembrado.

Recordo-me de uma aula de História durante o meu período de formação na escola, em que uma professora – mulher branca – determinou que não seria relevante estudar a história da África, já que havia poucas pessoas negras na sala. E, como se não bastasse, ela ainda contou quantas pessoas negras havia ali – e seu entendimento era tão pouco que nem me percebeu naquele espaço. Essa ausência também se acentua quando adentramos o ensino superior, onde não me recordo de ter tido nenhuma professora ou professor negro – diferentemente da escola, na qual ainda possuo lembranças e referências desses docentes. Eu, no meu lugar de formação e de tornar-me professora, trago comigo referências boas e ruins do que pretendo ser. Naquele momento, em sala de aula, eu não conseguia me posicionar diante daquela situação; mas hoje, seria diferente.

Agora, em que há essa acentuação da realidade por perspectivas que, mesmo sendo aversivas ao que gostamos de falar ou até mesmo perceber, por tocar em pontos não curados e que dependem de fatores externos que não nos privilegiam, precisamos de maturidade para entender que ser é muito difícil – e, quanto mais nossa identidade diverge das normas que compreendem um padrão aceitável, mais opressão estamos a enfrentar. Assim como falar de raça é falar de lugar, falar de nordestinidade também é reconhecer-me em meio a uma identidade constantemente tensionada, e voltarei mais adiante.

A escrevivência aqui trazida enquanto metodologia já era uma prática feita, apesar de desconhecida dentre as minhas realizações, pois sempre fui adepta da escrita em diários para me perceber e legitimar os silenciamentos que procuravam externalização – silenciamentos esses em que as opressões me condicionavam a um lugar de impotência – e aqueles em que preferia, apenas por introspecção, reconhecer minha personalidade.

Porém, apesar dessa distinção, escolher silenciar e recorrer à escrita salvou-me diante das minhas adversidades. Utilizar o recurso dos meus diários, que tinham como função o registro de memória e a captura de momentos, possibilitou-me um reencontro comigo mesma ao olhar para o passado, visando ter perspectiva de futuro. Como Emicida (2019) afirma em sua música *Eminência Parda*:

“Escapei da morte, agora sei pra onde eu vou. Sei que não foi sorte, eu sempre quis tá onde eu tô”.

E com essa linguagem informal e composta de gírias as quais também me utilizo no descrever dos meus diários, quando pude ir ao show do então rapper, compositor, escritor e produtor cultural acompanhar ao meu parceiro de vida, Tiago que é fã. Tendo tido um contato somente com as músicas através das letras que eu ouvia por uma identificação que coube ao momento ao contemplar a palavra pardo, que foi alvo de estudo, quando pude presenciar ao vivo o show chorei como quem vinha ao mundo, pois ressoava como se o artista tivesse conseguido transcrever o que em palavras eu não consegui. Isso também me trouxe identificação quando Conceição Evaristo foi sugestionada por minha orientadora, professora Francine para compor essa estruturação.

Logo, escolher a escrevivência nessa proposição é um lugar de cura, pois essa escrita é prescrita por Conceição Evaristo, que findou essa alternativa enquanto possibilidade e que, também, em algumas instâncias, foi um sonho que ela tinha. “A escrevivência não é um simples ato de escrever, é a escrita de quem não podia falar, de quem aprendeu a ouvir o silêncio e a transformá-lo em palavra” (Evaristo, 2017, p.25).

Para contrastar, ela menciona em suas explicações que isso se opõe ao mito ocidental de Narciso, que é tradicional e eurocêntrico, muitas vezes narcísico, focado no indivíduo e na sua beleza solitária. A escrevivência, em contrapartida, rejeita esse modelo: “A nossa escrevivência [...] não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos.” (2020, p.30). Ela propõe uma escrita que não é egoísta ou individualista, mas sim um "espelho" que reflete a história e a beleza de uma coletividade negra, promovendo a autoestima e a dignidade compartilhada, reconhecendo o outro e validando, aqui, meu local de fala.

É nesse mesmo campo de reflexão que se insere o pensamento de Carla Akotirene (2018, p.15) sobre a interseccionalidade, ou o que ela denomina de intersecção, “não há hierarquia entre as opressões, mas uma inseparabilidade que atravessa corpos, territórios e subjetividades”. Portanto, é uma percepção analítica ampla e política que revela como as opressões – racismo, sexismo, capitalismo e LGBTfobia – não atuam de forma isolada, mas se entrecruzam, formando uma rede complexa que estrutura desigualdades.

Ao assentar e colocar caminhos no direcionamento do meu percurso sobre a educação, visando chegar a um estado contemplativo de satisfação atrelada ao conhecimento, esse espaço é também território que se apresenta como desafio. Saio, então, do lugar que me foi imposto de aceitar, buscando melhores condições – essas que nunca são encontradas no nosso lugar afetivo e de bem comum – e retomo às origens, utilizando-me novamente das palavras, buscando resgatar, mesmo diante de tanto apagamento, a nordestinidade que dialoga com autores que discorrem sobre essa temática.

Nesse processo de reflexão e recuperação, a arte segue como espelho e linguagem de reconhecimento. É também por meio dela que encontro ecos da minha própria trajetória, como nas letras do rapper mineiro Djonga, artista cuja obra é marcada pela denúncia do racismo estrutural, da desigualdade e da contradição de

existir em um corpo negro em espaços que insistem em negar sua presença. Em “Eu” (Djonga, 2023), ele afirma:

*“Humano demais pra ser tão bom pra você / humano demais pra não
acertar e assumir / humano demais, esse é seu ídolo / humano demais
pra não aprender com isso aqui.”*

Esse trecho dialoga diretamente com a noção de escrevivência e com o que Evaristo (2017) e Akotirene (2018) apontam sobre o ato de se reconhecer em meio às feridas. Há, nas palavras de Djonga, uma autoafirmação que não nega as falhas humanas, mas as acolhe como parte do processo de cura e conscientização. Assim como a escrevivência propõe o enfrentamento da dor por meio da palavra, a canção “Eu” faz desse reconhecimento de imperfeição uma forma de resistência. O “humano demais” que ele repete é um manifesto: ser negro, sentir, errar, aprender e permanecer vivo é um gesto político e poético. Nessa perspectiva, a fala de Djonga, ao chamar sua canção de “Eu”, fala tanto sobre ele quanto sobre mim. Ele canta sobre si, mas também sobre todos nós que buscamos nos reconhecer. O “eu” dele é coletivo, é espelho. A intersecção entre nossas vivências encontra, no caminho, a filosofia Ubuntu – “*eu sou porque nós somos*”. É nesse encontro que percebo que existir e reconhecer-se é um ato de força, partilha e liberdade.

Como sempre fui entusiasta e tive melhor relacionamento com as questões de nordestinidade, adquiri, no período do Ensino Médio, os livros de Ariano Suassuna – *O Santo e a Porca* (1957), *Casamento Suspeitoso* (1957), *O Auto da Compadecida* (1955) e *A Pena e a Lei* (1959). E, não contente com essas leituras, peguei um livro de Graciliano Ramos, *Vidas Secas* (1938), sem pretensão de devolver, e compus mais um ao repertório. Essas leituras contribuíram muito para que eu compreendesse essa esfera que existe em saudade e resgate de raízes, pela perspectiva de que, se a narrativa é construída pelo olhar “certo” da história, há um enriquecimento que dignifica.

Para complementar, as percepções de Pedro Ernesto e Wilson Gomes de Medeiros (2016) e Carla Patrícia de Araújo Pereira (2016) agregam, de forma acumulativa, à intelectualidade que percorre esse meio. Não há relevância aqui em serem nordestinos ou não, pois o que importa é que trazem o recorte do Nordeste

por uma perspectiva de amplitude, que não dialoga apenas com pobreza, morte e inacessibilidade.

Trazendo novamente o viés do rap, RAPadura Xique-Chico (Francisco Igor Almeida dos Santos) é um rapper cearense que mistura hip-hop com ritmos nordestinos como embolada, coco e repente, e é responsável por compor uma das músicas cuja letra decorei por completo, uma poesia inteira. No primeiro dia da aula de História da Arte I, com a professora Silemar, que trouxe o questionamento sobre o que teríamos para falar de nós, recitei toda a letra e ganhei aplausos.

