



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE FILOSOFIA, ARTES E CULTURA
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS
LICENCIATURA EM ARTES CÊNICAS



Érica Cerqueira Gonzalez Martinez

Intervenções artísticas urbanas no ensino médio: processos de
criação, protagonismo estudantil e questões de gênero

OURO PRETO – MG
2026

Érica Cerqueira Gonzalez Martinez

Intervenções artísticas urbanas no ensino médio:
processos de criação, protagonismo estudantil e questões
de gênero

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao
Curso de Artes Cênicas – Licenciatura da Universidade
Federal de Ouro Preto (UFOP), como requisito parcial
para a obtenção do diploma de Licenciatura em Artes
Cênicas.

Orientador: Dr. Marcelo Eduardo Rocco de Gasperi

OURO PRETO- MG
2026



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
REITORIA
INSTITUTO DE FILOSOFIA ARTES E CULTURA
COORDENACAO DO CURSO DE LICENCIATURA EM
ARTES CENICAS



FOLHA DE APROVAÇÃO

Érica Cerqueira Gonzalez Martinez

INTERVENÇÕES ARTÍSTICAS URBANAS NO ENSINO MÉDIO:
processos de
criação, protagonismo estudantil e questões de gênero

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Artes Cênicas - Licenciatura da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Artes Cênicas

Aprovada em 22 de julho de 2026

Membros da banca

Doutor- Marcelo Eduardo Rocco de Gasperi - Orientador (Universidade Federal de Ouro Preto)
Doutora - Tamira Mantovani - (Universidade Federal de Minas Gerais)
Doutora - Neide das Graças de Souza Bortolini - (Universidade Federal de Ouro Preto)

Marcelo Eduardo Rocco de Gasperi, orientador do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 26 de setembro de 2026



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Eduardo Rocco de Gasperi**, COORDENADOR(A) DO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES CÊNICAS, em 26/09/2026, às 00:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1200883** e o código CRC **22F6A0A2**.

AGRADECIMENTOS

Toda criação é um gesto coletivo. Este trabalho foi tecido pelas mãos, vozes, afetos e encontros que atravessaram minha formação e me trouxeram até aqui. Cada página carrega um pouco das pessoas que caminharam ao meu lado, acreditaram em mim quando eu mesma duvidei e fizeram desta travessia um percurso mais bonito, leve e possível.

À minha mãe, meu primeiro abraço, meu porto seguro e minha maior inspiração. Obrigada por me ensinar, desde sempre, a acreditar na arte e na potência dos sonhos. Obrigada por incentivar cada passo dessa escolha tão bonita que é ser artista e arte-educadora. Ter o privilégio de compartilhar essa profissão com você é um dos maiores presentes da minha vida.

Ao meu companheiro de sala e de vida, Luan Ramos. Obrigada por segurar a minha mão nos dias mais difíceis, por dividir angústias, alegrias, ensaios, trabalhos e sonhos. Foi lindo viver essa graduação ao seu lado, meu amor. Que venham muitos outros caminhos compartilhados.

Aos meus irmãos, Dedé e Ike, as minhas cunhadas Naty e Lari, pelos encontros que afagam a alma e aquecem o coração. Aos meus amados afilhados, Aurora, Gael, Romana e Atena por encherem a vida de ternura, esperança e amor. Em cada abraço, sorriso e gesto de carinho, vocês me lembram da beleza das coisas simples.

Aos meus avós (in memoriam), Lia e Paulo, cuja presença continua habitando meus passos. Carrego o amor e os ensinamentos de vocês em tudo o que sou. Tenho certeza de que, onde quer que estejam, este momento também pertence a vocês.

Aos meus amigos Felype e Klyntton, por serem presença constante, apoio incondicional e por tornarem essa caminhada mais leve. Às minhas grandes amigas Luiza, Pri e Bia por torcerem por mim e celebrarem cada conquista com tanto carinho.

Aos meus amigos de infância, Caio, Vi e Yago. Obrigada por atravessarem os anos comigo. Há afetos que o tempo apenas fortalece, e vocês fazem parte da minha história.

À minha sogra, Sirlene, e aos meus queridos cunhados, Gi, Enzo e Camila, pelo carinho e por me acolherem como parte da família.

À minha família Martinez, em especial à Iaiá, à Tia Maria, à Tia Kátia e à Cristal.

Ao meu tio Ricardo (in memoriam), obrigada por me ensinar, ainda muito cedo, que eu podia ser exatamente quem eu quisesse ser, sem pedir licença ao mundo. Mocreia!

Ao meu orientador, Marcelo, por conduzir este processo com tanta generosidade, cuidado, paciência e sensibilidade. Obrigada por acreditar nesta pesquisa, por me incentivar a seguir minhas inquietações e por me ensinar tanto.

À minha banca, formada por mulheres extraordinárias, prof. Tamina Mantovani e prof. Neide das Graças. Obrigada por aceitarem esse convite e por serem inspirações como artistas, arte-educadoras e mulheres.

Ao prof. Beigui, ao prof. Ricardo, ao prof. Adriano e à prof. Máira, pela parceria, conselhos e amizade. Aprendo muito com vocês, dentro e fora da universidade.

À minha amada turma 21.1, por fazer dessa graduação uma experiência coletiva, cheia de descobertas, risadas, aprendizados e afeto.

Por fim, agradeço à Universidade Federal de Ouro Preto, que me acolheu e transformou profundamente. Foi aqui que encontrei pessoas, experiências e oportunidades que fizeram de mim não apenas uma arte-educadora, mas também uma artista, pesquisadora e um ser humano mais sensível ao mundo.

Viva a universidade pública, gratuita e de qualidade!

A todas as pessoas que, de alguma forma, fizeram parte desta caminhada, meu mais sincero obrigada. Este trabalho também é de vocês.

RESUMO

Este artigo analisa parte das noções de intervenções artísticas urbanas, buscando contribuir para aproximar o ensino de Arte do cotidiano dos(as) discentes e ampliar espaços de escuta e expressão discente. Além disso, investiga de que maneira essas práticas podem favorecer discussões sobre relações de gênero no contexto escolar, compreendidas na perspectiva de Louro (1997). A pesquisa fundamenta-se na Abordagem Triangular (Barbosa; Cunha, 2010) e nas discussões sobre Arte Contemporânea e performance (Fabião, 2008). Foi desenvolvida no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, com turmas do 1º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Dom Pedro II, em Ouro Preto (MG). De abordagem qualitativa, articula revisão bibliográfica à análise das práticas pedagógicas desenvolvidas durante o estágio de regência, considerando tanto as intervenções artísticas urbanas produzidas pelos(as) discentes quanto os processos, conflitos e acontecimentos que emergiram durante sua realização. Com isso, as análises evidenciam que as intervenções artísticas urbanas constituíram um importante recurso didático-artístico-pedagógico, favorecendo a aproximação entre o ensino de Arte e as experiências cotidianas dos(as) discentes, possibilitando que relações de gênero presentes no cotidiano escolar emergissem como objeto de criação, diálogo e reflexão.

Palavras-chave: arte-educação, ensino médio, intervenções artísticas urbanas, questões de gênero, residência pedagógica.

ABSTRACT

Urban Artistic Interventions in High School: Creative Processes, Student Agency, and Gender Issues

This paper examines aspects of urban artistic interventions, seeking to contribute to bringing Art Education closer to students' everyday experiences and to expanding opportunities for student voice and expression. It also investigates how these practices can foster discussions on gender relations in the school context, drawing on the perspective proposed by Louro (1997). The study is grounded in the Triangular Approach (Barbosa & Cunha, 2010) and in discussions on Contemporary Art and performance (Fabião, 2008). The research was conducted within the Pedagogical Residency Program with first-year high school students at

Dom Pedro II State School, in Ouro Preto, Minas Gerais, Brazil. Adopting a qualitative approach, it combines a literature review with the analysis of pedagogical practices developed during the teaching internship, considering both the urban artistic interventions created by the students and the processes, conflicts, and events that emerged throughout their development. The findings indicate that urban artistic interventions constitute an important artistic, pedagogical, and educational resource, strengthening the relationship between Art Education and students' everyday experiences while enabling gender relations present in school life to emerge as subjects of artistic creation, dialogue, and critical reflection.

Keywords: art education, high school education, urban artistic interventions, gender issues, pedagogical residency program.

ENTRE DIRETRIZES, TENSÕES E PRÁTICAS: CAMINHOS PARA O ENSINO DE ARTE NO ENSINO MÉDIO

Pensar o ensino de Arte na educação básica brasileira contemporânea implica inevitavelmente, atravessar as diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (2018) documento normativo que orienta a elaboração de currículos, e que de acordo com a pesquisadora e professora de dança Carolina Romano de Andrade: “defende como premissa a educação integral, o desenvolvimento global (cognitivo, emocional, social, político, entre outros) e está organizada em competências (capacidade de mobilizar conhecimento em ação) e habilidades (objetivos de aprendizagem)” (Andrade, 2023, p. 51).

Entretanto, embora a BNCC proponha uma formação integral dos(as) discentes, sua organização em competências e habilidades tem suscitado debates e críticas no meio educacional. Isso porque, ao priorizar apenas aquilo que pode ser desenvolvido, observado e avaliado, o documento pode acabar direcionando o processo educativo para uma lógica mais voltada ao desempenho do que à experiência formativa em toda sua complexidade. No ensino de Arte, essa questão torna-se ainda mais sensível, já que experiências estéticas, processos criativos e reflexões subjetivas nem sempre podem ser reduzidas a competências específicas ou a resultados objetivamente verificáveis.

