

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS GOIÂNIA OESTE
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

JULIA SILVA MAROQUI

PEDAGOGIA DE RUA:
Cultura Hip-hop e a Formação de Pedagogas(os) no Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia de Goiás - IFG

GOIÂNIA

2025

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS GOIÂNIA OESTE
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

JULIA SILVA MAROQUI

PEDAGOGIA DE RUA:

**Cultura Hip-hop e a Formação de Pedagogas(os) no Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia de Goiás - IFG**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, câmpus Goiânia Oeste, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia, sob a orientação da Profa. Dra. Janaina Cristina de Jesus.

GOIÂNIA

2025

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO
NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG**

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| ☐ Tese | ☐ Artigo Científico |
| ☐ Dissertação | ☐ Capítulo de Livro |
| ☐ Monografia – Especialização | ☐ Livro |
| ☒ TCC - Graduação | ☐ Trabalho Apresentado em Evento |
| ☐ Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ | |

Nome Completo do Autor:

Matrícula:

Título do Trabalho:

Autorização - Marque uma das opções

1. ☐ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
2. ☒ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data 1/1/2026 (Embargo);
3. ☐ Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:

- ☐ O documento está sujeito a registro de patente.
☒ O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
() Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- i. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- ii. obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- iii. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Goiânia, 05/09/2025.

Local

Data



FICHA CATALOGRÁFICA

Dados internacionais de catalogação na publicação

M354p Maroqui, Julia Silva

Pedagogia de rua: cultura Hip-hop e a formação de Pedagogas(os) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - IFG [manuscrito] / Julia Silva Maroqui. - . Goiânia: IFG, 2025. 108 f: il.

Trabalho de conclusão de curso

Orientador: Dra. Janaina Cristina de Jesus

Bibliografia f. 102.

1. Hip-hop 2. formação docente 3. pedagogia 4. autoetnografia 5. educador social. I. Janaina Cristina de Jesus. II. Instituto Federal de Goiás III. Título.

CDD 370.190981

ATA DE DEFESA DE MONOGRAFIA

Na presente data realizou-se a sessão pública de defesa da Monografia intitulada **PEDAGOGIA DE RUA: Cultura Hip-Hop e a Formação de Pedagogas(os) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - IFG**, sob orientação de Janaina Cristina de Jesus, apresentada pela aluna **Julia Silva Maroqui (20211130010070)** do Curso **Licenciatura em Pedagogia (Câmpus Goiânia Oeste)**. Os trabalhos foram iniciados às **09:00** do dia **01/09/2025** pela Professora presidente da banca examinadora, constituída pelos seguintes membros:

- **Janaina Cristina de Jesus** (Presidente)
- **Rachel Benta Messias Bastos** (Examinadora Interna)
- **Constantino Isidoro Filho** (Examinador Interno)
- **Cristiane Correia Dias** (Examinadora Externa)

A banca examinadora, tendo terminado a apresentação do conteúdo da Monografia, passou à arguição da candidata. Em seguida, os examinadores reuniram-se para avaliação e deram o parecer final sobre o trabalho apresentado pelo aluno, tendo sido atribuído o seguinte resultado:

[X] Aprovado

[] Reprovado

Nota : 10,0

Observação / Apreciações:

Sugestão de alterações no título e pequenos ajustes no texto foram sugeridos pela banca. Na ata, contudo, está mantido o título que foi apresentado à banca.

Proclamados os resultados pelo presidente da banca examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, eu **Janaina Cristina de Jesus** lavrei a presente ata que assino juntamente com os demais membros da banca examinadora.

Documento assinado eletronicamente por:

Rachel Benta Messias Bastos (887.216.201-72), em **01/09/2025 22:39:07** com chave **9dbbc9ac879d11f09d99005056a537a4**

Janaina Cristina de Jesus (469.883.001-04), em **01/09/2025 13:19:57** com chave **805e7df8874f11f09d99005056a537a4**

Constantino Isidoro Filho (532.993.101-00), em **01/09/2025 14:39:17** com chave **9568a24a875a11f0a82b005056a537a4**

Cristiane Correia Dias (176.244.048-26), em **03/09/2025 13:33:37** com chave **bdd8818488e311f08783005056a537a4**

Este documento foi emitido pelo SUAP. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse https://suap.ifg.edu.br/comum/autenticar_documento/ e informe os dados a seguir.

Tipo de Documento: Ata de Projeto Final

Data da Emissão: 03/09/2025

Código de Autenticação: b367f2



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Julia Silva Maroqui

PEDAGOGIA DE RUA:

**Cultura Hip-hop e a Formação de Pedagogas(os) no Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia de Goiás - IFG**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, câmpus Goiânia Oeste, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Aprovado em: 01/09/2025

Por:

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Janaina Cristina de Jesus

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFG)

Prof. Ms. Constantino Isidoro Filho

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFG)

Prof.^a Dr.^a Rachel Benta Messias Bastos

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFG)

Prof.^a Dr.^a Cristiane Correia Dias

Universidade de São Paulo (USP)

Dedico este trabalho à minha mãe, especialmente à mãe de uma Julia adolescente que esbravejava pela casa que jamais se tornaria professora. A mesma mãe avisou diversas vezes que não me apoiaria se eu inventasse de ser artista.

Dois boletos de língua pagos com sucesso!

Amo-te.

“Se eu sou dono do mundo, é porque é do sonho que eu sou milionário.”
— Emicida, *O Milionário do Sonho*. In: *O Glorioso Retorno de Quem Nunca Esteve Aqui*,
2013.