Com isso, me legitimei como pessoa nordestina não somente quando conveniente, como quando chegamos aos meses alusivos às festas juninas e julinas e, de forma superficial, nos colocamos a dançar forró e a ouvir Luiz Gonzaga sem ao menos nos preocupar em apresentar o artista ou conhecer, dentre tantas outras opções. Logo após essa valorização totalmente supérflua, em períodos eleitorais, colocam o Nordeste de volta como tema de notoriedade – mas agora pelo viés xenofóbico, que questiona o intelecto dessa identidade por uma perspectiva de superioridade. Essa oposição é reforçada pelo Sul do país, que acentua esse preconceito territorialista sobre quem é legítimo e quem não é de existir na plena liberdade de si. Por isso, [norte]jar o campo de visão é também um ato político, pois enaltece toda a grandeza do pertencer e ressignifica a lógica que, mesmo sendo unificada e compreendida como algo centralizador, reforça o ato da imposição.

Logo, quando procuro trazer, junto a mim, autoras e referências, não estou me isentando de contribuir com minha perspectiva ao mundo apenas porque o outro já usou as palavras que eu imaginava usar ao me expressar. Ou, porque interpreto que muito já foi feito – talvez há anos, séculos e em distintos momentos em que o presente já não contempla essas realizações – , mas sim intensificando a potência do meu fazer.

Como exerço papel enquanto escrevo, leio – logo, mediar também me cabe. Vamos à parte da leitura! A minha leitura sobre o meu título, que pretendo tornar acessível e, conseqüentemente, nosso, e a quem interessar. Ao título, trarei notoriedade a algumas partes que visualizo como mais relevantes: em “Faça parte” e “faça arte”, no presente do subjuntivo, evocam não apenas uma ação, mas uma possibilidade – um convite aberto ao leitor a integrar-se e a criar. Esse duplo sentido expressa simultaneamente pertencimento e criação, indicando que estar em “parte”

é também estar em “arte”. Trata-se de um chamado que se dirige a um público plural – acadêmicos, professores-artistas, entusiastas ou sujeitos em processo de (re)descoberta de si –, todos igualmente convocados a refletir sobre o lugar que ocupam na tessitura do fazer artístico e educativo.

A formação docente em Arte existia apenas como sonho, lá no tempo em que dava aulas não remuneradas, sem suporte algum, para ursos de pelúcia domesticados. Hoje, esse sonho se faz realidade – contínua, viva e livre. Quero ser como a Arte quando se propõe a ensinar, porque cresci e agora sou parte dela.

Nordestinidade, por sua vez, é uma palavra que carrega sentidos sobrepostos. Ao começar com “nor”, já nortear se faz verbo, e aqui o afeto se evidencia – o mesmo que nem sempre pude receber com a família distante, mas que me faz centralizar a discussão sobre pertencimento. “Destinidade” traz destino – aquele que me coloca em movimento para resgatar minhas raízes –, e “idade” traduz a permanência de algo que sempre serei, com orgulho.

Por fim, *Ubuntu* é filosofia que afrocentra a discussão, a percepção e a lógica. Em iorubá, significa “eu sou porque nós somos” e vem compor o título como ponte para falar de raça, na escolha que entendo mais contundente, mas não de forma restrita e única, mas de uma forma que subverte a ideia de falar sobre a perspectiva de negritude, sem se resumir ao racismo.

3 A DOCÊNCIA EM ARTE, DA FORMAÇÃO INICIAL À CONTINUADA: INVESTIGAR PRODUÇÕES [...]

Visando investigar produções visuais e teóricas negras e nordestinas, as quais trabalhei nos Estágios Obrigatórios, volto a observar meu percurso formativo por um viés crítico que cabe a mim – agora que vislumbro essas percepções da forma que trago enquanto recorte – sobre uma perspectiva de perceber o que consegui fazer e o que poderia ter sido melhor. Essa proposição aconteceu no período de escolarização e se acentua na graduação, fazendo respectiva alusão ao curso de Artes Visuais, que traçar um paralelo de tempo, de experiências e de conhecimento adquirido para chegar à discussão central de como realizar essas práticas.

Ao me colocar enquanto sujeito da pesquisa, escrita e leitura, visualizando novamente o contexto em que estou inserida, já vinha desenvolvendo interesses

anteriores a esses eixos temáticos de raça e de nordestinidade como mencionado no capítulo anterior. Fiz leituras, consumi artistas de diferentes linguagens. Mas não contemplava ainda essa percepção com teor educativo que a arte pode propiciar enquanto espaço de discussão, pois essas temáticas surgiram de forma pontual e superficial nas etapas iniciais da minha trajetória acadêmica.

A criticidade que é tão estimulada cabia, muitas vezes, em um lugar de discussões supérfluas – sobre conceitos de belo ou feio, se é arte ou não é arte, se é possível trabalhar determinada produção em sala de aula ou não. Apesar de conter a devida credibilidade e merecer espaço de discussão, nunca contemplei essas perspectivas num lugar de oportunizar esse viés como o mais importante de se desenvolver através e pela arte. Porque, dentro de carências e proposições educativas que me faltaram enquanto repertório, teria um percurso a seguir, e assim o fiz.

Meu primeiro contato com discussões raciais e culturais no curso de Artes Visuais Licenciatura ocorreu nas disciplinas de História da Arte II, Prática como Componente Curricular V e Gravura I e II, nas quais temas sobre negritude, cultura popular e contextos regionais – especialmente do Nordeste – surgiam de forma pontual. Apesar de significativos, esses temas apareceram cedo, quando a pesquisa e o trabalho de conclusão de curso ainda pareciam distantes, dificultando possíveis perspectivas futuras de temáticas para se trabalhar em arte. Mesmo com a minha identificação sobre as temáticas de raça e de nordestinidade.

À medida que a pesquisa amadurecia, percebia frustrações que escalonavam e precisavam ser acolhidas: sabia o que queria investigar, mas faltavam direcionamentos coerentes e alguém que acreditasse tanto quanto eu que seria possível. Primordialmente, a ausência de professores negros e nordestinos não permitia avançar dentro desse espaço acadêmico, com essas discussões sendo possíveis, pois não havia quem representasse essas vozes. Também não era iniciativa da instituição promover ações de extensão que integrassem perspectivas eficientes em seu contexto comunitário, visibilizando essas questões. Mas foi frente à minha própria inquietação – que, apesar de parecer solitária e inofensiva, por acreditar em mim – que logo haveria quem também acreditasse.

Com tudo que possuía e poderia fazer de melhor, realizei dois projetos no estágio obrigatório com uma turma de Educação Básica do 9º ano e do Ensino

Médio no 1º ano na escola em que me formei e pude acompanhar o desenvolvimento da mesma turma no ano seguinte. O campo de atuação era favorável a boas recepções, e pude visualizar a temática étnico-racial possível de ser aplicada como uma das minhas primeiras oportunidades.

Envolta à questão do colorismo, que no momento era todo o aporte de conhecimento que me acompanhava, levei um material digital que continha várias proposições quanto a atividades, linguagens artísticas, pessoas de renome, discussões e questões envoltas ao racismo. Fizemos lambe-lambe, montagem de quebra-cabeças, colagem de adesivos, desenhos, apreciações e fruição de obras de arte. Com isso, trouxe um pequeno recorte para abranger também as questões dos povos originários. Tudo isso num tempo restrito, com dificuldades de acesso a materiais que deveriam estar dispostos na escola, mas com boa intencionalidade.

No contexto dessas turmas, havia alunos de inclusão, imigrantes de outros países falando espanhol, alunos com autismo, pessoas surdas e pessoas com questões psicológicas em acompanhamento. Mas nenhuma dessas especificidades se tornou tão dificultosa quanto promover um diálogo sobre racismo. Recordo-me das poucas trocas verbalizadas que consegui, nas quais uma aluna questionou a raça do Neymar, sobre ele ser negro – e naquele momento isso parecia espantoso para ela. Logo, as atividades que me propus a fazer envolviam as manualidades da escrita, da colagem, buscando que se expressassem sem receio.

Ao retomar a questão dos alunos imigrantes, vale ressaltar que a professora que os acompanhava dizia que suas falas se restringiam somente ao convívio entre eles, uma vez que eram uma quantidade significativa na sala de aula. Diante dessa informação, quis oportunizar o erro – aquele que é bem-intencionado e espera a melhor das concretizações. Eu, mesmo sem falar espanhol de forma fluida, assistia Rebeldes – RBD quando passava nas novelas da noite e me sentia entusiasta da linguagem. Logo, pude ter uma troca mínima com um desses alunos, que oportunizou o acesso ao que propunha a levar em sala de aula, mostrando-me desenhos de pessoas negras, contextualizando sua história de vida – que se relacionava também à proposta – e, conseqüentemente, um vínculo muito respeitoso foi criado.