Diante do exposto, é importante considerar que a BNCC “foi patrocinada pelo Banco Mundial e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, e atende a uma agenda que busca a formação de mercado de trabalho e a capacitação de mão de obra, visando a produtividade” (Andrade, 2023, p. 51). Assim, a Base passa a operar como elemento estratégico de reformas estruturais na educação brasileira, priorizando determinadas aprendizagens em detrimento de outras.

Nesse sentido, tem-se a Reforma do Novo Ensino Médio apoiada nas diretrizes da BNCC, que propõe uma flexibilização curricular, a qual não afeta de maneira homogênea todas as áreas do conhecimento, incidindo especialmente sobre componentes historicamente vinculados à formação crítica, estética e cidadã dos(as) discentes. Como observam Da Silva e Boutin (2018, p. 529)

O mesmo documento enfatiza também a necessidade de adequar o currículo às exigências do mercado de trabalho. Nesse sentido, disciplinas como arte, filosofia, sociologia e até mesmo história e geografia perdem a estabilidade na grade curricular, já que deixam de atender aos interesses imediatos da proposta, que parece vislumbrar muito mais a formação do futuro empregado do que uma formação humana multifacetada. (Silva e Boutin, 2018, p. 529)

Diante da lógica mercantilista, torna-se pertinente analisar de que modo o ensino de Arte é concebido para o Ensino Médio dentro da BNCC. De acordo com tal documento, o ensino de Arte no Ensino Médio deve articular criação artística, reflexão crítica e diálogo com o contexto social dos(as) discentes, atribuindo maior destaque à dimensão da reflexão (BRASIL, 2018). Portanto, o ensino de Arte é apresentado como um espaço de construção crítica de sentidos, valorização da diversidade cultural e desenvolvimento da sensibilidade estética.

Contudo, quando observadas as formas concretas de implementação dessas diretrizes, emergem contradições significativas entre os princípios defendidos pelo documento e a realidade escolar. A proposta curricular, fundamentada na flexibilização e na interdisciplinaridade, reorganiza a Arte como componente integrante da área de Linguagens e suas Tecnologias, podendo também compor itinerários formativos¹. Embora essa estrutura seja apresentada como uma estratégia de integração dos conhecimentos, ela produz mudanças que impactam diretamente a autonomia das linguagens artísticas e a qualidade do ensino de arte.

As artes perderam um grande espaço dentro da escola ao serem consideradas, juntas, como um componente curricular único, que engloba as unidades temáticas dança, música, teatro, artes visuais e artes integradas, dentro da área de conhecimento das linguagens. Ou seja, a arte perde o status de área de conhecimento e passa a ser um componente curricular, dentro da área de linguagens. Esse aspecto abre brechas para a desvalorização da inserção das artes na escola como área autônoma, o que pode acabar por privilegiar algumas unidades temáticas em detrimento de outras — o que acarreta a volta da ideia de polivalência do ensino das artes, tão criticada na Lei 5.692/71 (Barbosa, 2017). (Andrade, 2023, p. 54).

Essa configuração curricular produz uma primeira contradição importante. Embora a BNCC afirme que o ensino de Arte deve promover processos de criação, fruição, reflexão e expressão, a inserção das diferentes linguagens artísticas em um único componente curricular tende a reduzir o tempo e as condições necessárias para o aprofundamento dessas experiências pois são apenas cinquenta minutos de aula por semana. Linguagens como teatro, dança, música e artes visuais possuem especificidades teóricas, metodológicas e práticas que demandam percursos formativos distintos. Quando reunidas sob uma mesma estrutura curricular, como aponta a autora, corre-se o risco de que determinadas linguagens sejam privilegiadas em detrimento de outras, limitando a diversidade de experiências artísticas que a própria BNCC afirma valorizar.

¹ Conjunto de unidades curriculares (disciplinas, projetos, oficinas) que compõem a parte flexível do currículo, permitindo que os estudantes aprofundem seus conhecimentos em áreas específicas de interesse. Mais informações: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>

A segunda contradição refere-se ao discurso do protagonismo estudantil e as possibilidades concretas de acesso às experiências artísticas, porque por mais que a reforma do Novo Ensino Médio fundamenta-se na ideia de autonomia do(a) discente através da escolha dos itinerários formativos, a oferta desses itinerários depende das condições materiais e humanas de cada escola. Assim, os(as) discentes nem sempre têm acesso aos percursos formativos relacionados às artes, permanecendo limitadas às opções disponíveis em suas escolas. Nesse contexto, a promessa de escolha e protagonismo se converte em uma experiência desigual, condicionada pelas estruturas institucionais e pelas disparidades regionais existentes no sistema educacional brasileiro.

Além disso, outra contradição é que apesar da BNCC sinalizar a valorização de múltiplas referências culturais, do protagonismo estudantil e da experiência dos sujeitos, o documento deixa lacunas significativas quando se trata de determinadas questões sociais. Conforme aponta Andrade (2023)

O documento apresenta avanços nas discussões do campo das artes, destaco a valorização da arte como prática social e experiência voltada para o protagonismo; e a construção de uma poética pessoal do educando por meio dos processos de criação e produção artística. A Base enfatiza que as referências de arte não devem vir somente de cânones legitimados, ou das mídias, ou focadas na aquisição de técnicas, destacam o respeito às diferenças e à interação. Por outro lado, o documento não tem indicações claras que destaque o trabalho com as questões de gênero, povos originários, quilombolas e outras epistemologias. Esse fato pode perpetuar a predominância de conteúdos eurocêntricos já legitimados. Como trabalhar as diferenças, se a Base não valoriza esses aspectos? (Andrade, 2023, p. 57).

Essas lacunas presentes na BNCC em relação a gênero, povos originários, quilombolas e outras epistemologias revelam uma curricularização que, embora se proponha diversa, ainda opera a partir de referências hegemônicas. Diante disso, o questionamento levantado pela autora: “Como trabalhar as diferenças, se a Base não valoriza esses aspectos?” reforça a necessidade de práticas pedagógicas que questionem e ampliem os limites do currículo formal e que criem espaços favoráveis para que diferentes experiências, narrativas e perspectivas possam emergir no contexto escolar.

Foi justamente na busca por espaços de escuta, participação e protagonismo estudantil que emergiu esta pesquisa. As inquietações que a atravessam não surgem apenas das discussões teóricas sobre currículo e ensino de Arte, mas também das experiências vivenciadas durante o Programa de Residência Pedagógica (PRP), programa de formação docente que promove a inserção de licenciandas(os) no cotidiano escolar.. Por se tratar de um elemento central para o desenvolvimento desta pesquisa, o PRP será apresentado e discutido de maneira mais aprofundada em momento posterior.

Durante uma conversa realizada com discentes do Ensino Médio sobre as aulas de Arte ao final de um bimestre, uma aluna afirmou que a turma não possuía voz nem participação efetiva naquele espaço. Quando convidada para aprofundar a respeito, encontrou dificuldades para elaborar seus argumentos, o que interrompeu a discussão. Entretanto, mais do que invalidar sua colocação, essa situação evidenciou uma questão significativa: embora demonstrassem insatisfações em relação à escola, muitos(as) discentes pareciam não encontrar oportunidades frequentes para expressá-las, debatê-las ou transformá-las em reflexão coletiva.

Esse episódio provocou questionamentos importantes sobre o lugar destinado aos jovens no ambiente escolar. Em um contexto educacional que frequentemente mobiliza discursos sobre protagonismo estudantil, autonomia e participação, por que tantos(as) estudantes ainda demonstram sentimentos de distanciamento em relação à escola? Como criar espaços em que suas experiências, percepções e inquietações possam ser efetivamente acolhidas? E qual pode ser o papel da Arte nesse processo?

Nesse contexto, a arte contemporânea se torna um caminho possível e ganha potência, justamente por questionar e ampliar discussões e pela aproximação com as tensões sociais do presente, permitindo que o espaço escolar seja atravessado por discussões que muitas vezes permanecem ausentes no currículo formal. De acordo com a Eleonora Batista Fabião,

Estas e muitas outras histórias descrevem programas concebidos e performados por artistas interessados em relacionar corpo, estética e política através de ações. Gosto de passar essas histórias adiante, de lançá-las sem adjetivação. Penso que estas práticas alargam, que estes programas oxigenam e dinamizam nossas maneiras de agir e de pensar ação e arte contemporaneamente. Esta é, a meu ver, a força da performance: turbinar a relação do cidadão com a polis; do agente histórico com seu contexto; do vivente com o tempo, o espaço, o corpo, o outro, o consigo. Esta é a potência da performance: desabituar, des-mecanizar, escovar à contra-pêlo. Trata-se de buscar maneiras alternativas de lidar com o estabelecido, de experimentar estados psicofísicos alterados, de criar situações que disseminam dissonâncias diversas: dissonâncias de ordem econômica, emocional, biológica, ideológica, psicológica, espiritual, identitária, sexual, política, estética, social, racial. (Fabião, 2008, p. 237).