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso investiga a presença — e a ausência — do Hip-hop na formação da(o) Pedagoga(o) como Educador Social, tal como pretendido pelo curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Goiás (IFG) – câmpus Goiânia Oeste. Adoto uma abordagem autoetnográfica, tomando como ponto de partida minha própria trajetória acadêmica e artística. O estudo articula, portanto, vivências pessoais, referenciais teóricos das áreas da educação e da cultura que pensam a educação como prática de liberdade e a cultura como campo de disputa, realiza a análise do Projeto Pedagógico do Curso, especialmente sua proposta curricular, na qual são estruturantes as disciplinas denominadas Práticas como Componente Curricular – PCC e Eixo, e o que se refere ao perfil do egresso do Pedagogo como educador social. A metodologia combina análise bibliográfica e documental com a reconstrução narrativa de experiências vividas no IFG e em espaços culturais da cidade de Goiânia, marcada por contrastes entre áreas com forte presença de equipamentos culturais e regiões periféricas, como é a que se localiza no câmpus, na qual há pouca oferta desses equipamentos. Nesse percurso formativo e contexto, identifiquei que minhas ações enquanto estudante — organizando e participando de projetos, oficinas e intervenções urbanas — configuraram o primeiro movimento estruturado de inserção do Hip-hop no câmpus Goiânia Oeste.

Palavras-chave: Hip-hop; Formação docente; pedagogia; autoetnografia; educador social.

ABSTRACT

This undergraduate thesis investigates the presence — and absence — of Hip-hop in the Pedagogy degree program at the Federal Institute of Goiás (IFG) – Goiânia Oeste câmpus, taking my own academic and artistic trajectory as its starting point. Adopting an autoethnographic approach, the study interweaves personal experiences, records from pedagogical practice courses (PCCs), and documentary analysis of the program's Pedagogical Project, with a focus on the graduate profile as a social educator. The theoretical framework engages with authors such as Paulo Freire, Grada Kilomba, Dermeval Saviani, Cristiane Correia Dias, Emicida, and Racionais MC's, who view education as a practice of freedom and culture as a field of struggle.

The methodology combines bibliographic and documentary analysis with the narrative reconstruction of experiences within IFG and in cultural spaces of the city of Goiânia, a place marked by contrasts between areas with a strong cultural infrastructure and peripheral regions with limited formal cultural offerings. Within this context, my actions as a student — organizing projects, workshops, and urban art interventions — represented the first structured initiative to bring Hip-hop into the Goiânia Oeste câmpus.

Keywords: Hip-hop; Teacher education; Pedagogy; Autoethnography; social educator

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Ilustração digital que fiz durante o Seminário Panecástica	19
Figura 2: Com Renata, amiga desde o ensino fundamental.	30
Figura 3: Fotografia tirada no centro histórico do Rio de Janeiro	41
Figura 4: Página do portfólio da autora com registros da Calourada Artística	42
Figura 5: Página do portfólio da autora com registros do mini musical <i>A Cor do Som</i>	42
Figura 6: Colagem “A Rua”	46
Figura 7: Foto “Los Primes”	48
Figura 8: Aruana	49
Figura 9: Oficina de graffiti ministrada por Decy no FAVERA	50
Figura 10: Pixo Goiano X Pixo Paulista	51
Figura 11: Foto no estágio da educação infantil	54
Figura 12: Registro no carro com Igor	55
Figura 13: Apresentação do trabalho desenvolvido na PCC III,	57
Figura 14: Foto com B-boy Rato Loko	57
Figura 15: Roda de conversa indaba + mostra cultural	59
Figura 16: Foto com B-girl Fany	60
Figura 17: Cartaz de divulgação do evento Slam Faladô, que incluiu a Mostraki	62
Figura 18: Estudante se apresenta no palco do Slam Faladô	63
Figura 19: Registro das atividades de preparação para o Slam Faladô	63
Figura 20: Participantes da oficina de graffiti utilizando stencil com moldes de mãos.	65
Figura 21: Mural coletivo realizado com participantes da oficina	66
Figura 22: Participantes da oficina de graffiti explorando diferentes formas, cores e texturas.	67
Figura 23: Mural executado por mim no Laboratório UAU	68
Figura 24: Flyer de divulgação da oficina de fanzine	73
Figura 25: Autora em interação com estudante durante oficina de fanzine no IFG	74
Figura 26: Estudantes na oficina de fanzine	75
Figura 27: Painel colaborativo com grafittis de diversas artistas.	78
Figura 28: Grafitti com a frase “Brasil é terra indígena!”	79
Figura 29: Mural Crew Delas	86

Figura 30: Mural Crew Bj0ks	87
Figura 31: Mural Wolf Crew	87
Figura 32: Participantes primeiro ciclo	88
Figura 33: Intervenção de Sticker Art em bebedouro	88
Figura 34: Container Amarelo	90
Figura 35: Container Verde	90
Figura 36: Container Roxo	91
Figura 37: Container Vermelho	92
Figura 38: Painel realizado durante o segundo ciclo	93
Figura 39: Registro da participação de Ana	94
Figura 40: Painel coletivo Meu Muro Fala	95
Figura 41: Lambe Memórias	96
Figura 42:Luza e Pietro	96
Figura 43: Mural “peso da morte”	97

LISTA SIGLAS

CRJ – Centro de Referência da Juventude

DJ – Disc Jockey

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IFG – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

LGBTQIAPN+ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexo, Assexuais, Pansexuais e Não-binários

MEC/SEESP – Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial

MEC/UNESCO – Ministério da Educação / Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

NAPNE – Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas

ONU – Organização das Nações Unidas

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

WMF – World Mural Forum

GLOSSÁRIO

BOMB – Estilo de graffiti caracterizado por letras grandes, simples e rápidas de pintar, geralmente com contorno em cor contrastante.