Após encerrar os estágios, fiquei com a devida dúvida: será que havia sido proveitoso? E pude receber essa devolutiva no contexto cotidiano da comunidade

em que vivo, na qual esse mesmo aluno me trouxe o retorno de que, no mês de alusão à Consciência Negra, ele pôde ter trocas mais significativas em sala de aula porque havia oportunizado uma aula como aquela. Isso muito me engrandece – mas não de forma individualista, e sim coletiva. *Ubuntu!*

Ao retomar e querer dar sequência a esses estudos, agora na estrutura de um Trabalho de Conclusão de Curso – TCC que irá somatizar todas essas experiências, pude reencontrar a professora Francine, cujo trabalho foi decisivo para a realização deste estudo. Nossos atravessamentos – centrados em artistas e autoras negras, com atenção às questões de gênero – já eram ideias consolidadas e reconhecidas como possíveis na percepção de outros professores, que inclusive indicaram que deveríamos trabalhar juntas. Ao me aproximar de sua pesquisa, pude contemplar por mim mesma, o quanto essas reflexões poderiam me agregar e me reconectar com as minhas ideias iniciais de querer trabalhar essas propostas.

Na busca de como realizar essas investigações, uma das sugestões que me foi trazida era realizar um Diário de Escrivências³ com obras de artistas legitimados e nacionais, para repensar como essas produções artísticas se achegam à sala de aula e reforçam determinados estereótipos raciais que marginalizam contextos culturais. Apesar de serem muitas vezes categorizadas enquanto “belas”, não questionar o seu contexto, a sua mensagem a ser passada e suas características – principalmente quando se refere ao outro sujeito da história, muitas vezes pertencente a grupos minorizados sem que os mesmos se representem – é compactuar com o racismo que trabalha intrinsecamente nas estruturas, aparecendo até nas sutilezas mais simples.

Diante disso, revisei livros didáticos de Arte, revistas, panfletos, fotografias e todo material que carrega em si visualidades e proposições artísticas envoltas à temática que me proponho a desenvolver e a oportunizar essas perspectivas. Fui traçando paralelos, semelhanças, divergências e montando uma espécie de diário. E, nessa curadoria, incluo as duas perspectivas que trabalham em torno do estereótipo: aquele que é pejorativo e o que não é.

Mas como é um estereótipo que não é pejorativo? É aquele que se isenta de contribuir para a construção de uma percepção mais ampla sobre as questões raciais e de nordestinidade, para além de falar de racismo, para além de falar sobre

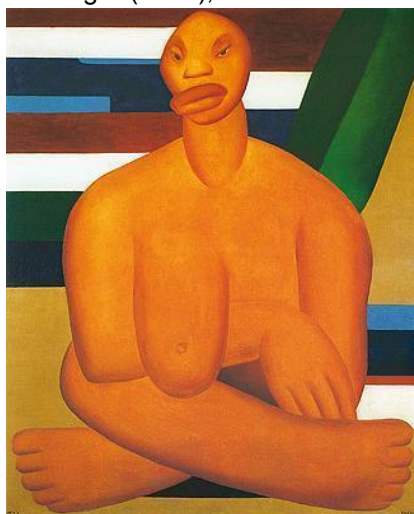
³ Possível de ser visualizado no APÊNDICE A, ao final do trabalho.

xenofobia. Então, apesar de não ser mal-intencionado, conseqüentemente se transforma ao ser interpretado dessa forma.

A seguir, introduzo essas proposições artísticas de obras visuais em um contexto nacional por uma perspectiva crítica, sobre algumas obras às quais já tinha conhecimento prévio e sobre as quais conheci por meio de encontros inesperados. Essas obras, análises e reflexões fazem parte do meu diário, mas também passaram pelas minhas experiências nas regências dos estágios obrigatórios.

Ao trazer *A Negra* (1923), de Tarsila do Amaral, enquanto uma das proposições artísticas mencionadas, posso colocar que a levei em sala de aula pela perspectiva do estereótipo, mediando uma convocação ao olhar crítico. Mesmo sem um aprofundamento preciso em contextualizar a história, devido à forma de execução do projeto de estágio obrigatório – que pretendia acessar o máximo de produções artísticas em diferentes linguagens possíveis no menor período –, ainda assim fiz uma análise crítica embasada na simplicidade de uma compreensão que se achega com um letramento racial, trazendo essa perspectiva aos alunos.

Imagem 1 - *A Negra* (1923), Tarsila do Amaral



Fonte: Museu de Arte de São Paulo (MASP, 2023)

Pode-se notar que, na obra, há uma desproporcionalidade quanto ao excesso de tamanho nos traços entendidos aqui como características físicas associadas à população negra, como nariz mais largo, lábios volumosos e feições marcantes. Sexualização do corpo enquanto objeto hiperssexualizado e carência de elementos que enriqueçam a composição. Porém, num recorte ainda real e combativo a achismos fundamentados muitas vezes em pouca compreensão, é que existem, sim,

peças negras com a representação desses traços; o corpo pode ser mais robusto e curvilíneo. Porém, outros aspectos são necessários de ressignificação de olhares – como a hipersexualização dos corpos negros e o questionamento: pessoas negras se sentem representadas?

Em uma das escritas críticas que pedi aos alunos – vendo que não verbalizavam essa troca naquele momento oportuno –, um deles escreveu que percebia empoderamento e representatividade na obra. Logo, se conecta com o que expliquei na segunda instância. E, apesar de não gostar particularmente da obra, ela é um disparador de discussão. O que reforça a minha constante formação enquanto professora não só fora da sala de aula, mas também dentro dela com os alunos.

Para ampliar repertório, através de mais uma produção artística a discussão do valor atribuído socialmente ao corpo e conseqüentemente à raça, ao utilizar os *Operários* (1933) de Tarsila do Amaral podemos compreender uma lógica de equidade marcada por disparidades: o capitalismo só nos reconhece enquanto somos socialmente úteis, mas o corpo negro é tão inferiorizado que, dentro desse eixo de oportunidades, é quem recebe os menores salários e, mesmo em cargos de ascensão, é constantemente questionado. Ao observar a obra, os rostos sobrepostos de trabalhadores e trabalhadoras revelam o peso das hierarquias sociais – uma massa que sustenta o progresso, mas que o próprio sistema invisibiliza. Diferentemente de *A Negra*, que centra a experiência individual, *Os Operários* (1933) nos confronta com a coletividade atravessada por classe e raça, evidenciando que, mesmo diante de uma lógica de equidade, a igualdade real ainda não existe.

Imagem 2 - Os Operários (1933), Tarsila do Amaral



Fonte: Palácio da Cultura Gustavo Capanema / Ministério da Educação (BRASIL, 2023).

Podemos, através da obra, refletir sobre a identidade do povo brasileiro considerando as categorias raciais de pretos, pardos, indígenas, amarelos e brancos, conforme legitima o IBGE – Instituto Brasileiro de Estatística. Por se tratar de um país com alto grau de miscigenação, percebe-se que há poucos indivíduos com características retintas – ou seja, pessoas com a pele negra mais escura – resultado do processo histórico de embranquecimento populacional, que agora contempla negros de tonalidades mais claras. Ao identificarmos essas pessoas, surge a questão: com quem elas se parecem? Trazer essa proximidade com a nossa realidade é uma excelente forma de legitimar esse tipo de arte, que muitas vezes pode parecer desconexa sem uma teorização sensível.

Da mesma forma, incluí *Costura da Memória* (2008) e *Atlântico Vermelho* (2016), de Rosana Paulino, obras que me atravessam profundamente por tratarem da reconstrução da identidade negra e feminina. Em *Costura da Memória*, o gesto de costurar vai além da técnica. Ela se torna uma forma de interseção entre o passado e o presente, entre a mulher negra e a história que lhe foi negada, entre dor e reconstrução. É um trabalho que atravessa gênero, raça e ancestralidade, criando um diálogo entre o corpo e o tecido, entre o que foi rasgado e o que é refeito com delicadeza e força – interseccionalidade.

Imagem 3 - A Costura da Memória (2008)



Fonte: Catálogo da Exposição *Rosana Paulino: A Costura da Memória*, Pinacoteca de São Paulo (2018).