Quando Fabião fala sobre a potência de “desabituar” e “des-mecanizar”, vejo nessa formulação algo que atravessa não só a performance, mas grande parte da produção artística contemporânea. Trata-se de romper automatismos, questionar normas e revelar aquilo que muitas vezes permanece invisível em nosso cotidiano. É uma arte que incomoda, provoca e desestabiliza, não por mero desejo de transgressão, mas porque reconhece que a transformação social passa pela transformação dos modos de olhar, sentir, agir e estar no mundo.

É justamente essa capacidade de questionar aquilo que muitas vezes é tomado como

natural que torna a arte contemporânea tão potente para o contexto escolar. Em um cenário educacional cada vez mais marcado pela padronização dos conhecimentos, pela fragmentação das experiências e pelo esvaziamento das disciplinas voltadas à reflexão crítica, a arte contemporânea faz perguntas em vez de oferecer respostas prontas.

As intervenções artísticas urbanas dialogam diretamente com essa perspectiva ao deslocarem a arte para o espaço público e transformarem a cidade em território de investigação, encontro e questionamento. Ao interferirem nos fluxos cotidianos e provocarem estranhamentos, essas práticas convidam os sujeitos a reconsiderarem suas relações com o espaço, com o outro e com as estruturas sociais que organizam a vida coletiva. Assim, mais do que produzir objetos artísticos, as intervenções artísticas urbanas instauram situações que mobilizam o pensamento crítico e ampliam as possibilidades de leitura e participação no mundo.

Como uma alternativa de ação concreta e espontânea ao espaço físico, aos rótulos e parâmetros convencionais das instituições de arte, a intervenção urbana problematiza o contexto em que ela é realizada, questiona a autonomia de um trabalho artístico e dialoga com o entorno ou uma situação social. (Mesquita, 2008, p. 220).

Durante minha experiência de estágio, ao serem incorporadas ao contexto escolar, essas práticas fizeram com que o espaço escolar deixasse de operar apenas como lugar de transmissão de conteúdos e passasse a abrir espaço para o questionamento das estruturas de poder, das relações sociais e dos modos automatizados de perceber o cotidiano. Nesse movimento, estudantes deixam de ocupar uma posição apenas receptiva e passam a construir relações mais críticas com o espaço que habitam e com as experiências que atravessam suas respectivas realidades.

Diante disso, ao longo do desenvolvimento das propostas de intervenções artísticas urbanas realizadas com as turmas participantes, muitas das questões mobilizadas pelos(as) discentes estavam relacionadas às desigualdades de gênero vivenciadas em seus cotidianos. De forma recorrente, as produções elaboradas abordavam temas como desigualdade, violência contra a mulher, padrões impostos aos corpos femininos e diferentes formas de silenciamento presentes nas relações sociais. Esse movimento não foi previamente determinado, mas emergiu das próprias inquietações do corpo discente durante os processos de criação.

Tal emergência reforça a compreensão de que as questões de gênero não podem ser entendidas apenas como experiências individuais, mas como fenômenos produzidos social e culturalmente. Nessa direção, Louro (1997) argumenta que gênero e sexualidade são atravessados por relações de poder, normas e discursos que organizam a vida social e também

se fazem presentes no contexto escolar.

Assim, as questões de gênero passaram a ocupar um lugar central na investigação, não apenas como tema das intervenções artísticas urbanas, mas como elemento revelador das demandas, tensões e experiências que atravessam a vida desses(as) estudantes e que nem sempre encontram espaço de discussão no contexto escolar.

Nesse contexto surge a principal questão da pesquisa: De que maneira as intervenções artísticas urbanas realizadas no espaço escolar podem aproximar o ensino de Arte do cotidiano dos(as) estudantes, ampliar espaços de escuta e expressão discente e possibilitar discussões sobre questões de gênero?

Com o intuito de responder à questão apresentada, este trabalho tem como objetivo refletir sobre os processos de criação desenvolvidos pelos(as) discentes ao longo das propostas realizadas e analisar as narrativas que emergiram dessas produções, com ênfase nas intervenções artísticas urbanas de caráter feminista.

O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E O CONTEXTO ESCOLAR

Como mencionado anteriormente, as experiências que deram origem a esta pesquisa foram desenvolvidas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) de forma concomitante ao Estágio Supervisionado III: Regência, no ano de 2023, na Escola Estadual Dom Pedro II (EEDPII)², juntamente com meu colega de curso e residente Pedro Túlio³. Durante esse processo, contei também com a orientação da professora coordenadora do subprojeto Arte, Neide das Graças Bortolini⁴, e com o acompanhamento do professor preceptor Samyr Antunes⁵, cuja atuação foi fundamental para o planejamento pedagógico e desenvolvimento das atividades propostas.

O Programa de Residência Pedagógica (PRP), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), integra as políticas voltadas para a formação inicial de professores e busca aproximar licenciandos do cotidiano das escolas de Educação Básica. Mais do que uma oportunidade de atuação prática, o programa possibilita uma imersão na realidade escolar, permitindo que acompanhem os desafios, as relações e as

² Escola Estadual Dom Pedro II. Endereço: Praça Orlando Trópia, 94 Centro. 35400-000 Ouro Preto – MG. Mais informações em: Escola Estadual Dom Pedro II | MG.GOV.BR ;

³ Graduando em Artes Cênicas Licenciatura pela UFOP e residente do Programa de Residência Pedagógica - <http://lattes.cnpq.br/1393904986403555> ;

⁴ Professora doutora da Universidade Federal de Ouro Preto no Instituto de Filosofia, Arte e Cultura, no Departamento de Artes Cênicas: Licenciatura e no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. - UFOP - <http://lattes.cnpq.br/5698244212403554> ;

⁵ Professor regente de Arte na E. E. Dom Pedro II em Ouro Preto - <http://lattes.cnpq.br/5744032341186572>;

experiências que constituem o trabalho docente. Como apontam Silvestre e Valente:

Um período em que o aluno tem a oportunidade de conhecer com mais profundidade o contexto em que ocorre a docência, identificando e reconhecendo aspectos da cultura escolar; acompanhando e analisando os processos de aprendizagem pelos quais passam os alunos e levantando características da organização do trabalho pedagógico do professor formador e da escola (Silvestre e Valente, 2014, p. 46).

Logo, o PRP estrutura-se em subprojetos vinculados às diferentes licenciaturas das Instituições de Ensino Superior (IES) participantes. Minhas experiências foram desenvolvidas no âmbito do Subprojeto Arte da Universidade Federal de Ouro Preto. Ao apresentar sua organização, Valença e Paoliello (2022) destacam:

Embora o subprojeto de Artes não fosse caracterizado como interdisciplinar, decidiu-se pela formação de um grupo misto, constituído por duas licenciaturas, Música e Artes Cênicas, com 2 coordenadores e 24 estudantes residentes, distribuídos igualmente entre essas duas licenciaturas. Num momento posterior, quando da seleção, pudemos contar com três preceptores egressos dos cursos de licenciatura da UFOP, sendo dois de Artes Cênicas e uma de Música. Na prática lidaríamos com um grupo interdisciplinar, vide as diferenças não apenas entre os processos de formação de professores nessas áreas como as especificidades inerentes a cada uma dessas duas linguagens artísticas. Ao contrário do desestímulo proporcionado pela conjuntura de precarização da educação pública, esse era um desafio estimulante, ao qual os integrantes do subprojeto se sentiriam motivados a enfrentar. (Valença e Paoliello, 2022, p. 12).

Embora essa descrição se refira à edição 2020–2022 do programa, alguns de seus elementos permaneceram presentes no ciclo do qual participei. Assim como no período descrito pelos autores, os professores preceptores também eram egressos do curso de Licenciatura em Artes Cênicas da UFOP, aspecto que considero importante por ser docentes que conheciam os desafios e as potencialidades da formação vivenciada por nós residentes. Entretanto, diferentemente da configuração apresentada pelos autores, no ciclo de 2022–2024 os encontros formativos eram realizados apenas com os(as) residentes da Licenciatura em Artes Cênicas, não contando com a participação dos corpo discente da Licenciatura em Música.

Esses encontros formativos eram quinzenais e muito significativos pois residentes de diferentes escolas compartilhavam suas observações, inquietações e experiências, construindo coletivamente reflexões sobre a inserção na escola e o início da prática docente. Os encontros também eram destinados ao planejamento dos planos pedagógicos, possibilitando que as propostas fossem discutidas, reformuladas e amadurecidas coletivamente antes de serem desenvolvidas nas escolas. Quando iniciei minhas atividades no PRP, esse planejamento já havia sido elaborado por Pedro Túlio, residente que também havia sido meu colega durante o estágio de observação. Ainda naquele período, compartilhávamos inquietações relacionadas à

dificuldade das turmas em perceber sentido nos conteúdos trabalhados em sala de aula e em estabelecer conexões entre aquilo que aprendiam na escola e as experiências que atravessavam seus cotidianos. Ao retornar para a escola, fui apresentada ao percurso que havia conduzido à construção do plano pedagógico e às discussões que justificaram a escolha das intervenções artísticas urbanas como eixo norteador das ações desenvolvidas.

Para além das contribuições pedagógicas, o PRP também teve um papel importante em minha trajetória acadêmica. Como estudante que conciliava trabalho e graduação, a realização de atividades formativas não remuneradas representava um desafio para a permanência na universidade. Nesse sentido, a bolsa oferecida pelo programa foi fundamental para que eu pudesse participar de forma mais efetiva das atividades desenvolvidas na escola, dedicando tempo às observações, às regências e aos processos de reflexão que posteriormente deram origem a esta pesquisa.