BREAK – Um dos elementos do Hip-hop, também chamado breaking ou b-boying/b-girling. Estilo de dança com movimentos acrobáticos e rítmicos, criado nas comunidades afro-latinas de Nova Iorque nos anos 1970.

B-BOY / B-GIRL – Dançarino ou dançarina de break (breaking), um dos quatro elementos do Hip-hop. O termo remete às “break boys” e “break girls” das festas originais do Bronx, Nova Iorque, nos anos 1970.

BLOW UP: termo utilizado no breakdance para designar o momento em que um movimento ou sequência de um dançarino é executado com máxima força, impacto visual e presença cênica, chamando atenção da plateia e dos juízes em batalhas de dança. Geralmente envolve aceleração, amplitude e energia, destacando o dançarino em relação aos demais participantes.

CREW – Grupo de artistas que atuam coletivamente em outras práticas urbanas, assinando trabalhos em conjunto.

CREDO! – Expressão usada nas batalhas de slam quando o público discorda de uma nota dada pelo jurado, especialmente quando considera que a performance merecia mais. É uma espécie de “vaia performática” contra a avaliação.

CYPHER — Encontro em formato circular típico da cultura Hip-hop, no qual artistas (MCs, DJs, b-boys e b-girls) se revezam no centro, improvisando versos, passos de dança ou mixagens enquanto o restante do grupo forma a roda, vibrando e incentivando. É um espaço de troca, criação coletiva e fortalecimento da comunidade, que valoriza a improvisação e o respeito entre os participantes.

DJ – Disc Jockey. Um dos quatro elementos originais do Hip-hop, responsável por manipular e mixar músicas, criando bases sonoras para MCs e dançarinos.

DO IT YOURSELF (DIY) – “Faça você mesmo”. Filosofia associada ao movimento punk e à produção independente, que incentiva a criação sem depender de grandes empresas ou instituições.

GRAFFITI – Expressão artística visual feita em espaços públicos, envolvendo letras, desenhos e murais, com forte vínculo à cultura Hip-hop e à ocupação estética da cidade.

GRIÔ – Termo de origem africana que designa contadores de histórias, guardiões de tradições e memórias orais em comunidades.

HARDCORE – Subgênero mais rápido e agressivo do punk rock, com letras diretas e atitude contestadora.

HEAVY METAL – Gênero musical derivado do rock, com guitarras distorcidas, baterias pesadas e temáticas variadas, muitas vezes ligadas à rebeldia ou fantasia.

INDABA – Palavra de origem Zulu/Xhosa que significa reunião ou assembleia para discutir assuntos importantes, também usada em eventos culturais e educativos.

LAMBE-LAMBE – Técnica de intervenção urbana que consiste em colar cartazes, geralmente com cola de farinha ou adesivo, em paredes e outros suportes.

MC – Mestre de Cerimônias. Um dos quatro elementos originais do Hip-hop; artista que conduz apresentações, rimas e improvisos (freestyle).

MULTIARTISTA – Pessoa que atua em diversas linguagens artísticas, transitando entre diferentes formas de expressão.

NA CASA – Expressão do slam para anunciar a entrada ou presença de um poeta ou grupo.

PIECE (de *masterpiece*): pintura de graffiti mais complexa e trabalhada, que envolve várias cores, sombreamentos, efeitos e maior tempo de execução. É considerada demonstração de habilidade artística dentro da cultura do graffiti e costuma ocupar espaços maiores.

PIXO – Modalidade de inscrição urbana com letras e estilos próprios, muitas vezes ligada a protesto ou demarcação territorial.

POW POW POW POW – Grito coletivo no slam quando um poeta recebe nota máxima (10) de um jurado, celebrando a performance.

PUNK – Movimento cultural e musical surgido nos anos 1970, de estética crua, atitude antissistema e ênfase no faça você mesmo (DIY).

SACRIFICIAL – Primeira poesia declamada em um slam, realizada fora da competição oficial, com o objetivo de “aquecer” o público e calibrar a avaliação dos jurados. Serve como referência inicial para que as notas atribuídas nas apresentações seguintes estejam mais equilibradas e justas.

SLAM – Competição de poesia falada, com regras de tempo e avaliação por jurados escolhidos na plateia.

SLAMMER – Poeta que participa de competições de slam, apresentando poesias autorais no palco e sendo avaliado por jurados escolhidos na plateia.

STENCIL – Técnica de intervenção urbana que utiliza moldes vazados para reproduzir imagens ou textos de forma rápida, com tinta spray ou rolo.

STICKER ART – Arte urbana feita com adesivos, aplicados em espaços públicos como sinal de presença, protesto ou divulgação artística.

TAG – Assinatura ou marcação pessoal de um artista, geralmente em graffiti ou pixação, feita de forma estilizada e rápida.

THROW-UP(ou *throwie*): estilo de graffiti rápido, mais elaborado que um *tag* e menos detalhado que um *piece*. Normalmente feito com letras arredondadas, contornos simples e

preenchimento de uma cor só. É usado pela agilidade e pela possibilidade de marcar presença em muitos lugares.

ZINE / FANZINE – Publicação independente e artesanal, geralmente de pequena tiragem, com conteúdo autoral ou temático, ligada a movimentos culturais alternativos.