Já em *Atlântico Vermelho*, Rosana Paulino recompõe fragmentos de rostos negros em ladrilhos, como se remontasse as histórias que o mar separou. Cada pedaço, cada corte, parece costurar o que o tráfico e o capitalismo tentaram romper: a memória coletiva e a humanidade roubada. Ambas as obras se encontram na potência da costura como ato de resistência e cura – o avesso do corte que o sistema produziu.

Imagem 4 - *Atlântico Vermelho* (2016)



Fonte: Catálogo da Exposição *Rosana Paulino: A Costura da Memória*,
Pinacoteca de São Paulo (2018).

No mesmo material, apresentei *Negro Brasileiro com Pássaro Tropical* (1816), de Nicolas Antoine Taunay, para discutir como o olhar europeu, ao retratar o corpo negro no período colonial, ao construir uma imagem de exotismo que servia aos interesses econômicos da época – um retrato de posse, não de pessoa.

Imagem 5 – O Negro com Pássaro Tropical (1816), Jean-Baptiste Debret



Fonte: Museu Nacional de Belas Artes (MNBA, 2023).

Essa análise se tornou fundamental para refletir sobre como o capitalismo, desde suas origens, transformou o corpo negro em objeto de mercadoria e espetáculo.

E, por fim, incluí também *Humanæ* (2012), de Angélica Dass, um projeto que fotografa pessoas de diversas tonalidades de pele e as relaciona à escala Pantone, criando uma costura visual que denuncia a artificialidade das classificações raciais. Ao levar essa obra para a sala de aula, apresentei também as cinco classificações raciais utilizadas pelo IBGE – preta, parda, branca, indígena e amarela –, buscando fazer com que os alunos percebessem como essas categorias, embora existam oficialmente, ainda são atravessadas por construções sociais e hierarquias herdadas do colonialismo e do capitalismo.

Imagem 6 - *Humanae* (2012), Angélica Dass

Fonte: Projeto *Humanae* – Site oficial da artista (DASS, 2023).

Nessa proposta, lembro-me de uma escrita crítica trazida por um dos alunos sobre *Humanae*: ele identificou, entre as imagens apresentadas, a cor de pele que mais fazia alusão à sua e, a partir disso, percebeu-se dentro da obra. Esse reconhecimento o levou a refletir sobre como o tom da pele, que antes parecia uma simples característica física, também carrega histórias, pertencimentos e desigualdades.

As devolutivas foram mais escritas do que compartilhadas oralmente a partir das análises e diálogos das produções artísticas trazidas de forma visual no recurso que preparei. Esse movimento silencioso, ainda que discreto, mostrou-se potente, pois revelou o quanto o contato com as obras provocou reflexões internas – aquelas que se escrevem antes de se dizer.

Essas obras que analisei e vivenciei em sala de aula também compõem o espaço do *meu Diário de Escrivência*, como capturas de experiências que me atravessam enquanto professora e artista em formação. Além de propor as atividades, também realizei colagens que dialogam com as temáticas estudadas, buscando compreender, através do fazer artístico, o que as palavras nem sempre

alcançam. Essa prática manual se relaciona diretamente com o diário, pois criar com as mãos é um modo de pensar e sentir – uma escrita visual que une teoria e prática, pensamento e corpo. Nessa união entre gesto e reflexão, encontro na arte o espaço de me reconhecer, me expressar e continuar aprendendo – escrevendo!

4 ESCREVIVENDO: PIBID E ESTÁGIO OBRIGATÓRIO COMO FORMAÇÃO, FORMAÇÕES NO PIBID E COM OS ESTÁGIOS OBRIGATÓRIOS

A partir do levantamento de dados e materiais das vivências e práticas pedagógicas no PIBID e Estágios Obrigatórios referentes à cultura popular nordestina e negra, retorno a perceber a formação docente sendo atravessada no quanto me proponho a desenvolver e oportunizar essas perspectivas no âmbito acadêmico. Desde o momento em que ingresso até o momento em que estou finalizando esse ciclo – que, olhando por agora, parecem acontecer na mesma instância. Como aponta Pedro Ernesto Lima (2018, p.45) ao discutir a nordestinidade e suas formas de legitimação cultural, “a cultura popular nordestina se constitui como espaço de resistência, memória e afirmação identitária, atravessando contextos escolares e sociais”. Esse olhar reforça meu compromisso em trazer a vivência cultural para a formação docente, percebendo que meu percurso acadêmico dialoga diretamente com essas possibilidades.

Quando ingressei na universidade, ao concluir o Ensino Médio, tendo uma bolsa de gratuidade oportunizada por minha mãe, Josélia – que trabalha no chão de fábrica da universidade e, com seu esforço e abdicção, abriu para mim a possibilidade de estar aqui –, compreendi que minha trajetória é extensão da história dela. E, diante dessa oportunidade, apesar de não haver cobranças quanto às expectativas da sua vida em sobreposição à minha, busco expressar gratidão através do bom desempenho que executo, para que, quando ela transite pela universidade, possa pensar: *essa é minha filha*.

Como mencionado enquanto objetivo, os estágios obrigatórios representam um marco dentro do currículo institucional, e o campo de atuação nas escolas exige comprometimento e autonomia de nós, acadêmicos, que nos colocamos diante da escola não mais como estudantes, mas como docentes em formação. É uma das primeiras oportunidades de retornar ao campo escolar, agora com outro olhar – o de quem observa, escuta e começa a compreender a complexidade da prática que, no

início da graduação, não se apresentava desta forma e agora irá direcionar se é isso ou não que pretendemos às perspectivas futuras. Mas, não se bastando somente às escolhas conscientes e facilidades de se chegar a esse espaço, me fazem retornar a enxergar a verdade nua e crua.

Nesse percurso, volto a levantar o recorte de raça em que me descobri enquanto negra não há muito tempo e diante de circunstâncias nem sempre tão favoráveis – as quais, no ambiente acadêmico, o olhar do outro e as opiniões sobre quem devo ser se achegaram com mais naturalidade do que as discussões cabíveis sobre racismo sendo discutidas. Mas também, ao me confrontar, não encontraram conforto nessa ação. Cortei vínculos e me fundamentei ainda mais em conhecimento que não poderia ser desvinculado de mim. E, como esse marcador racial está na cara e é evidente, logo me acompanha até quando não quero me posicionar e ler a situação de acordo com como ela se apresenta. Não justifico mais o tratamento desigual que, por vezes, recebi, por essa perspectiva de que nem todos sabem de tudo e nem sempre pretendem nos ferir, mas levei ao extremo o entendimento de que não aceito ser desrespeitada, e que pedidos de desculpa seguidos de ações repetitivas não irão mudar ninguém.

Ao trazer essa criticidade, direciono o olhar à instituição escolar. Quando busquei uma escola para realizar um dos estágios, algumas portas se fecharam diante de mim. Ouvei que “a escola já não comportava mais estagiários”, desconsiderando o propósito e a potência dos trabalhos que poderiam ser desenvolvidos, sem nem ao menos procurar conhecê-los – e mesmo sendo a mesma escola onde meu irmão estuda, me fez repensar o tratamento que os alunos deveriam receber naquele espaço, mesmo compreendendo essa experiência como algo específico ao meu contexto. Ser resiliente parece ser o único caminho possível para quem se assemelha a mim, pois os privilégios que não vivencio e presencio na diferenciação de tratamento com os outros nunca me contemplaram.

Ainda assim, foi nesse cenário, às vezes controverso, que realizei um dos estágios. Mas, como nem tudo está perdido – e é nisso que acreditamos –, os outros trabalhos executados foram primordiais. Em dois desses estágios, que se somatizam em cinco proposições, pude me voltar às questões raciais, experiências que me atravessaram e revelaram a arte como espaço de discussão.

Nesse sentido, busquei dialogar com a xilogravura, a qual Wilson (2012, p.73), ao discutir essa linguagem/técnica e signos culturais, destaca que “a xilogravura nordestina se apresenta como memória visual de experiências coletivas, imprimindo nas imagens valores sociais, resistências e narrativas de pertencimento”, evidenciando como a arte popular pode ser recurso pedagógico de identidade e crítica social.

No Estágio Obrigatório II – Ensino Fundamental II, realizado na E.E.B. Irmã Edviges, escola que me formou e que agora me recebia novamente, desta vez como professora em formação. Fui bem acolhida pela gestão, que me reconheceu e demonstrou interesse pelo meu percurso acadêmico. Estar de volta despertou um sentimento de pertencimento – como se o mesmo espaço me dissesse que a formação também se faz no retorno.