Diante disso, torna-se inevitável refletir sobre as mudanças recentes no programa. Considerando a importância que a inserção na escola teve para minha formação, chama atenção o fato de que o PRP já não ocupa o mesmo lugar que anteriormente possuía na formação inicial de licenciandos. A possibilidade de acompanhar o cotidiano escolar, construir propostas pedagógicas, refletir coletivamente sobre a prática e desenvolver experiências de regência antes da conclusão do curso constituiu uma dimensão fundamental do meu percurso formativo. Nesse sentido, a experiência relatada neste trabalho reforça a relevância de políticas que promovam uma aproximação efetiva entre universidade e escola ainda durante a graduação, possibilitando que futuros docentes construam seus saberes a partir desse encontro entre formação acadêmica e prática educativa.

As ações pedagógicas analisadas nesta pesquisa foram desenvolvidas na Escola Estadual Dom Pedro II, localizada na região central do município de Ouro Preto (MG). Meu contato com a instituição, entretanto, antecede o período de regência analisado nesta pesquisa. Antes de retornar à escola por meio do PRP, realizei na escola o Estágio Supervisionado I: Observação⁶, experiência que possibilitou um primeiro contato com seu cotidiano e com a comunidade escolar.

Considerada uma das escolas mais tradicionais da cidade, a instituição possui mais de um século de existência. Além do Ensino Médio regular, oferece cursos técnicos e turmas da

⁶ Componente curricular da Licenciatura em Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro Preto voltado à inserção inicial dos licenciandos no contexto escolar, por meio da observação e cooperação com as práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de Arte da Educação Básica. O estágio tem como objetivo aproximar os futuros professores da realidade escolar, promovendo a reflexão sobre as práticas educativas e a articulação entre os referenciais teóricos do curso e as experiências vivenciadas no campo de estágio. (Fonte: Plano de Ensino ART129 da Professora Neide das Graças Bortolini)

Educação de Jovens e Adultos (EJA), atendendo aproximadamente 750 estudantes distribuídos entre os três turnos de funcionamento. Por estar situada em uma região central e apresentar resultados expressivos nos indicadores educacionais, entre eles o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁷, a escola é frequentemente reconhecida como uma referência na educação pública da região.

Um aspecto que chama atenção na história da Escola Estadual Dom Pedro II é o fato de o prédio ter sido construído sobre as ruínas de um antigo quartel do século XVIII. Embora essa informação possa parecer apenas uma curiosidade histórica, ela inevitavelmente nos faz refletir sobre os modos como determinadas instituições organizam os corpos, os espaços e os comportamentos.

Ao discutir os mecanismos disciplinares presentes na sociedade moderna, Foucault (1999) afirma "Devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais e todos se pareçam com as prisões?" (FOUCAULT, 1999, p. 250). O questionamento levantado pelo autor nos leva a pensar sobre aspectos do cotidiano escolar que muitas vezes passam despercebidos: os horários rígidos, os sinais sonoros, as filas, o formato das carteiras "uma atrás da outra", as avaliações constantes e as diferentes formas de controle que atravessam a vida escolar.

Essa discussão me faz recordar situações vividas ainda durante minha trajetória na Educação Básica. Em mais de uma ocasião, fiquei do lado de fora da escola por ter chegado alguns minutos após o fechamento dos portões. O mesmo aconteceu com meu irmão que, certa vez, chegou a pular o muro para conseguir assistir às aulas. Hoje, olhando para essas experiências a partir das reflexões propostas por Foucault, elas deixam de parecer episódios isolados e passam a evidenciar uma contradição presente na própria instituição escolar. Afinal, embora regras e normas sejam necessárias para o funcionamento da instituição, situações como essas revelam como determinados mecanismos disciplinares podem, por vezes, entrar em conflito com a própria finalidade educativa da escola.

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos "dóceis". A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma "aptidão", uma "capacidade" que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita (Foucault, 1999, p. 164).

Nesse sentido, a escola não atua apenas na transmissão de conhecimentos, mas

⁷ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é utilizado para avaliar o nível de qualidade da educação no país, combinando a taxa de aprovação escolar com as notas nas avaliações de desempenho. Mais informações em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>;

também participa da produção de comportamentos, normas e formas de convivência consideradas desejáveis. Reconhecer essa dimensão é importante para esta pesquisa, pois permite compreender que o espaço escolar não é neutro, mas historicamente atravessado por disputas, valores e relações de poder que podem contribuir para determinadas opressões e que precisam ser questionados.

INTERVENÇÃO ARTÍSTICA URBANA NA EDUCAÇÃO

Se o espaço escolar é atravessado por normas, disputas e relações de poder que frequentemente se tornam naturalizadas, torna-se necessário pensar quais práticas pedagógicas podem contribuir para problematizar e questionar essas estruturas.

As intervenções urbanas constituem uma das linguagens que emergem no contexto da arte contemporânea e se caracterizam por sua realização fora dos espaços tradicionalmente destinados à arte, como museus e galerias. Ao ocuparem ruas, praças, muros e outros espaços da cidade, essas práticas deslocam a experiência artística para o cotidiano, estabelecendo relações diretas com os sujeitos, os territórios e as questões sociais que atravessam esses contextos. Como aponta Gasperi

Geralmente, as intervenções urbanas são marcadas pelo caráter político de atuação, enfatizando as discussões atuais da sociedade através de ações em tempos limitados, efêmeros, em um aspecto de estreitamento entre a feitura e os habitantes das cidades. É nesse viés que as intervenções urbanas atuam como micropolíticas foucaultianas em lugares específicos, habitando o cotidiano a partir de pequenas e novas molduras sobre a cidade" (Gasperi, 2016 apud Mesquita, 2008, p. 78).

Mais do que alterar fisicamente um espaço, as intervenções urbanas atuam sobre os significados que atribuímos a ele. Ao se apropriarem de elementos já existentes, produzem rupturas temporárias nas formas habituais de olhar, circular e experienciar a cidade. Nesse sentido, sua potência reside na capacidade de provocar outras leituras sobre realidades aparentemente conhecidas.

Essa reflexão é particularmente importante para esta pesquisa porque desloca o foco da cidade para os modos de operar das intervenções. O que interessa aqui não é apenas o fato de acontecerem no espaço urbano, mas sua capacidade de atuar sobre contextos já existentes, identificando tensões, ausências e questões naturalizadas para produzir novos sentidos.

Diante do exposto, torna-se essencial esclarecer uma questão conceitual que atravessa esta pesquisa. Embora as propostas desenvolvidas com os(as) estudantes partiram de conceitos das intervenções urbanas, elas não ocorreram propriamente na urbe, entendida como

o espaço público da cidade. As ações foram realizadas no interior da escola, uma escolha que não se deu por acaso. Era possível desenvolver intervenções em outros espaços da cidade, no entanto, o interesse estava justamente em problematizar o próprio ambiente escolar, suas dinâmicas, suas relações e as questões que atravessavam o cotidiano do corpo discente. Por essa razão, optou-se pela utilização do termo intervenção artística urbana, buscando evidenciar uma aproximação com modos de operar característicos das intervenções urbanas sem desconsiderar as especificidades do contexto em que as ações foram desenvolvidas.

Outra questão importante a ser considerada, diz respeito ao caráter híbrido das intervenções urbanas, que frequentemente articulam diferentes procedimentos, materialidades e formas de expressão. Uma mesma intervenção pode envolver elementos das artes visuais, da performance, da dança, da música, da escrita ou de múltiplas combinações entre essas linguagens. Nessa direção, Gasperi (2016) destaca que:

Ainda neste percurso, entende-se que as intervenções urbanas advêm de um campo híbrido, expandido, abarcando linguagens artísticas variadas, não encerradas em si. Pelo contrário, as intervenções urbanas são fluidas, porosas, não cabendo qualquer discurso rígido quanto às suas definições. Elas produzem espaços de diálogos entre vários tipos de ações híbridas, vazadas, em oposição a qualquer sedimentação (Gasperi, 2016, p. 18).

Ao possibilitarem articulações entre imagem, corpo, movimento, escrita, sonoridade e ocupação do espaço, as intervenções urbanas favorecem processos criativos mais abertos e experimentais. Essa característica torna-se potente no contexto do Ensino Médio, já que a BNCC estabelece:

A proposta de progressão das aprendizagens no Ensino Médio prevê o aprofundamento na pesquisa e no desenvolvimento de processos de criação autorais nas linguagens das artes visuais, do audiovisual, da dança, do teatro, das artes circenses e da música. Além de propor que os estudantes explorem, de maneira específica, cada uma dessas linguagens, as competências e habilidades definidas preveem a exploração das possíveis conexões e intersecções entre essas linguagens, de modo a considerar as novas tecnologias, como internet e multimídia, e seus espaços de compartilhamento e convívio. (Brasil, 2018, p.484)

A diretriz apresentada pelo documento é relevante ao reconhecer a necessidade de articulação entre diferentes linguagens artísticas e ao valorizar processos de criação autoral. No entanto, quando observada a partir da realidade das escolas públicas, essa proposta é passível de questionamentos. Afinal, como promover o aprofundamento em um conjunto tão amplo de linguagens artísticas quando, na maioria das vezes, a disciplina é ministrada por uma única pessoa docente, em uma carga horária reduzida e frequentemente marcada pela ausência de espaços e recursos específicos para o trabalho com Arte? As intervenções artísticas urbanas mostram-se potentes justamente por isso, por não se subordinarem aos

limites de uma única linguagem artística. Mais do que fragmentar a experiência artística em conteúdos isolados, as intervenções artísticas urbanas possibilitam a construção de percursos que dialogam com a proposta das artes integradas prevista pela BNCC, sem perder de vista as condições concretas em que o ensino de Arte acontece na escola.