SUMÁRIO

FICHA CATALOGRÁFICA.....	2
RESUMO.....	7
LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....	8
LISTA SIGLAS.....	10
GLOSSÁRIO.....	11
SUMÁRIO.....	14
Apresentação.....	15
SEÇÃO 1: A visão dos mestres e a tática do corre (referenciais e metodologia).....	16
1.1 Bora de PF?.....	19
1.2 Ferro na boneca, pedrada na vidraça, Saviani na casa!.....	21
1.3 De qual que é a do Hip-hop com a pedagogia? B-Girl Cris representando.....	24
1.4 A memória do corpo consciente: sejam bem-vindos ao mundo de Kika.....	26
1.5 Mulheradas com o molho de “palavras-chave”.....	36
SEÇÃO 2: Currículo escrito e currículo vivido.....	39
2.1 Quem será o artista?.....	41
2.2 Quer algo da rua?.....	46
2.3 Ô, sorte! Quem divide o que tem é que vive pra sempre.....	54
2.4 Faladô na casa!.....	59
2.5 Preciso ser outra coisa.....	65
2.6 A importância de narradores.....	71
2.7 Semestre fantasma - CREDO!.....	76
2.8 Transformação de território e de sujeitos.....	81
SEÇÃO 3: Meu Muro Fala.....	83
3.1 Ciclo 1: Letras de muro.....	84
3.2 Ciclo 2: Sobre ser professor-semente.....	90
3.3 Ciclo 3: Muros também escutam.....	95
Considerações finais.....	100
Referências.....	102

Apresentação

*"Como é o lema da não violência?
Primeiro, é nunca matar
Segundo, jamais ferir
Terceiro, estar sempre atento
Quarto, sempre se unir
Quinto, desobediência às ordens de vossa excelência
Que podem nos destruir"*
— BaianaSystem

Começar este trabalho com os versos da canção do BaianaSystem é assumir, desde o início, que a luta proposta aqui é estética, política e pedagógica. A desobediência, no caso, não é apenas um gesto de recusa às ordens que nos violentam, mas um modo de criar novas formas de existir, narrar e educar. Assim, também esta escrita se propõe como um ato insurgente: desviante em relação ao cânone acadêmico, aberta às linguagens da rua, marcada pela oralidade e pela memória.

Ao optar por uma escrita que se afasta do padrão normativo, inscrevo-me em uma tradição intelectual negra que compreende a língua como lugar de disputa. Como lembra Lélia Gonzalez, o **pretuguês**¹ não é um “erro” a ser corrigido, mas a presença viva das matrizes africanas na língua portuguesa, um traço de resistência que rasura o mito da democracia racial e afirma a centralidade da experiência negra na cultura brasileira. É nesse terreno que também se insere a noção de **escrevivência**, de Conceição Evaristo, que nos convoca a transformar as marcas da vida em palavra, as dores coletivas em testemunho e a memória em ferramenta política.

Então a forma encontrada para escrever este Trabalho de Conclusão de Curso - TCC foi um processo de tensionar formatos rígidos com a minha história. No pré-projeto — o TCC 1 — o molde acadêmico me engessava; eu me sentia sem espaço pra uma voz própria e espontânea ali dentro. O convite para que os slides de apresentação fugissem do padrão formal da instituição e as contribuições da banca abriram espaço para que no TCC 2 eu pudesse expandir meu corpo no texto, trazer meu percurso — acadêmico, artístico e político — com voz, ritmo e rota. Por isso, o trabalho se organiza como uma linha do tempo quebrada, em três sessões: cada página costura momentos vividos nas disciplinas denominadas Prática

¹ Pretuguês é o termo cunhado por Lélia Gonzalez para nomear a presença das línguas africanas na formação do português falado no Brasil, especialmente na fala popular negra. Para Gonzalez, ele expressa uma forma de resistência cultural e marca de identidade afro-brasileira, invisibilizada pelo mito da democracia racial (Gonzalez, 1984)

como Componente Curricular - PCCs, flashes da trajetória anterior à graduação em Pedagogia, o percurso no Hip-hop, na arte, na rua e na universidade — numa costura que troca formalismo por corpo e cena.

Portanto, a elaboração de um glossário para este trabalho se justifica pela compreensão de que o Hip-hop, enquanto um movimento orgânico de arte e resistência, constitui também uma linguagem própria, permeada por expressões, gírias e conceitos que carregam sentidos culturais, históricos e políticos. Como afirma a canção *Negro Drama*² do grupo Racionais MC's (2002): *Ginga e fala gíria; gíria não, dialeto*, evidenciando que essas formas de fala ultrapassam o estigma de linguagem marginal para se afirmar como códigos identitários e de pertencimento.

Nesse sentido, dialogo com a concepção de **pretuguês** de Lélia Gonzalez, compreendendo que o falar das periferias é autêntico e genuíno, fruto de uma herança linguístico-cultural que amalgama as matrizes africanas e indígenas na formação do português brasileiro (Gonzalez, 1984). Ao enfatizar o pretuguês, não apenas legitimo a linguagem que emerge do Hip-hop, mas também destaco sua potência epistemológica, que desloca hierarquias coloniais de saber e reinscreve a oralidade como forma legítima de conhecimento. Assim, o glossário busca não só elucidar termos específicos utilizados ao longo do texto, mas também valorizar a riqueza linguística produzida pelo movimento Hip-hop e pelo povo brasileiro.