Nos primeiros encontros, minhas tatuagens despertaram curiosidade. Uma aluna, em especial, perguntou sobre seus significados, e expliquei o que representavam para mim. Apesar de possuir várias, nem todas visíveis, comentei que gosto de gatos e tenho três tatuagens em menção a eles. Mostrei também a cangaceira tatuada no ombro, que carrego como símbolo de força e identidade. Tentei não focar tanto em mim, mas valorizei o interesse em me conhecer dentro da forma como me apresento enquanto ensino – e enquanto também aprendo.

Esse diálogo me aproximou e possibilitou receber devolutivas. A mesma aluna mencionou que me via como uma boa professora, mas sugeriu que eu me apresentasse de forma mais firme diante dos colegas, pois muitos não eram tão colaborativos – algo que ficou evidente em uma dinâmica de separação de grupos, na qual a turma demonstrou pouca iniciativa. Essa conversa, simples e sincera, fez refletir sobre o olhar dos alunos para o papel docente e sobre como a escuta também ensina.

A turma era participativa e curiosa. Durante as observações, percebi o interesse pelas questões raciais em algo cotidiano. Enquanto desenhavam, diziam não se ver representados nas tonalidades dos lápis de cor, afirmando que “não existia lápis cor de pele igual ao deles”. Essa fala foi o ponto de partida para um projeto que unisse cor, identidade e pertencimento através da arte.

Ao trazer obras e produções artísticas as quais mencionei no capítulo anterior que dialogavam com essa proposta, pude propiciar através dessa acessibilidade

uma aula a qual os próprios alunos constaram como “diferente” por nunca terem essa percepção vindo ao encontro da arte. Diante disso, trabalhamos também o dadaísmo, explorando o improviso e o gesto criativo como liberdade.

O simples ato de levar lápis com diferentes tonalidades de pele despertou envolvimento imediato. Os alunos compararam cores, buscaram tons próximos aos seus e compartilharam histórias pessoais. Nas proposições finais, criaram lambe-lambes em sala de aula e quebra-cabeças visuais. No lambe-lambe, expressaram frases e imagens afirmativas, coladas nas paredes da própria sala, transformando o ambiente em um espaço de exposição e pertencimento. Nos quebra-cabeças, tiveram mais dificuldade em pensar um desenho que correspondesse à temática racial e que se complementasse ao do colega quando as partes fossem montadas. O processo exigiu escuta e sensibilidade, e nem todos conseguiram concluir, mas o esforço coletivo revelou aprendizados importantes sobre criação e colaboração.

No Estágio Obrigatório III – Ensino Médio, retornei à mesma escola, agora com uma turma dividida entre alunos que já haviam tido aula comigo no ano anterior, e novos estudantes que me conheceram pela primeira vez. Os que permaneceram compartilhavam relatos das aulas anteriores, despertando curiosidade nos demais e criando um ambiente de expectativa e acolhimento. Esse reencontro reafirmou o quanto o tempo e a presença docente constroem vínculos e memórias dentro da escola.

A turma permanecia participativa, mas agora um pouco mais cansada. O contexto de vida dos alunos já se inseria no mercado de trabalho, e muitas vezes, quando eu esperava encontrar alguns deles nas aulas, percebia suas ausências – possivelmente pela rotina exaustiva que equilibravam entre estudo e trabalho. Esse cenário também me fez compreender outros ritmos de aprendizado e a importância de respeitar o tempo de cada um.

O projeto seguiu com o tema do colorismo e da identidade negra, aprofundando as reflexões trazidas no outro estágio sobre corpo, representação e pertencimento. Durante o processo, em determinado momento, fui contestada quanto à constância das atividades que propunha e ao tempo destinado às devolutivas. Os alunos diziam precisar de mais tempo para finalizar suas produções. Diante da ausência dessa possibilidade, incentivei que se organizassem de forma

mais compromissada, ressaltando que, mesmo que nem todas as propostas fossem avaliativas, cada uma delas agregava à formação deles – e também à minha. Esse diálogo reafirmou a dimensão coletiva do estágio, em que ensinar e aprender se entrelaçam como caminhos de construção mútua.

Junto à professora regente, que também esteve presente em meu percurso formativo na Educação Básica, tive a oportunidade de criar critérios avaliativos e atribuir notas à turma, vivenciando de forma prática a responsabilidade e o cuidado que o ato de avaliar requer. Essa experiência fortaleceu minha percepção sobre o compromisso ético que envolve o ensino e a escuta das trajetórias individuais.

Propus o *lettering* como escrita de si. Cada estudante criou palavras e frases que expressavam o que sentia, transformando texto em traço. As mesas se encheram de cor, som e movimento – “resistência”, “fé”, “liberdade” –, palavras que ganhavam corpo e presença.

Depois, realizamos análises de obras plastificadas de Rosana Paulino com *Sem Título – Série Jatobás*, Libby Oliver com *Soft Shells* (2020) e Cândido Portinari com *Os Retirantes* (1944).

Seguidas de colagens coletivas com imagens de povos afro-brasileiros e originários. Na proposição da colagem, pedi que desenvolvessem uma escrita que explicasse suas mensagens. Mas diante da dificuldade de alguns em elaborar um texto imediato, oportuneizei a criação de histórias, legendas e pequenos textos livres. O resultado foi variado e muito interessante, revelando diferentes formas de expressão, escrita e leitura. Deixei-os livres, direcionei sem ditar muitos caminhos, e fiquei impressionada com o desenvolver de suas proposições. As produções nasceram autênticas, cheias de sobreposições, contrastes e sentidos próprios, refletindo a sensibilidade e o olhar plural da turma.

Entre uma etapa e outra, percebi o amadurecimento dos alunos e o meu. A arte se mostrou ponte entre tempos e vivências, revelando que o ensino acontece nas trocas, nas conversas e nas criações simples. A escola se confirmou como espaço de pertencimento, onde a docência e a arte se encontram para formar não apenas o olhar, mas o ser.

Ao dar continuidade a esse fazer ativo de produzir arte e conhecimentos mediante iniciativas, participei do PIBID durante o meu percurso de permanência na universidade entre os anos de 2023 e 2025. Essa experiência foi significativa,

pois se achegou logo após sair de um trabalho anterior insatisfatório e desconexo da educação. Consequentemente, encontrei nesse projeto a possibilidade de dar o meu melhor, com tempo, dedicação e escolha ao meu percurso acadêmico, fazendo-me reencontrar o sentido que me movia inicialmente – e ainda recebendo para isso.

Por intermédio do programa, pude estar em mais duas escolas distintas da cidade, conhecendo realidades diversas e diferentes formas de ensinar por meio de professoras comprometidas em acessibilizar aquele espaço para nos ensinar. Porém, tive que presenciar situações de preconceito contra minha pessoa por parte de outra professora, que só reforçam o quanto esse espaço é frágil em estruturar um ensino que contemple o antirracismo.

Nas práticas pedagógicas propostas nas escolas e, conseqüentemente, em sala de aula, pude perceber um complemento formativo que se fazia ausente na graduação – algo que se acentuou naquela oportunidade. Fizemos exposições, experimentações e criamos vínculos tanto na escola quanto com os alunos.

Os estágios obrigatórios aconteciam em momentos simultâneos ao PIBID, e muito do que se via e vivenciava nesses espaços era levado de volta para a universidade, devolvido em aula como reflexão, diálogo e partilha.

Durante as formações docentes oportunizadas no espaço das escolas frequentadas enquanto participava do PIBID, pude conhecer Andreza Fidelis, coordenadora do Programa Municipal de Educação para Diversidade Étnico-Racial (PMDER). Em suas palestras – duas das quais participei –, a primeira ocorreu no ano de 2023 em uma das escolas situadas em Criciúma/SC, à qual prefiro não me referir nominalmente diante da circunstância de racismo dentro desses espaços.

O ambiente estava todo decorado com lenços, livros com temáticas raciais, bonecas negras e um pequeno agrado de um doce à mesa em que estávamos, com uma frase de Nelson Mandela que dizia “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender; e se elas podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar”. Ao começar, ela se utilizou de recursos digitais, como projetor e slides, em que demonstrava formas de trabalhar a temática em sala de aula, com jogos, brincadeiras e ludicidade.