Ao serem incorporadas ao contexto escolar, as intervenções artísticas urbanas deixam de atuar apenas como manifestações artísticas realizadas no espaço público e passam a constituir possibilidades pedagógicas de investigação da realidade também. Durante as experiências desenvolvidas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, foi possível perceber a potência dessas ações no contexto escolar. Ao serem convidados a pensar sobre aquilo que os(as) inquietavam na escola e em suas vivências cotidianas, os(as) discentes mobilizaram temas que extrapolavam os conteúdos tradicionalmente trabalhados em sala de aula.

Outro aspecto que se mostrou significativo durante o desenvolvimento das propostas foi a ampliação das concepções de arte mobilizadas pelos(as) estudantes. Em diversos momentos, tornou-se evidente que muitos deles associavam a produção artística quase exclusivamente às formas mais tradicionais e institucionalizadas de arte, como a pintura exposta em museus ou os espetáculos teatrais apresentados nos palcos. Essa percepção ficou evidente quando, após a apresentação de exemplos de intervenções urbanas, um discente comentou: "Uai professora, achei que arte era só aqueles trem de pintura lá de museu e aquele povo maquiado do teatro". Embora dita de forma espontânea, a fala revela uma compreensão bastante recorrente sobre o que é arte e onde ela pode existir.

Nesse sentido, o contato com as intervenções urbanas, a performance e outras manifestações da arte contemporânea possibilitou aos estudantes ampliar seus referenciais estéticos e compreender a arte para além da reprodução, de objetos acabados ou espaços específicos de exibição. Como aponta Fabião (2009)

[...] considero a inserção da prática e da teoria da performance no circuito pedagógico teatral estimulante por vários motivos e destaco alguns dos principais: 1) sofisticação de pesquisas corporais; 2) ampliação do repertório de métodos composicionais; 3) investigação de linguagens e dramaturgias não-convencionais e hibridação de gêneros artísticos; 4) discussão de questões cênicas através de outro viés que não o da teoria do drama ou das histórias e poéticas espetaculares; 5) aprofundamento de debates e práticas teatrais focados em políticas de identidade e em políticas de produção e recepção cada vez mais articuladas e acutantes; 6) valorização da investigação sobre dramaturgia do espectador (Fabião, 2009, p. 66).

Mais do que apresentar novas técnicas ou procedimentos, essas práticas tensionam concepções cristalizadas sobre arte e convidam os sujeitos a perceberem outras possibilidades de criação, expressão e participação.

AS INTERVENÇÕES ARTÍSTICAS URBANAS NO ENSINO MÉDIO: EXPERIÊNCIA E ANÁLISE

A experiência desenvolvida no âmbito do PRP foi realizada com turmas do 1º ano do Ensino Médio, durante as aulas de Arte, nas quais se propôs o desenvolvimento de intervenções artísticas urbanas como plano pedagógico. A proposta buscava ampliar espaços de participação e expressão discente, incentivando-os a observar criticamente o espaço escolar e a reconhecerem-se como sujeitos inseridos nesse contexto, refletindo sobre as relações, experiências e questões que atravessavam seus cotidianos e que os afetavam direta ou indiretamente.

Para a elaboração das atividades, adotou-se a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa. Essa abordagem estrutura-se a partir de três eixos fundamentais: a leitura da obra, a contextualização e a produção artística. Tais dimensões não operam de forma isolada nem obedecem a uma sequência rígida, mas se relacionam continuamente, possibilitando diferentes percursos para a construção do ensino de Arte (Barbosa e Cunha, 2010).

Inicialmente, o trabalho teve início a partir da apresentação do conceito de intervenção artística urbana. Como forma de introduzir a discussão, foi utilizada uma adaptação do texto Intervenção Artística Urbana⁸, de Margaret Imbroisi, buscando contextualizar os(as) estudantes acerca das principais características, potencialidades e formas de manifestação dessas práticas no campo da arte contemporânea. O material apresentava um breve panorama histórico das intervenções urbanas, destacando seu surgimento, suas relações com o espaço público e seu caráter crítico e provocativo.

Posteriormente, compondo a etapa de apreciação, foi realizada uma aula expositiva na biblioteca - único espaço da escola equipado com projetor - abordando o tema com apresentação de obras por imagens. Foram apresentados aos estudantes diferentes exemplos de intervenções artísticas urbanas, buscando evidenciar a diversidade de linguagens que compõem esse campo. Entre as referências trabalhadas estavam ações de Flash Mob⁹, como

⁸ Texto disponível em: <https://www.historiadasartes.com/intervencao-artistica-urbana/> ;

⁹ Flash mob é um termo que se refere a uma mobilização repentina de pessoas em locais públicos, para realizar uma ação ou performance previamente combinada, geralmente de forma espontânea e rápida. O nome vem de "flash mobilization", que significa mobilização instantânea, e a ação é organizada por meio de plataformas digitais. Esses eventos buscam surpreender o público e muitas vezes têm um caráter lúdico, artístico ou até mesmo político; Fonte: <https://www.historiadasartes.com/intervencao-artistica-urbana/>

Zombie Walk¹⁰ e Subway Party¹¹; grupos de teatro de rua, como Imbuaça¹² e Pigmalhão¹³; produções de grafite de artistas como Eduardo Kobra¹⁴, Fábio Gomes Trindade¹⁵ e Robinho Santana¹⁶; instalações urbanas de Jaider Esbell¹⁷, com a obra Entidades, e de Eduardo Srur¹⁸, com a obra Pintado. Também foram discutidas intervenções realizadas por meio de stickers¹⁹, lambe-lambes²⁰ e outras intervenções artísticas urbanas. A variedade de exemplos buscou demonstrar aos discentes que as intervenções artísticas urbanas não se restringem a uma única linguagem artística, podendo assumir diferentes formatos, materiais e estratégias de comunicação.

Em um segundo momento, buscando aprofundar as discussões sobre as dimensões sociais e políticas das intervenções urbanas, foi apresentado às turmas um texto intitulado A

¹⁰ Zombie Walk é uma passeata composta por um grande grupo de pessoas que se vestem de zumbis. Caminhando por grandes centros urbanos, os participantes organizam uma rota através das ruas da cidade, passando por shoppings, parques e outros locais com grande público. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Zombie_Walk ;

¹¹ Subway Party é um flash mob, aglomeração instantânea de pessoas que pretende levar música e dança para um vagão de uma das linhas. Fonte:

<https://vejasp.abril.com.br/cidades/festa-secreta-no-metro-deve-acontecer-nesta-semana/>;

¹² Grupo teatral sergipano fundado em 1977, reconhecido por sua pesquisa cênica baseada na literatura de cordel e em elementos da cultura popular brasileira. Ao longo de mais de quatro décadas de atuação, realizou dezenas de montagens e participou de festivais e eventos no Brasil e no exterior, consolidando-se como uma referência no teatro popular. Fonte: <https://www.imbuaca.com.br/elenco> ;

¹³ O Pigmalhão Escultura Que Mexe é um coletivo de artistas que encontrou no teatro de bonecos o veículo ideal para desenvolver trabalhos no limite entre as Artes Cênicas e as Artes Plásticas. Criado em 2007, o grupo sempre procurou desenvolver espetáculos com profundidade conceitual e filosófica. A marionete de fios, a relação do ator com o boneco e o Teatro Visual são seus principais focos. Fonte: <https://www.pigmalhao.com/historia/> /

¹⁴ Eduardo Kobra é um artista urbano brasileiro nascido em São Paulo, reconhecido internacionalmente por seus murais de grande escala, caracterizados pelo uso de cores vibrantes e pela releitura de imagens históricas e personalidades marcantes. Sua obra aborda temas como memória, direitos humanos, paz e questões ambientais. Fonte: <https://www.eduardokobra.com/biografia/> /

¹⁵ Fábio Gomes é um muralista brasileiro conhecido por suas intervenções urbanas em Trindade (GO), que articulam retratos, elementos da natureza e valorização da identidade cultural. Sua obra alcançou repercussão internacional após ser divulgada pela atriz Viola Davis. Fonte: https://gshow.globo.com/cultura-pop/viralizou/noticia/quem-e-fabio-gomes-artista-que-teve-grafite-compartilhado-por-will-smith-nas-redes-gh.html?utm_source=chatgpt.com /

¹⁶ Robinho Santana é um artista plástico e grafiteiro brasileiro natural de Diadema (SP). Sua produção artística busca valorizar as experiências da população negra, abordando temas como família, infância, maternidade, paternidade e afetividade. É autor do mural Deus é Mãe, em Belo Horizonte, considerado um dos maiores murais de arte urbana do Brasil. Fonte: <http://arteforadomuseu.com.br/artistas/robinho-santana/> ;

¹⁷ Jaider Esbell foi um artista e escritor indígena do povo Makuxi, reconhecido por sua atuação na consolidação da arte indígena contemporânea brasileira e pela valorização das narrativas, cosmologias e identidades dos povos originários. Fonte: <http://www.jaideresbell.com.br/site/sobre-o-artista/> ;