Enfim, o meu campo de análise é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - IFG que está presente em Goiânia com dois câmpus. O mais antigo é o câmpus Goiânia (Centro), herdeiro da Escola Técnica Federal de Goiás, uma das primeiras instituições de ensino da cidade. Localizado na região central, ele está cercado por uma riqueza cultural: teatros, centros culturais, feiras, bibliotecas e eventos artísticos — foi lá que cursei o curso técnico em percussão integrado ao Ensino Médio, convivendo com um recorte do centro de Goiânia que respira cultura. O câmpus Goiânia Oeste, por sua vez, é recente e fica na região oeste da cidade, ao lado da minha casa. Apesar de estar a cerca de meia hora do centro, a distância cultural é grande: aqui não há teatros históricos, nem circuitos artísticos consolidados, e as oportunidades culturais formais são escassas. Essa diferença de contexto marca profundamente o tipo de relação que se pode construir entre escola, comunidade e arte.

² A canção *Negro Drama*, do grupo Racionais MC's, foi lançada em 2002 no álbum *Nada como um dia após o outro dia*. A letra completa pode ser acessada em: <https://www.lettras.mus.br/racionais-mcs/63398/>.

Ao longo do curso de Pedagogia no IFG – câmpus Goiânia Oeste, percebi que o Hip-hop, embora não conste formalmente nos documentos curriculares, atravessa o cotidiano e a formação de muitos estudantes e professores. Ele está nas falas, nos eventos, nos muros e nos corpos. Mas, por não estar institucionalizado, sua presença depende da iniciativa de indivíduos — e, por isso, é frágil e intermitente. Foi nesse cenário que me tornei, enquanto estudante, a primeira a incitar um movimento de Hip-hop dentro desse câmpus.

Se no slam a *sacrificial* entra em cena para calibrar o público e preparar o terreno para o que virá, aqui me coloco como a *sacrificial* do câmpus Goiânia Oeste: não para aquecer a plateia, mas para incendiar o palco. Com o apoio de servidores docentes e técnico-administrativos, da gestão e da comunidade acadêmica, busquei abrir portas para quem vier depois — poetas, artistas, educadores. Meu maior desejo é que este câmpus se torne um polo cultural forte na região, capaz de provocar nas novas gerações o mesmo encantamento que senti quando conheci a cena cultural do centro de Goiânia. E que, nesse processo, o Hip-hop não seja visitante, mas morador — raiz e voz —, porque a meu ver é ele que tem maior potência de cativar, transformar e dar pertencimento a este território.

O percurso teórico deste trabalho é construído com base em autores como Paulo Freire (1987, 1989, 1996), bell hooks (2017), Grada Kilomba (2019), Dermeval Saviani (2011), Cristiane Correia Dias (2019), Emicida (2013) e os Racionais MC's (1997; 2017), entre outros que pensam a educação como prática de liberdade e a cultura como campo de disputa. O documento curricular do Curso de Pedagogia do IFG – câmpus Goiânia Oeste, especialmente o perfil do egresso enquanto Pedagogo como educador social, também é analisado para pensar onde se localiza — ou onde poderia se localizar — a Pedagogia da rua nesse processo formativo.

Este TCC é, enfim, um gesto de escuta e de fala. De corpo presente e de presença no corpo. De muro pintado e de currículo ressignificado. É a tentativa de dizer, por escrito, o que muitos já gritam com spray: *que a rua educa*. Que a pedagogia, para ser viva, precisa ouvir os muros também.

E, como toda boa *sacrificial*, não venho só para abrir os trabalhos — venho para deixar o microfone ecoando no ar e o sarrafo lá no alto, para que ninguém se atreva a passar por aqui sem elevar o jogo.

SEÇÃO 1: A visão dos mestres e a tática do corre (referenciais e metodologia)

*Mas fique esperto porque sonho é
planejamento, investimento, meta,
tem que ter pensamento, estratégia, tática.*

*Eu digo que sou sonhador,
mas sonhador na prática.*

— Emicida, *O Milionário do Sonho*. In: *O Glorioso Retorno de Quem Nunca Esteve Aqui*, 2013.

Abrir esta seção com Emicida é lembrar que sonhar, no corre, não se trata apenas de devaneio, mas de planejamento estratégico, de tática, de método. É justamente isso que este capítulo apresenta: os fundamentos que sustentam o percurso desta pesquisa, reconhecendo que o sonho também se organiza em passos, investimentos e metas.

Este capítulo apresenta aos donos dos ombros que vamos escalar durante o trabalho. Quando digo que aqui vêm os “donos dos ombros que vamos escalar”, falo em diferentes dimensões. A primeira é a da rua: no pixo, escalar muros e prédios é prática arriscada, que exige apoio, criatividade e coragem para deixar a marca onde não era permitido estar. A segunda é a do conhecimento: escalar ombros é reconhecer que ninguém alcança sozinha, é sempre nos ombros de mestres, referências e comunidades que se avança.

Há ainda uma terceira dimensão, que se liga à sobrevivência. Como lembra Cristiane Correia Dias, “a sobrevivência não é apenas resistência, mas potência criadora que transforma as marcas da violência em possibilidade de empoderamento e revivência na favela” (DIAS, 2021, p. 85). Nesse sentido, quem vive nas margens aprende a se equilibrar entre planejamento e intuição, estratégia e improviso. A escalada é também um gesto de sobrevivência: confiar no corpo, na leitura do espaço, no apoio do coletivo e no instinto de criar caminhos onde aparentemente não havia. Essa sobrevivência, transformada em método, é uma epistemologia própria, que atravessa tanto o pixo quanto o Hip-hop, a sala de aula e a escrita deste trabalho.