Uma avó convidada pela escola, Ivana, fez uma contação de história do livro *O Black Power de Akin* de Kiusam De Oliveira (2020), utilizando os recursos

dispostos – bonecas e outros elementos. Ao término, fizemos uma roda composta por mulheres professoras e, numa dinâmica de cântico africano, dançamos. A gestão da escola, até então composta por uma mulher negra, evidenciava a dedicação e a importância atribuída à ação. Apesar de não ter tido trocas naquele dia, essa oportunidade despertou ainda mais meu interesse em participar e perceber essas dinâmicas e propostas. Eu não conhecia a palestrante, tive meu primeiro contato naquele dia e, com certeza, a visualizei como referência dentro desse trabalho.

Já na outra escola, no ano de 2025, reencontrei-a ciente de que haveria a formação docente num dia em que não participaria do estágio, e me organizei para chegar. Nessa oportunidade, a palestrante trouxe um vídeo-performance do artista Alok na Amazônia (2021) com os povos originários. Após, uma dinâmica com um espelho foi trazida, e ela pediu que nos observássemos e pensássemos se estávamos incluídos nos livros didáticos e de que forma aparecemos lá.

Ao se achegar a mim, comentou que era bem nova em comparação às outras professoras, e comentei sobre ser uma professora ainda em formação. Ela trouxe uma explicação mais teórica sobre internalizar o conhecimento e disse que, apesar de já ter frequentado aquela mesma escola para abordar a temática, nunca era a mesma proposição, e que se reinventar quanto ao que se oportuniza entender é necessário.

Além disso, apresentou reflexões sobre como trabalhar as questões raciais, perguntou como estava o planejamento na escola e se, porventura, não estavam apenas realizando atividades no mês de alusão à Consciência Negra. Explicou que seu trabalho é árduo, uma vez que fala sobre atravessamentos que a acompanham todos os dias, e que esse trabalho deve ser desenvolvido por todos. Em uma pergunta incisiva e crítica, questionou sobre onde guardamos nosso racismo e buscou respostas após oportunizar reflexão. Somente uma professora de Arte se propôs a responder – o que achei muito condizente e senti certa proximidade com essa atitude ativa. Ela comentou que trabalhou um videoclipe em sala de aula e que, consumindo conteúdo na internet, internalizou que somos racistas em desconstrução.

A palestrante comentou que essa visão é um ponto de partida, e que a instituição escolar não deve se dobrar a querer de famílias que são contrárias a

esses estudos quando questionados – e que isso é lei e obrigatoriedade. Dentre esses equívocos em sala de aula, fez apontamentos sobre exclusão e sobre como o racismo está até nas sutilezas.

Os participantes, variados agora entre professores e professoras, diferentemente da outra palestra, se dispuseram a participar, dando devolutivas. Ela levou um jogo chamado *Bezete*, da região de Zanzibar que se localiza na costa da África Ocidental, e foi muito contundente em suas colocações. Eu levei um caderno e transcrevi tudo o que aconteceu naquele dia. Diante da programação, outras organizações estavam sendo feitas na escola, e me retirei quando acabou a palestra com acesso a um material compartilhado através da plataforma de arquivos em nuvem *Google Drive* a qual continha materiais pedagógicos dentre livros, jogos e proposições para se trabalhar em sala de aula. Os mesmos já foram requisitados nas aulas acompanhadas ao PIBID, sendo de grande utilidade.

Ações como essas, fazem refletir que a formação é contínua, pois a oportunidade que tive de participar de uma atividade, mesmo na formação inicial, oportunizou trabalhos, reflexões, ampliação de conhecimentos e repertórios.

Encerro essa etapa, de forma linda – não romantizada, mas satisfatória –, um ciclo de vivências e participações no âmbito acadêmico – ainda que de maneira momentânea, pois tenho a pretensão de voltar. Esse encerramento me atravessa de modo especial, pois, como professora em formação que teve a oportunidade de atuar em momentos distintos, sinto-me grata pela credibilidade atribuída a mim, resultado de uma coordenação atenta aos nossos desenvolvimentos e amadurecimento. Trata-se de uma devolutiva de um bom trabalho que me propus a construir e que também se fez notório ao olhar do outro, que amplificou o meu.

E é nesse sentido que penso as possíveis reverberações que não se restringem somente à minha perspectiva. Tenho reiterado a outros acadêmicos – em especial ao meu parceiro de vida, Tiago – a relevância num projeto de curso que visa formar a partir das reflexões que trouxe até aqui. Esse projeto pode nos aproximar da arte, de professoras e professores de diferentes escolas da região e potencializar nossa voz. Esses momentos nos reinventam e ressignificam nossa trajetória acadêmica, e por isso merecem menção e notoriedade. E que essa descrição – mesmo que mínima – se faça também enquanto convite.

5 PROJETO DE CURSO – ENTRE RAÇAS, TERRITÓRIOS E IMAGENS: CRIAÇÃO E NARRATIVAS VISUAIS

Por compreender que a vida acontece na mesma instância da arte, e que somos parte dessa construção indissociável que acessibiliza, cria e oportuniza educação para além dos âmbitos acadêmicos que nem todos estão inseridos, buscar o conhecimento, aqui é se fazer sempre reinventado através de algo impagável e que possui grande valor: a vontade intrínseca. Essa que nos move igualmente ao mesmo percurso que pretendemos chegar.

Este curso propõe um diálogo entre práticas artísticas e experiências de criação centradas na identidade, raça e territorialidades brasileiras. Como material didático a ser analisado, trarei o “Diário de Escrevivência” (2025) confeccionado por mim pensado em contemplar produções artísticas legitimadas e inseridas no âmbito acadêmico e escolar para se relacionar com as obras de Rosana Paulino (Sem Título – Série Jatobás, 2007), Angélica Dass (Retratos da Diversidade, 2016), Cândido Portinari (Os Retirantes, 1944) e produções musicais de Emicida, Djonga e Rapadura a serem analisadas como pontes para refletir sobre histórias, culturas e pertencimento. Uma roda de construção de narrativa identitária a partir de recortes pessoais inspirada em Escrevivência de Conceição Evaristo possibilitará enxergar semelhanças e divergências nessas costuras.

A proposta atravessa espaços e imagens, explorando relações entre a criação artística e a experiência de vida: entre o olhar do/a artista, do/a professor/a e do/a estudante; entre histórias individuais e coletivas; entre o ateliê, a sala de aula e os territórios culturais. A arte se apresenta como ponte para perceber e reinventar conexões, questionar estereótipos e celebrar culturas diversas.

5.1 EMENTA

Práticas artísticas contemporâneas brasileiras afro-brasileiras e nordestinas. Experimentação com colagem, fotografia e música. Reflexões sobre raça, nordestinidade, território e identidade. Diálogos entre criação artística e práticas de ensino. Atividades híbridas (presenciais e virtuais), combinando experimentação e reflexão.

5.2 CARGA-HORÁRIA

20h (presencial 14h / virtual síncrono 6h)

5.3 PÚBLICO-ALVO

Graduandos/as em Artes Visuais – Licenciatura e participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), incluindo professores/as em formação e interessados/as em práticas artísticas brasileiras contemporâneas que dialoguem com diversidade racial, territorial e cultural.

5.4 JUSTIFICATIVA

A criação artística brasileira contemporânea oferece caminhos para refletir sobre identidade, raça e territorialidade. No entanto, questões relacionadas à raça, nordestinidade e diversidade cultural ainda são pouco exploradas em cursos de formação artística e nas práticas pedagógicas. E como nem sempre se tem acessibilidade e discussões para essas questões, logo oportunizar essa perspectiva desestrutura essa normatividade.

Obras como as de Rosana Paulino e Angélica Dass, assim como as produções musicais de Emicida, Djonga e Rapadura, permitem abordar essas temáticas de forma crítica e criativa, revisitando histórias de resistência, pertencimento e experiências culturais brasileiras.

Este curso surge como oportunidade de preencher essa lacuna, proporcionando continuidade à prática artística e promovendo reflexões sobre diversidade cultural e racial. A colagem, a fotografia e a música serão ferramentas para construir novas narrativas, combinando experiências individuais e coletivas e aproximando teoria e prática, valorizando artistas brasileiros e trajetórias nordestinas.

5.5 OBJETIVOS

5.5.1 OBJETIVO GERAL

Investigar processos de criação artística a partir da análise de obras e produções de artistas brasileiros contemporâneos, promovendo conexões entre identidade, territorialidade e prática pedagógica.