¹⁸ Eduardo Srur é um artista contemporâneo brasileiro que desenvolve intervenções urbanas e instalações em espaços públicos, utilizando a paisagem urbana como suporte para discutir temas ambientais, sociais e políticos. Fonte: <http://eduardosrur.com.br/oartista/biografia> ;

¹⁹ A arte dos stickers, também conhecida como arte adesiva, é uma forma de expressão urbana que utiliza adesivos personalizados como meio para transmitir mensagens artísticas, políticas e sociais. Originada no seio da cultura hip-hop e do grafite, essa modalidade de arte urbana conquistou um espaço significativo nas paisagens urbanas do mundo inteiro. Fonte: <https://gravuracontemporanea.com.br/a-cultura-grafica-do-sticker/>

²⁰ O lambe-lambe é uma forma de intervenção urbana que consiste na colagem de cartazes em espaços públicos, como muros, postes e tapumes. Amplamente utilizada para manifestações artísticas, culturais e políticas, essa linguagem caracteriza-se pela ocupação do espaço urbano e pelo caráter efêmero de suas produções. Fonte: <http://gravuracontemporanea.com.br/lambe-lambe-no-brasil/> ;

Intervenção como Forma de Reivindicação, adaptado do texto do texto Banksy na Arte Urbana: estratégias de contestação²¹, de Victoria Louise. O material apresentava o artista Banksy²² e enfatizava o potencial das intervenções artísticas urbanas como formas de ocupação do espaço público e de problematização de questões sociais. Nesse sentido, destacava que a arte urbana busca "sair dos lugares ditos consagrados, aqueles destinados a exposições e apresentações artísticas, para evidenciar a arte cotidiana, espalhada pelas ruas". Além de aprofundar os debates desenvolvidos em sala, a utilização desse material também dialogava com demandas institucionais da própria escola, que valorizava registros escritos nos cadernos.

Essa situação evidencia algumas das tensões presentes no contexto escolar atual. Embora a proposta pedagógica estivesse fundamentada em processos de experimentação, criação e reflexão crítica, sua realização ocorria em uma instituição ainda fortemente marcada por práticas de caráter conteudista e por mecanismos de avaliação centrados na produção escrita. Nesse contexto, a utilização de textos não se deu apenas por uma escolha metodológica relacionada aos conteúdos trabalhados, mas também como forma de atender às expectativas institucionais acerca dos registros escolares. A orientação da escola era de que os conteúdos fossem copiados pelos(as) estudantes diretamente do quadro branco, não sendo recomendada a utilização de materiais impressos ou aulas no formato de projeção para essa finalidade. Dessa forma, parte significativa do tempo das aulas era destinada à cópia dos textos, evidenciando a permanência de práticas associadas a uma concepção mais tradicional de ensino.

Tal contexto dialoga com as discussões apresentadas na introdução deste trabalho acerca da permanência de modelos educacionais que privilegiam a transmissão de conteúdos e a comprovação formal da aprendizagem. Ao mesmo tempo, evidencia os desafios enfrentados na implementação de propostas pedagógicas que buscam ampliar a participação estudantil e valorizar processos de criação artística como formas legítimas de construção do conhecimento.

Além do texto, foram exibidas imagens e vídeos de algumas das obras de Banksy, entre os materiais apresentados estava a obra *Girl With Balloon*²³, por meio de um mecanismo instalado pelo próprio artista na moldura da obra. O episódio suscitou discussões sobre os

²¹ Texto disponível em: <<https://blog.artsoul.com.br/banksy-na-arte-urbana-estrategias-de-contestacao/>> ;

²² Banksy é o pseudônimo de um artista urbano britânico cuja identidade permanece desconhecida. Seu trabalho tornou-se amplamente reconhecido por utilizar intervenções em espaços públicos para abordar, de forma crítica e frequentemente satírica, temas sociais, políticos e culturais, como guerra, desigualdade, consumismo e relações de poder (RANGEL, 2023). Fonte: <https://www.guiadasartes.com.br/banksy> ;

²³ Vídeo disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cB3rPtDdM14>>;

processos de mercantilização e legitimação da arte, sendo interpretado por muitos como uma crítica à transformação da produção artística em objeto de mercado. Além disso, a ação provocou reflexões acerca dos espaços destinados à arte, questionando a lógica segundo a qual seu valor estaria condicionado à validação por instituições, museus e galerias, em contraste com a própria origem da obra, concebida inicialmente no espaço urbano e acessível ao público em geral. Também foi exibido o processo de realização do grafite Create Escape²⁴, intervenção produzida em um muro de uma prisão inglesa em homenagem ao escritor Oscar Wilde²⁵. A partir dessas referências, foram discutidas questões relacionadas à circulação da arte, aos seus processos de legitimação e às possibilidades de utilização das intervenções artísticas urbanas como formas de manifestação diante de questões sociais. Durante a aula expositiva, os(as) estudantes foram convidados a observar não apenas os aspectos visuais das obras, mas também os significados e questionamentos presentes em cada intervenção.

Nós observamos um envolvimento dos(as) estudantes que contrastava com a postura geralmente assumida em outras atividades desenvolvidas na turma. As obras apresentadas suscitaram comentários, perguntas e interpretações espontâneas, mobilizando discussões que extrapolavam os aspectos formais das produções artísticas e alcançavam questões relacionadas ao cotidiano, à política e às desigualdades sociais. Essa participação também foi percebida pelo residente Pedro Túlio, que registrou que: “Pela primeira vez desde o início da minha atuação como docente naquela escola, durante a exibição das imagens, os(as) estudantes perguntavam e opinavam acerca do tema da aula.” (Rodrigues, 2024, p. 25).

Mais do que transmitir informações sobre intervenções artísticas urbanas, esse momento possibilitou a construção de um espaço de troca, no qual os(as) estudantes puderam relacionar as obras analisadas às suas próprias experiências. Esse movimento mostrou-se fundamental para as etapas seguintes da proposta, uma vez que “preparou o terreno” para que os próprios alunos identificassem questões presentes no cotidiano e as transformassem em proposições artísticas.

Em seguida, foi proposto aos discentes um movimento de deslocamento do olhar: identificar, no próprio contexto escolar, situações, incômodos e problemáticas que pudessem ser transformadas em ações artísticas. Para isso, foi aplicado o seguinte questionário que buscava provocar reflexões sobre os desafios enfrentados no ambiente escolar e sobre as possibilidades da arte como forma de expressão e intervenção.

²⁴ Vídeo disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1rNmqcZl6nU>>.

²⁵ Oscar Wilde (1854–1900) foi um escritor, poeta e dramaturgo irlandês, reconhecido como um dos principais nomes do esteticismo e da literatura inglesa do final do século XIX. Disponível em: <https://www.britannica.com/biography/Oscar-Wilde>

Quais são as questões e os desafios que você enfrenta no ambiente escolar? Como a arte pode ser uma forma de abordar e resolver essas questões? Qual a forma de intervenção artística que mais chamou a sua atenção? Porquê? Se você fosse propor uma intervenção artística na escola, qual tema abordaria? Qual tipo de intervenção seria mais eficiente para transmitir a sua mensagem? Justifique. (Arquivo pessoal, 2023)

Em razão do tempo disponível para a atividade - uma aula de aproximadamente 50 minutos, dos quais os minutos finais foram destinados à correção dos cadernos - não foi possível realizar um registro integral das respostas produzidas pelos(as) discentes. Ainda assim, algumas manifestações chamaram minha atenção durante a aplicação do questionário e foram registradas em meu caderno de campo.

Ao responder à primeira pergunta, uma aluna escreveu: *"bullying pelo corpo que tenho"*. Outra estudante apontou como um dos principais desafios enfrentados na escola *"as brincadeiras sem graça dos meninos"*, evidenciando situações cotidianas de violência simbólica e de gênero. Também foi recorrente a menção à carga horária ampliada do Novo Ensino Médio. Diversos(as) estudantes relataram o cansaço provocado pela permanência prolongada na escola, destacando que chegavam em casa tarde da noite e sem disposição para realizar as atividades escolares.

Após a execução dos questionários, as turmas foram convidadas a se organizarem em grupos e compartilhar as questões que consideravam mais relevantes em seu cotidiano escolar. A partir desse diálogo, cada grupo deveria escolher uma temática e definir qual linguagem de intervenção urbana seria mais adequada para comunicar sua mensagem. Essa etapa foi importante porque deslocou o foco da atividade da análise de obras para a elaboração de proposições artísticas próprias, exigindo dos(as) estudantes não apenas a identificação de problemáticas, mas também a reflexão sobre quais estratégias visuais, espaciais e performativas poderiam potencializar a comunicação de suas ideias.

Entre as linguagens apresentadas ao longo do processo, os(as) estudantes demonstraram maior interesse pelos stickers, os lambe-lambes e as instalações artísticas. A escolha por essas modalidades pode estar relacionada tanto à familiaridade dos(as) estudantes com essas formas de intervenção quanto à possibilidade de realizá-las no espaço escolar com materiais acessíveis. O grafite também apareceu inicialmente em diversas propostas, evidenciando sua forte presença no imaginário deles quando se pensa em arte urbana. Entretanto, as limitações impostas pelo fato de a escola estar localizada em um prédio tombado exigiram adaptações nos projetos, levando muitos grupos a reformular suas ideias e explorar outros suportes. Esse processo de adaptação constituiu também um importante

exercício de criação. Os(as) estudantes precisaram repensar materiais, espaços e formas de apresentação, compreendendo que o fazer artístico envolve negociações com as condições concretas de realização.