Assim, apresento os referenciais que organizam este estudo, articulando três campos teóricos: a Pedagogia histórico-crítica, a Pedagogia freireana e a Pedagogia Hip-hop. Dialogam com estes eixos autoras como Grada Kilomba, bell hooks e Conceição Evaristo, que reforçam a centralidade da experiência como lugar de produção de conhecimento, sobretudo quando essa experiência parte da margem, do corpo racializado, da vivência periférica e da oralidade. Reconheço também vozes musicais e poéticas — como Emicida e

Racionais MC's — não apenas como inspiração, mas como epistemologias que formam e constroem modos outros de ensinar, resistir e existir.

A escrita deste trabalho se fundamenta na perspectiva autoetnográfica, que reconhece a experiência da autora como um lugar legítimo de produção de conhecimento. Esta escolha metodológica é também um posicionamento político: afirmar que a vivência importa, que o corpo que escreve não é neutro e que a memória é uma ferramenta crítica e formadora. Como afirmam Ellis e Bochner (2000, p. 744), “a autoetnografia nos permite mostrar como nos tornamos quem somos, e como nossas experiências se relacionam com o mundo social em que vivemos”.

Distante da pretensa objetividade acadêmica, a autoetnografia é um convite à implicação — do corpo, da linguagem, da escuta e do afeto. Trata-se de uma forma de tornar visível aquilo que os textos científicos tradicionais tendem a ocultar: a subjetividade, o engajamento e as marcas de quem pesquisa. Como destaca Kilomba (2019), escrever sobre si é um ato de reivindicação epistêmica: “falar é um ato político, escrever é um ato político, e publicar é um ato político” (Kilomba, 2019, p. 27). Escrever a partir da margem, do corpo racializado e da experiência periférica é romper com as estruturas coloniais do saber.

bell hooks (1994) reforça essa perspectiva ao afirmar que a escrita situada, nascida da margem, é profundamente pedagógica: “a margem é um lugar de radical possibilidade” (hooks, 1994, p. 207). Essa pedagogia da margem, como ela define, não é uma pedagogia do silêncio, mas da denúncia, da criação e da resistência.

Já Conceição Evaristo (2005) cunha o termo **escrevivência** para designar a escrita da mulher negra que brota da memória, da dor e da ancestralidade. Em suas palavras: “nossos textos carregam nossas marcas, nossas dores e nossas vivências” (Evaristo, 2005, p. 34).

A autoetnografia, nesse sentido, se alinha à Pedagogia Hip-hop como prática insurgente. Ambas recusam a neutralidade do saber. Ambas reivindicam a voz. Ambas nascem no corpo. Ao tomar minha trajetória como estudante, artista e educadora em formação como parte da pesquisa, não estou individualizando o debate — estou reconhecendo que, como diria bell hooks, “o pessoal é político” (hooks, 1994, p. 22). E que, na universidade pública, ainda é revolucionário fazer da própria história um território de pesquisa.

Esse trabalho se ancora, portanto, na abordagem qualitativa de pesquisa e, mais especificamente, na autoetnografia como caminho metodológico, teórico e político. A escolha por essa perspectiva não se dá apenas por afinidade, mas por coerência entre o objeto de estudo — a presença da cultura Hip-hop na formação docente — e a forma como esse objeto se manifesta: atravessando a vida, o corpo, os afetos e os muros da instituição.

A escolha da autoetnografia dialoga diretamente com os conceitos de escrevivência (Evaristo, 2011) e de memória como território de resistência (Kilomba, 2019). Assim, esta pesquisa se constrói a partir de:

- a) Análise documental, especialmente do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do IFG – câmpus Goiânia Oeste;
- b) Registro reflexivo de vivências ao longo da formação, incluindo projetos de extensão, disciplinas, intervenções artísticas e oficinas;
- c) Produção textual autoral, em primeira pessoa, articulando teoria e experiência, arte e política, trajetória pessoal e institucional.

1.1 Bora de PF³?



Figura 1: Ilustração digital que fiz durante o Seminário Panecástica - "Paulo Freire mais do que nunca - Diálogos sobre a obra de Walter Kohan", que posteriormente foi utilizada como símbolo da V Semana da Licenciatura em Pedagogia/I Encontro Anual de Egressos do curso de Pedagogia do câmpus Goiânia Oeste do IFG (2021). Acervo pessoal.

A pedagogia de Paulo Freire funda-se na ideia de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as condições para que ele se produza por meio do diálogo. Assim, “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra, e a leitura desta implica a continuidade

³ PF é uma alusão feita ao Paulo Freire (1921–1997) um dos maiores educadores brasileiros, reconhecido mundialmente pela **Pedagogia do Oprimido** (1968) e por sua defesa da educação como prática de liberdade. Seu método partia da vida real das pessoas, conectando leitura de mundo e leitura da palavra. Freire não falava de escola só como sala de aula, mas como espaço de consciência crítica, diálogo e transformação social. Traduzindo pro corre de hoje: ele é tipo aquele mestre que cola na quebrada e mostra que aprender não é decorar regra, mas trocar ideia, se fortalecer na coletividade.

da leitura daquele” (Freire, 1989, p. 11). Qualquer ato educativo só tem sentido se for atravessado pela realidade concreta dos sujeitos envolvidos, considerando seus contextos históricos, sociais e culturais. Conforme o autor: “Ensinar exige corporeificação das palavras pelo exemplo, exige respeito aos saberes dos educandos, exige pesquisa, exige estética e ética” (Freire, 1996, p. 25).

A prática pedagógica, nesse sentido, exige humildade epistemológica — o reconhecimento de que o saber do outro também é válido e transformador. Quando o Hip-hop emerge como linguagem educativa, ele encarna exatamente esse princípio: saberes produzidos na rua, nos muros, nos palcos improvisados, nos beats caseiros, nos slams, nos corpos em movimento. Freire diria que essa é uma forma legítima de educação como prática da liberdade, pois rompe com a lógica bancária e convoca os sujeitos à criação crítica do mundo.