5.5.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Refletir sobre arte como instrumento de visibilidade e questionamento de estereótipos raciais e culturais por meio de artistas afro-brasileiros e nordestinos;
- Experimentar técnicas de colagem, fotografia e registro musical a partir dos artistas referenciados;
- Articular a experiência artística com práticas de ensino em Arte;
- Estimular registro de experiências e reflexões sobre processos criativos.

5.6 METODOLOGIA

O curso será realizado em encontros híbridos, combinando análise e reflexão em ambiente virtual com atividades presenciais de criação artística.

Encontro	Tema	Formato	CH	Descrição da Proposta
1	Entre corpos, territórios e imagens	Virtual/Síncrono	2h	Diálogo inicial sobre identidade, raça e territorialidade no Brasil. Leitura e discussão de textos sobre Rosana Paulino, Angélica Dass e Portinari. Exibição de trechos de músicas de Emicida, Djonga e Rapadura. Pergunta-guia: “Como a arte e a música nos conectam com histórias e culturas brasileiras?” Atividade de reflexão escrita no fórum.
2	Colagem, fotografia e criação	Presencial	6h	Exploração de materiais diversos (papéis, tecidos, linhas, tintas, fotografias) para construção de colagens inspiradas nas obras e músicas analisadas. Registro de processos com esboços ou textos curtos, destacando raça,

				nordestinidade e territorialidade.
3	Entre olhares e narrativas visuais	Virtual/síncrono	2h	Apresentação das colagens e registros fotográficos produzidos. Diálogo sobre escolhas visuais, composição, articulação de histórias individuais e coletivas. Planejamento de novas intervenções para encontros presenciais.
4	Laboratório de práticas artísticas I	Presencial	4h	Continuação das colagens e experimentações com fotografia e som. Reflexão sobre impacto visual, espacial e sonoro, ampliando diálogo com territórios culturais e nordestinidade.
5	Laboratório de práticas artísticas II	Presencial	4h	Ampliação das criações anteriores em instalações ou intervenções em espaços da universidade ou da escola. Discussão sobre ocupação de

				espaço, territorialidade e presença da arte no cotidiano.
6	Espaço de criação: síntese e registro	Virtual/síncrono	2h	Reflexão final sobre aprendizagens e experiências. Apresentação e registro das produções, comentários coletivos e planejamento de possíveis desdobramentos futuros em práticas educativas e culturais.

A proposta é concebida como um curso híbrido, integrando encontros presenciais e virtuais. As atividades presenciais serão dedicadas à prática artística – colagens, fotografia, experimentações sonoras e intervenções em espaço – enquanto os encontros virtuais terão caráter teórico-reflexivo, proporcionando diálogos sobre identidade, raça, territorialidade e nordestinidade.

Nos momentos virtuais, espera-se que os participantes interajam por meio de textos curtos, poesias, músicas, imagens, vídeos e discussões guiadas, promovendo reflexão crítica e articulação com as práticas desenvolvidas presencialmente. As aulas online ocorrerão via Google Meet, e materiais, atividades e registros de produção serão organizados no Classroom, garantindo acompanhamento e conexão contínua entre teoria e prática.

Essa articulação entre experiências práticas e virtuais permite que os conteúdos se construam de forma sequencial, considerando a continuidade didática como princípio central do ensino de Arte. Dessa forma, os participantes podem estabelecer conexões significativas entre as atividades, criando sentido e relações

entre os temas abordados – raça, cultura, território, criação coletiva e produção estética – fortalecendo a reflexão crítica e a experiência artística.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS – EU SOU PORQUE NÓS SOMOS!

Chegar ao término dessa escrita – “*escrevo como quem manda cartas de amor*” (Emicida, Part. Teresa, 2019) – e consequentemente do período de graduação, é uma conquista que se materializa em um diploma. Mas, além disso, representa uma prova – não dessas que medem resultados quantitativos, e sim uma confirmação para mim mesma: consegui, e não sozinha. Esse mérito pertence a todas as pessoas que se fizeram correnteza, fortalecendo minha voz em momentos em que nem imaginava que minha escrita ocuparia um espaço acadêmico. *Ubuntu!*

Essa trajetória reafirma que o conhecimento é movimento – que se renova entre passado e futuro, e que nunca estamos desatualizados quando nos propomos a aprender. Reconheço, porém, que esta pesquisa, embora atravessada por minhas vivências e sentimentalidades, não é uma experiência restrita – é escrevivência. Por tratar de uma temática racial e cultural, abre margens para novos olhares, contrapontos e contribuições que, espero, sigam adentrando os espaços acadêmicos e contribuam para a desestruturação de práticas e pensamentos que ainda sustentam os racismos e as desigualdades.

O objetivo geral – analisar práticas pedagógicas na formação docente em Arte que reconhecem a cultura popular nordestina e negra – foi alcançado por meio de experiências que uniram teoria e prática, mostrando que a arte é campo de pertencimento, resistência e transformação. A escrevivência e a filosofia Ubuntu sustentaram este caminho, reafirmando que “eu sou porque nós somos” e que a docência é, também, um gesto político e afetivo.

Reconheço que, apesar do empenho, este não é o primeiro nem o último trabalho sobre as temáticas racial e nordestina. Ambas são complexas e profundas demais para se encerrarem em um único estudo. Falar sobre raça e pertencimento é falar sobre humanidade – e sobre a urgência de reconstruí-la com justiça e pluralidade.

As contribuições desta pesquisa estão em propor práticas pedagógicas sensíveis à diversidade e reafirmar a arte como linguagem de consciência e transformação. As limitações residem no tempo reduzido das experiências e nas barreiras institucionais enfrentadas, o que reforça a importância da continuidade.

Como sugestão, destaco a necessidade de ampliar pesquisas sobre práticas artísticas antirracistas e afro centradas, fortalecer a presença de docentes negros e nordestinos nos espaços acadêmicos e criar/divulgar materiais didáticos que representem a pluralidade cultural brasileira.

As contribuições continuam e não se encerram nessa proposta, pois estou viva, forte e cada vez mais experiente. Falar sobre raça também é falar sobre mim – viva, contínua e forte.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2018.

DJONGA. **Eu**. Belo Horizonte: Ceia Ent., 2023.

EMICIDA. **Eminência Parda**. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2019.

EVARISTO, Conceição. **Escrevivência: a escrita de nós**. Belo Horizonte: Nandyala, 2020.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'Água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

LIMA, Pedro Ernesto. **Nordestinidade: identidade, território e cultura popular**. Fortaleza: EdUECE, 2020.

NIEMÖLLER, Martin. **First they came for the socialists**. Washington, DC: United States Holocaust Memorial Museum, 2025.

PAULINO, Rosana. **Atlântico Vermelho**. São Paulo: Galeria Superfície, 2016.

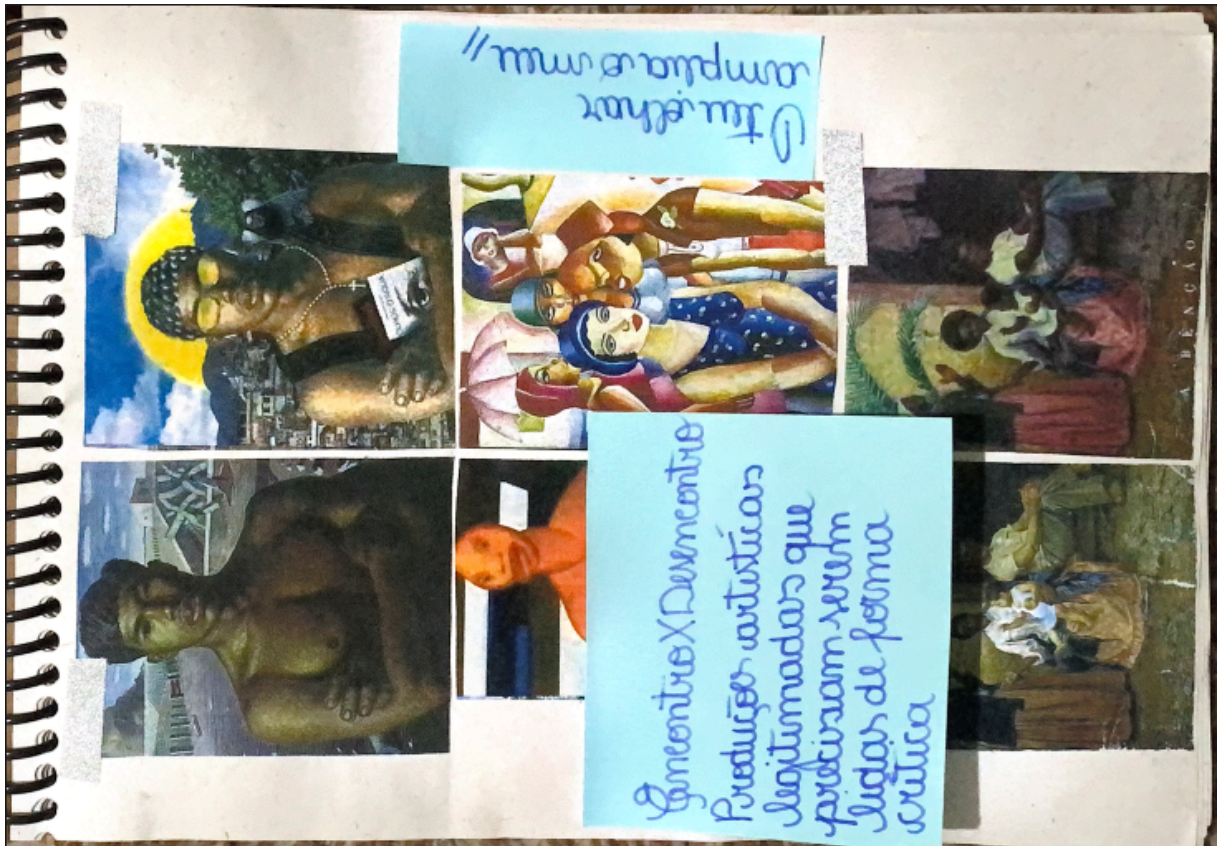
PAULINO, Rosana. **Costura da Memória**. São Paulo: Pinacoteca, 2008.