Um dos grupos, composto por quatro meninas e um menino, que inicialmente pretendiam realizar um grafite adaptou sua proposta ao contexto da escola, produzindo a obra em um painel achado nos entulhos da escola. A intervenção abordava o tema do assédio contra as mulheres, trazendo a silhueta de um corpo feminino coberta por marcas de mãos em tinta vermelha e as frases "Chega de assédio!" e "Diga não ao assédio".



Figura 1 - Grafite contra Violência de gênero feito pelos discentes do 1ºreg4;
Fonte: Acervo Pessoal;

Durante a execução, os(as) estudantes iniciaram a pintura da silhueta utilizando tinta spray, aproximando-se da estética do grafite que havia inspirado a proposta inicial. Posteriormente, decidiram finalizar o acabamento do corpo com pincel, buscando maior definição na composição. As impressões das mãos, por sua vez, surgiram como uma escolha dos próprios estudantes, que compreenderam que utilizar as mãos mergulhadas na tinta produziria um impacto visual e simbólico maior, para potencializar esse efeito decidiram realizar essa etapa da intervenção durante o intervalo das aulas, diante da circulação dos demais alunos da escola. Enquanto produziam as marcas das mãos, chamavam a atenção de quem passava, transformando o próprio processo de criação em uma ação performativa. Mais do que a obra final, o ato de produzi-la em público tornou-se parte da intervenção, despertando curiosidade, provocando perguntas e ampliando o alcance da mensagem que

pretendiam comunicar.

Durante o processo de criação, chamou atenção a postura inicial do único estudante do sexo masculino do grupo. Nas primeiras discussões sobre a proposta, ele demonstrou resistência em abordar a temática, afirmando que, por ser homem, não precisava falar sobre aquele assunto. As demais integrantes do grupo, no entanto, mantiveram-se firmes na escolha do tema, defendendo a importância de discutir o assédio contra as mulheres. Diante desse posicionamento, conversei com o estudante, problematizando a ideia de que o enfrentamento ao assédio não diz respeito apenas às mulheres, expliquei que essa é uma responsabilidade coletiva e que os homens desempenham um papel fundamental no combate às violências de gênero, seja ao reconhecer seus privilégios, questionar comportamentos naturalizados ou posicionar-se diante de situações de violência. Ao longo da execução da intervenção, o estudante passou a participar da produção da obra juntamente com as demais integrantes do grupo, embora ainda tenha demonstrado certo constrangimento quando seus colegas chegaram para ver a ação.

O episódio revela que a discussão sobre o assédio contra as mulheres ultrapassou a dimensão temática da intervenção artística urbana e colocou em evidência relações de gênero já presentes no cotidiano escolar. Ao longo do processo de criação, a intervenção passou a produzir efeitos que antecederam sua própria materialização: mobilizou debates, provocou conflitos, exigiu negociações entre estudantes e evidenciou concepções naturalizadas acerca dos papéis atribuídos a homens e mulheres. Nesse contexto, tornou-se necessário deslocar o olhar da obra em si para os acontecimentos que emergiam durante sua elaboração. Mais do que analisar o resultado final das intervenções, foi preciso atentar para os pequenos conflitos, as resistências, os discursos e as reações produzidas no cotidiano escolar. É nesse sentido que as reflexões de Guacira Lopes Louro oferecem uma importante chave de leitura:

Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar. O olhar precisa esquadrihar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas; é preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios; é necessário sentir os cheiros especiais; as cadências e os ritmos marcando os movimentos de adultos e crianças. Atentas/os aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos nem usados — portanto, não são concebidos — do mesmo modo por todas as pessoas. (Louro, 1997, p. 59)

Ao propor esse exercício de observação, Louro desloca o olhar para aquilo que, muitas vezes, passa despercebido no cotidiano escolar. Sua reflexão sugere que as relações de gênero não se manifestam apenas nos conteúdos ensinados ou em situações explicitamente reconhecidas como discriminatórias. Elas também se expressam nos gestos cotidianos, nas

falas aparentemente despretensiosas, nos silêncios, nas formas de ocupação dos espaços e nas reações produzidas diante de determinados acontecimentos. É justamente nesses pequenos indícios que se tornam perceptíveis os processos por meio dos quais diferenças, expectativas e papéis sociais vão sendo construídos e reiterados.

Ao revisitar os registros do meu caderno de estágio, produzidos durante o PRP, percebi que muitos dos acontecimentos que inicialmente pareciam apenas situações pontuais passaram a adquirir novos significados quando observados sob essa perspectiva.

A fala do estudante, ao afirmar que não precisava discutir o assédio por ser homem, evidencia que as relações de gênero também atravessam as formas como os próprios estudantes compreendem quem deve falar sobre determinados assuntos e quem pode permanecer distante deles. Ao mesmo tempo, a postura das estudantes demonstra que essas compreensões não são aceitas de maneira passiva, mas constantemente negociadas, contestadas e ressignificadas no interior da própria escola.

Essa perspectiva também orientou meu olhar para outros acontecimentos que emergiram ao longo do desenvolvimento das intervenções. Em alguns casos, as reações provocadas pelas próprias obras revelaram aspectos do cotidiano escolar que extrapolavam as intenções iniciais dos estudantes, evidenciando como determinados temas continuam sendo atravessados por preconceitos, silenciamentos e disputas de sentido no interior da instituição escolar.

Entre as linguagens escolhidas pelos(as) estudantes, as instalações artísticas merecem especial atenção, uma vez que possibilitaram uma relação particularmente intensa entre obra, espaço e público. Diferentemente de outras formas de intervenção, a instalação pressupõe que o significado da obra seja produzido na interação entre os objetos utilizados, o ambiente em que são inseridos e as pessoas que o experienciam. Conforme destacam Ferreira e Richter (2013)

A instalação é uma linguagem artística que faz parte do universo da Arte Contemporânea. Suas representações se apropriam do diálogo entre obra artística, espaço utilizado e espectador. A instalação é um lugar, sala ou outro espaço onde o próprio artista e/ou o espectador é também tratado como um material. Ela se remete à escultura ou à arte objeto pelo uso do espaço tridimensional, se distinguindo deles pelo corpo do espectador ao entrar em dinâmica com a obra em si (sujeito/objeto/espaço/tempo). Expandindo as questões da escultura, a instalação não se limita à ocupação de uma determinada área de um espaço como as peças escultóricas, mas de se apropriar de uma arquitetura chamando a atenção para o lugar que é transformado. (Ferreira E Richter, 2013, p. 4).

Foi justamente essa linguagem que um grupo composto exclusivamente por meninas escolheu para abordar a educação menstrual. A escolha do tema surgiu a partir de

experiências compartilhadas pelas próprias estudantes durante as discussões em grupo. Segundo relataram, era comum presenciarem comentários de nojo por parte dos meninos quando o assunto era menstruação. Também mencionaram situações em que colegas menstruadas tinham suas roupas manchadas durante o período escolar e, em vez de receberem apoio, tornavam-se alvo de risadas, constrangimentos e episódios de bullying. Diante dessas experiências, decidiram desenvolver uma intervenção que problematizasse os estigmas em torno da menstruação e incentivasse uma postura de respeito e acolhimento no ambiente escolar.

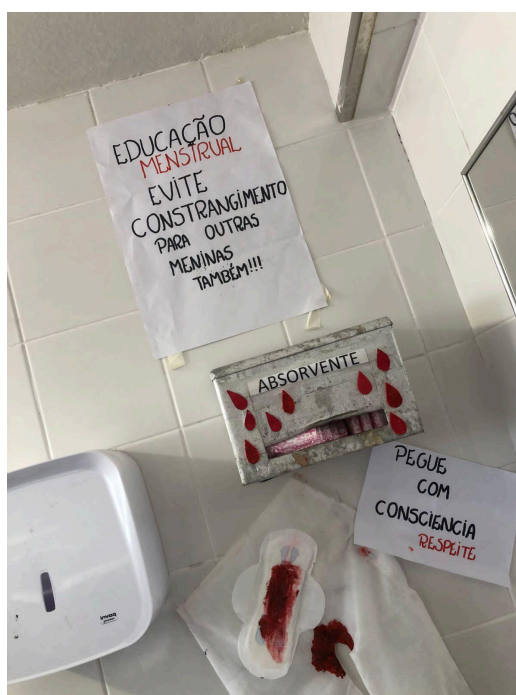


Figura 2 - Instalação Artística Educação Menstrual;
Fonte: Acervo Pessoal

A intervenção foi instalada em um dos banheiros femininos da escola e articulava diferentes elementos. As estudantes utilizaram cartazes com mensagens, absorventes manchados com tinta vermelha e organizaram um suporte contendo absorventes disponíveis para uso das demais alunas. A escolha desses elementos não foi aleatória. Durante a elaboração da proposta, as estudantes relataram que desejavam produzir uma intervenção capaz de chamar a atenção da comunidade escolar e provocar uma reflexão sobre os estigmas que circundam a menstruação. Nesse sentido, a utilização do absorvente manchado constituiu uma escolha consciente do grupo, justamente por representar um objeto que, embora faça parte da experiência cotidiana de muitas meninas, costuma ser ocultado, associado ao constrangimento e, frequentemente, tratado com repulsa. A instalação convidava a

comunidade escolar a confrontar um elemento frequentemente considerado "incômodo" e, ao fazê-lo, questionava as reações de nojo, silêncio e preconceito que ainda cercam o tema, propondo uma relação mais respeitosa e naturalizada com os processos do corpo feminino.