As rodas de rima, os encontros de breaking, as oficinas de graffiti e os slams não apenas articulam práticas artísticas: constituem espaços onde os sujeitos se escutam, se narram e se constroem. São círculos dialógicos onde o mundo é lido, sentido e ressignificado. E como Freire afirma, “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (Freire, 1987, p. 47). Essas práticas coletivas do Hip-hop são comunhões — de dor, de denúncia, de riso, de projeto.

Freire compreendia a educação como um processo de conscientização: não apenas aprender conteúdos, mas compreender as raízes das opressões e agir para transformá-las. Na sua crítica à chamada educação bancária, ele denuncia o modelo em que “o educador deposita, comunica, transmite conhecimentos, conteúdos, valores, e os educandos apenas recebem, memorizam e repetem” (Freire, 1987, p. 66). Em oposição, propõe a educação problematizadora, que “rompe com a prática bancária e reconhece o educando como sujeito de sua própria formação” (Freire, 1987, p. 79). Nesse horizonte, o educando é visto como sujeito histórico capaz de sonhar e construir os seus “inéditos viáveis” — aquilo que ainda não existe, mas pode ser realizado (Freire, 1996, p. 25).

bell hooks (1994) dialoga com essa perspectiva ao afirmar que a sala de aula deve ser “um lugar de entusiasmo, de vida, onde todos participem ativamente da construção do conhecimento” (hooks, 1994, p. 13). Para ela, inspirada por Freire, a pedagogia crítica não é apenas um método, mas uma forma de viver e de ensinar, atravessada pelo afeto, pela escuta e pela insurgência contra qualquer neutralidade.

Assim, tanto em Freire quanto em hooks, a pedagogia é entendida como prática de liberdade, que desafia estruturas de opressão e convoca professores e estudantes a atuarem como sujeitos transformadores. No Hip-hop, essa possibilidade se concretiza. Cada letra de rap, cada passo de dança, cada traço no muro denuncia o que oprime e anuncia o que pode ser.

Como propõe Freire, “não há denúncia verdadeira da desumanização sem um compromisso decidido e corajoso de transformar a realidade; e não há anúncio legítimo de um mundo novo sem denúncia das injustiças” (Freire, 1987, p. 113). Todo ato educativo, portanto, deve conter esses dois movimentos: a denúncia do que desumaniza e o anúncio de um outro mundo possível. A cultura Hip-hop é, nesse sentido, pedagogia viva, radicalmente conectada à esperança ativa — não à esperança ingênua, mas àquela que, como lembra Freire, “não é esperar, mas estar pronto em permanência para a prática de amanhã” (Freire, 1992, p. 10).

Como educador, Freire jamais rejeitaria essa escola que emerge da rua. Ao contrário, ele a reconheceria como um espaço legítimo de formação crítica, onde se aprende com o corpo, com o som, com a escuta e com o pertencimento. A rua, quando tomada como espaço educativo, amplia o chão da escola e a inscreve no mundo — um mundo em disputa, que exige do Pedagogo e de todo profissional da educação não neutralidade, mas posicionamento.

1.2 Ferro na boneca, pedrada na vidraça, Saviani na casa!

*“Você falou pra ela que eu sou louco e canto mal
Que eu não presto, que eu sou um marginal
Que eu não tenho educação, que eu só falo palavrão,
Que pra socialite eu não tenho vocação”
(Charlie Brown Jr. , 1999)*

No senso comum, o termo “**marginal**” é frequentemente associado à figura do criminoso, do sujeito perigoso e antissocial, cuja presença é vista como ameaça à ordem. Essa imagem é alimentada por representações culturais e midiáticas que reduzem a complexidade das experiências sociais à criminalização da pobreza. A própria música popular registra essa

construção: em *Papo Reto*⁴, a banda Charlie Brown Jr. ironiza esse estigma. A letra expõe a lógica de rotulação e desqualificação que acompanha quem não se encaixa nos padrões comportamentais e estéticos dominantes, revelando que o “marginal” é, muitas vezes, aquele que simplesmente não pertence aos espaços legitimados pela elite cultural.

Essa leitura crítica dialoga diretamente com o conceito de marginalidade elaborado por Saviani. Para o autor, “os marginalizados não estão fora da sociedade, mas inseridos nela de forma subordinada” (Saviani, 2011, p. 15). No Brasil, essa subordinação recai historicamente sobre populações negras, indígenas, pobres, periféricas e camadas populares que, mesmo compondo a base da produção econômica e cultural do país, permanecem privadas do acesso pleno aos direitos sociais — entre eles, o direito à educação. É por isso que os movimentos de luta enfatizam que marginalidade não significa ausência de inserção, mas um modo específico e desigual de inserção social, sustentado por relações estruturais de exploração e exclusão. Reconhecer quem são os marginalizados é, portanto, condição para que a denúncia se converta em anúncio, para que a resistência cotidiana se traduza em reivindicação política e transformação social.

Lélia Gonzalez (1984) reforça essa compreensão ao mostrar que a mulher negra, constantemente nomeada como “mulata”, “doméstica” ou “mãe-preta”, ocupa um lugar estrutural de marginalidade na cultura brasileira: simultaneamente exaltada em contextos como o carnaval, sendo rebaixada no cotidiano como serva ou objeto. Esse duplo processo evidencia que os marginalizados não são sujeitos ausentes, mas presenças fundamentais — cuja exploração e silenciamento sustentam a ordem social.