XIQUE CHICO. **Norte-Nordeste Me Veste Rapadura**. São Paulo: Independente, 2020.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

APÊNDICE

APÊNDICE A – MEUS REGISTROS DO DIÁRIO DE ESCRIVÊNCIAS

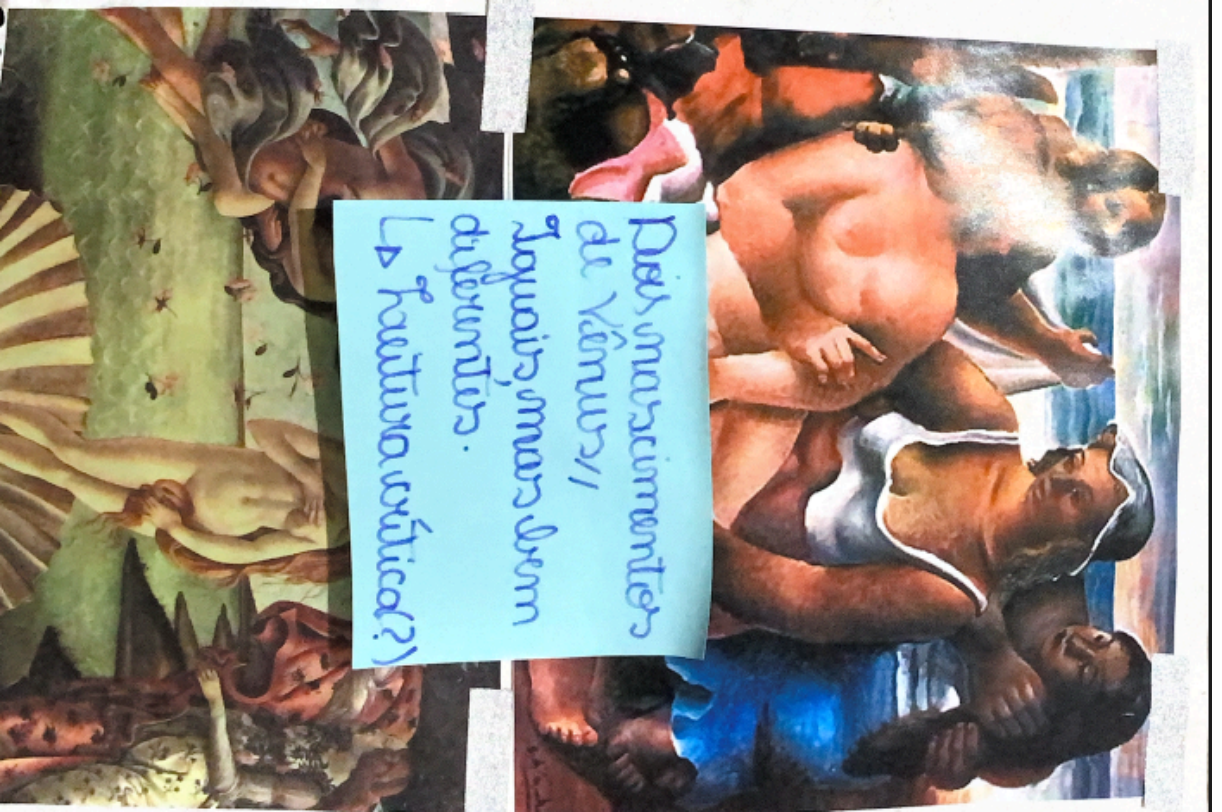


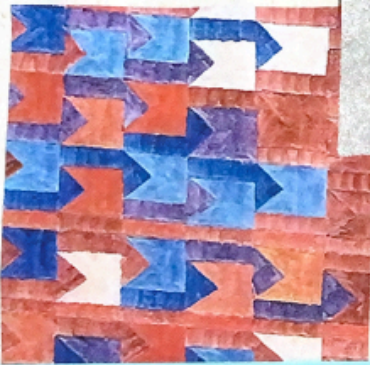


Sem falar de suas,
 quando ussiam ela
 se representava uma
 vestimenta.
 La Festa peitura



Opiniões
 La Relação com os
 Brasileiros
 La Racismo nos espaços
 La Representação
 urbana

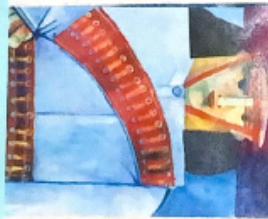




Gustav tipos negativos
e reais.

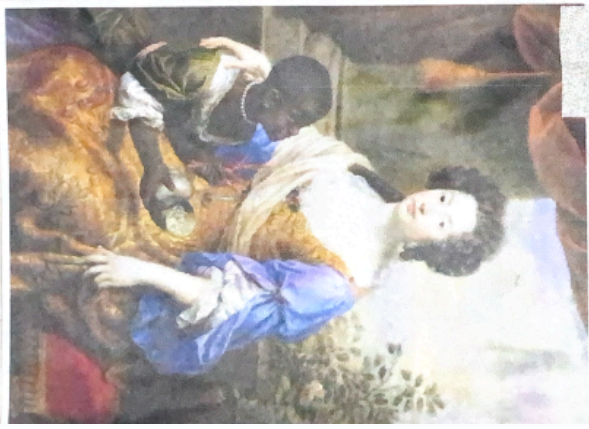
↳ Como trazer?

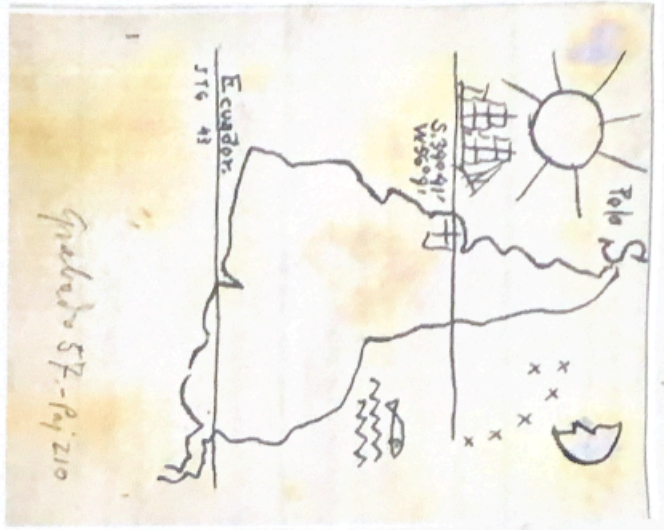
- Artesanato como arte ✓
- Referências ✓



Belo e feio em ádeias
construídas
socialmente //

↳ Riqueza na
composição





GARCÍA, J. T. América Invertida. Tinta sobre papel.
 15 x 12 cm. Museu Torres García, Montevideo, 1943.
 Disponible: www.torresgarcia.org.uy. Acceso em: 30 jul. 2025.

Perdida
 Invertido (?)
 Pared 200/11