Na semana seguinte à aula de montagem das intervenções, fui informada de que a instalação havia sido retirada da parede no mesmo dia de sua realização, permanecendo apenas os absorventes disponibilizados na caixa, que, segundo relato das estudantes, foram utilizados ao longo da semana pelas alunas da escola.

Na mesma ocasião, o professor preceptor relatou que a intervenção também havia gerado repercussões entre os funcionários da instituição e lhe causado uma série de questionamentos por parte da equipe escolar. Segundo seu relato, uma funcionária, ao encontrar os absorventes manchados com tinta vermelha fixados na parede do banheiro, dirigiu-se à direção da escola afirmando que as estudantes estariam realizando um "trabalho". A situação mobilizou a equipe gestora, fazendo com que o professor fosse chamado para prestar esclarecimentos sobre a atividade desenvolvida durante as aulas de Arte. Foi necessário explicar que se tratava de uma intervenção artística concebida pelas próprias estudantes como parte da proposta pedagógica daquele bimestre, bem como apresentar os objetivos da atividade e o contexto em que ela havia sido produzida.

A reação da equipe escolar diante da intervenção permite ampliar a análise para além do episódio em si. Mais do que um equívoco acerca da natureza da proposta artística, a rápida associação entre os absorventes manchados e uma suposta prática religiosa evidencia como determinadas leituras são socialmente construídas e produzidas no interior das instituições. Nesse sentido, as reflexões de Guacira Lopes Louro contribuem para compreender que tais acontecimentos não podem ser interpretados como fatos isolados. A autora afirma:

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos — tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas. (Louro, 1997, p. 57)

Ao afirmar que a escola "produz" distinções, Louro desloca a compreensão da instituição escolar como um espaço neutro ou como mero reflexo das desigualdades presentes na sociedade. Sua análise evidencia que a escola participa ativamente da construção de classificações, hierarquias e formas de pertencimento que orientam a maneira como determinados sujeitos, práticas e saberes são reconhecidos ou marginalizados em seu interior.

Nesse contexto, chama atenção o fato de que uma intervenção construída para discutir educação menstrual tenha sido imediatamente associada a uma prática religiosa, sem que houvesse uma tentativa prévia de compreender sua proposta artística. Essa interpretação revela, por um lado, a permanência de estigmas que cercam as religiões de matriz africana, frequentemente reduzidas a leituras pejorativas e marcadas pela intolerância religiosa. Por outro, evidencia o desconforto que ainda envolve a visibilidade dos corpos femininos e de processos biológicos como a menstruação, historicamente atravessados por silenciamentos, tabus e constrangimentos. A associação produzida pela funcionária não se restringe, portanto, a um mal-entendido sobre a obra, mas reforça a compreensão de Louro de que a escola não apenas abriga essas diferenças, mas participa de sua produção, definindo continuamente quais discursos podem ocupar seus espaços e quais continuam sendo recebidos com estranhamento ou rejeição.

Embora eu tenha optado por aprofundar neste capítulo apenas duas experiências, ao longo da proposta pedagógica, diferentes grupos recorreram às intervenções artísticas para discutir feminismo, violência contra as mulheres, educação menstrual e outras questões relacionadas às desigualdades de gênero. A frequência com que essas temáticas apareceram nas produções chamou minha atenção e evidenciou que elas ocupavam um lugar significativo nas preocupações e experiências do corpo discente, especialmente das alunas. A análise apresentada, portanto, não pretende esgotar essas produções, mas lançar luz sobre um movimento que atravessou diversas intervenções realizadas durante a prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do percurso investigativo, compreendi que a potência dessas práticas não se restringe às obras produzidas, mas se manifesta, sobretudo, nos processos de criação, nas negociações entre os grupos, nos conflitos e nas discussões que emergem durante sua realização.

As análises evidenciaram que, quando encontram espaço para criar, os(as) estudantes recorrem às próprias vivências como matéria para a produção artística. Nesse processo, o cotidiano deixa de ser apenas o contexto onde as aulas acontecem e passa a constituir um elemento central da criação e da reflexão. As discussões sobre gênero ilustram esse movimento de maneira significativa. Embora não tenham sido previamente definidas como eixo da proposta, surgiram de forma recorrente nas intervenções produzidas pelos grupos, revelando que essas questões já atravessavam o cotidiano escolar e encontraram, na Arte, um

espaço legítimo para serem expressas e problematizadas.

Ao retomar a questão que orientou esta pesquisa, considero que as intervenções artísticas urbanas constituíram um importante recurso didático-artístico-pedagógico por favorecerem a aproximação entre o ensino de Arte e as experiências dos estudantes. Mais do que ensinar determinadas linguagens artísticas, a proposta possibilitou que os alunos produzissem sentidos sobre a realidade que vivenciam e compartilhassem experiências que, muitas vezes, permanecem silenciadas no cotidiano escolar.

Ao longo deste percurso, voltei diversas vezes à fala da estudante que motivou esta pesquisa. No início da investigação, ela afirmou que os alunos não possuíam voz dentro da escola. Durante muito tempo, pensei que esta pesquisa me levaria a compreender como o ensino de Arte poderia oferecer essa voz aos estudantes. Contudo, a voz já existia.

Ela estava presente nas inquietações que deram origem às intervenções artísticas urbanas, nas resistências, nos conflitos, nas denúncias sobre o assédio, nos relatos sobre a menstruação e nas diferentes reações provocadas pelas obras. O que muitas vezes faltava eram espaços para que essa voz pudesse ser escutada e reconhecida como parte do processo educativo.

Talvez essa seja uma das principais contribuições das intervenções artísticas urbanas: não resolver os conflitos presentes na escola, mas criar condições para que eles possam emergir, ser compartilhados e problematizados. Se tantas experiências vieram à tona quando os estudantes encontraram espaço para criar, quantas outras continuam silenciadas no cotidiano escolar?

Porque, às vezes, tudo o que uma escola precisa para conhecer melhor a si mesma é escutar aquilo que seus estudantes já vêm tentando dizer.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carolina Romano de. A Base Nacional Comum Curricular e o espaço das artes na educação básica. **Manzuá: Revista de Pesquisa em Artes Cênicas**, Natal, v. 6, n. 1, p. 50-59, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/manzua/article/view/34280/17604>. Acesso em: 30 mar. 2026.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos; CUNHA, Fernanda Pereira da. **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior. **Edital CAPES n.º 6/2018: Programa de Residência Pedagógica**. Brasília, DF: CAPES, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em: 29 jan. 2026.

FABIÃO, Eleonora. Performance e teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea. **Sala Preta**, São Paulo, v. 8, p. 235-246, 2008. Disponível em: <https://revistas.usp.br/salapreta/article/view/57373>. Acesso em: 26 jan. 2026.

FABIÃO, Eleonora. Performance, teatro e ensino: poéticas e políticas da interdisciplinaridade. In: TELLES, Narciso; FLORENTINO, Adilson (org.). **Cartografias do ensino do teatro**. Uberlândia: EDUFU, 2009. p. 61-72. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/29513>. Acesso em: 23 abr. 2026.

FERREIRA, Kennedy Piau; RICHTER, Neuza Aparecida Reghin. A instalação/arte no espaço escolar: apreciação de imagens e experiencição. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Curitiba: SEED, 2016. v. 1. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uel_arte_artigo_neuza_aparecida_reghin_richter.pdf. Acesso em: 2 mar. 2026.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GASPERI, Marcelo Eduardo Rocco de. **Entre a metrópole e a cidade sagrada: uma análise comparativa entre o Obscena – Agrupamento Independente de Pesquisa Cênica (Belo Horizonte) e o grupo Transeuntes (São João Del-Rei)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/items/c6f89f25-b719-42fd-b708-e922c0e310a0>. Acesso em: 21 mar. 2026.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MESQUITA, André Luiz. **Insurgências poéticas: arte ativista e ação coletiva**. 2008. 428 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-03122008-163436/pt-br.php>. Acesso em: 5 abr. 2026.

RODRIGUES, Pedro Túlio Teixeira. **Rompendo o silêncio: o processo criativo nas aulas de arte como possibilidade de fazer falarem as vozes adolescentes**. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Cênicas) – Departamento de Artes Cênicas, Instituto de Filosofia, Artes e Cultura, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2024. Disponível em: <https://www.monografias.ufop.br/handle/35400000/7343>. Acesso em: 7 abr. 2026.

SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel da; BOUTIN, Aldimara Catarina. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 43, n. 3, p. 521-534, 2018.

SILVESTRE, Maria Aparecida; VALENTE, Wagner Rodrigues. **Professores em residência**

pedagógica: estágio para ensinar Matemática. Petrópolis: Vozes, 2014.

VALENÇA, Ernesto (org.); PAOLIELLO, Guilherme (org.); OLIVEIRA, Giovany de (org.) et al. **A construção da docência: a residência pedagógica em artes na Universidade Federal de Ouro Preto (2020-2022).** Rio de Janeiro: Autografia, 2022.