Reconhecer essa dimensão estrutural da marginalidade é fundamental para o trabalho pedagógico comprometido com a transformação social. Em vez de buscar apenas “incluir” o marginalizado nos moldes escolares tradicionais — frequentemente excludentes e elitistas —, é preciso articular saber popular e saber sistematizado para enfrentar as condições que produzem e reproduzem essa marginalidade. É aqui que a cultura Hip-hop, profundamente enraizada nas experiências de grupos marginalizados, se torna uma aliada: ao legitimar vozes historicamente silenciadas, o currículo escolar pode se tornar espaço de resistência e construção de novos sentidos para a participação social.

⁴ CHARLIE BROWN JR. *Papo Reto* (*Prazer é sexo, o resto é negócio*). In: *Transpiração Contínua Prolongada*. São Paulo: Virgin Records, 1997. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/charlie-brown-jr/44758/>. Acesso em: 3 set. 2025. A banda Charlie Brown Jr., formada em Santos em 1992 e liderada por Chorão, marcou o rock brasileiro ao misturar rap, hardcore e reggae. Suas letras expressavam a vivência urbana da juventude periférica e contestavam padrões sociais, projetando a imagem do “marginal” como voz de resistência e autenticidade.

Uma vez que esses ecos são reconhecidos mundo afora pela juventude negra, a cultura Hip-hop insere-se dentro de um diagrama de *marginalidades de conexões no Hip-hop* que intersecciona as culturas afro-americanas e latinas; a estética africanista; a cultura Hip-hop; a juventude; e a opressão histórica. “Logo, o conceito de uma experiência espacial particular com marginalidades que se desdobram - *minha favela, bairro, hood*⁵ - é central no Hip-hop do ponto de vista global” (Osumaré, 2015, p. 69). Essa noção territorializada de pertencimento não se limita a um espaço físico, mas simboliza um campo de disputas políticas e identitárias. Nesse sentido, favela e quebrada tornam-se não apenas categorias geográficas, mas culturais e epistemológicas, conectando lutas locais e diálogos transnacionais. É nesse mesmo sentido que Emicida, em *Ubuntu Fristaili*⁶ (2013), afirma que “graças aos raps, hoje eu ligo mais quebradas do que Google Maps”, explicando como a cultura Hip-hop cria redes que extrapolam os limites territoriais formais e até cartográficos pra mapear as conexões vividas entre periferias.

Portanto, “esta conexão de marginalidade reflete a percepção dos jovens do Hip-hop quanto à existência das desigualdades globais. A linguagem política cultural é por certo o componente que permite conexões” (Osumaré, 2015, p. 91). Isso implica dizer que os conhecimentos adquiridos pelos hiphoppers possuem um valor educacional que promove uma consciência crítica.

Soma-se a essa ideia a pedagogia histórico-crítica, ao propor uma concepção de educação que ultrapassa os limites do espontaneísmo, do tecnicismo e da neutralidade ideológica. Segundo Saviani (2011), trata-se de uma pedagogia que se estrutura a partir da contradição entre a escola como reprodutora das desigualdades sociais e a escola como mediadora da transformação dessas mesmas desigualdades. “A prática educativa se realiza como mediação no interior da prática social global, sendo uma mediação que se torna necessária para assegurar o acesso dos indivíduos aos conhecimentos sistematizados acumulados historicamente pela humanidade” (Saviani, 2011, p. 12).

Essa perspectiva ajuda a compreender o papel da cultura Hip-hop como produtora de conhecimento: trata-se de um saber não sistematizado academicamente, mas profundamente enraizado nas experiências concretas de sujeitos historicamente excluídos do direito à

⁵ *Hood* é uma abreviação de *neighborhood* (em inglês, “vizinhança”), utilizada nas culturas urbanas para se referir à “quebrada”, ou seja, ao território periférico e popular onde os sujeitos constroem suas identidades coletivas e práticas culturais.

⁶ A letra como um todo celebra a ancestralidade africana e a força da coletividade negra, evocando o conceito filosófico de *Ubuntu* — “eu sou porque nós somos”. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/emicida/ubuntu-fristili/>. Acesso em: 5 set. 2025.

educação formal. Ao reconhecer o Hip-hop como conteúdo legítimo de formação, rompe-se com a lógica excludente que hierarquiza saberes, tal como denuncia Saviani (2011), ao afirmar que a escola deve articular o saber popular ao saber sistematizado, superando as limitações de ambos. Assim, trazer o Hip-hop para o centro do processo pedagógico é afirmar que há conhecimentos produzidos fora dos muros escolares que precisam ser legitimados no espaço formativo.

Nesse sentido, a concepção de currículo como construção social e campo de disputas simbólicas, proposta por Tomaz Tadeu da Silva (2016), é fundamental para compreender o que ensinamos — e o que deixamos de ensinar — não é neutro. Currículo, segundo o autor, é sempre uma seleção, marcada por relações de poder, que define quais vozes serão ouvidas e quais permanecerão silenciadas. Incluir o Hip-hop na formação docente é disputar esse espaço, reinscrevendo saberes periféricos como legítimos e necessários à formação de pedagogas(os) comprometidas(os) com a transformação social.

1.3 De qual que é a do Hip-hop com a pedagogia? B-Girl Cris representando

À luz de Dias (2019), a pedagogia do Hip-hop no Brasil emerge como prática educativa insurgente enraizada na vivência periférica e na resistência das juventudes negras e latinas diante das estruturas excludentes da sociedade. Ao pular os muros das escolas para participar do projeto *Rap...ensando a Educação*⁷ ela internaliza o sentido de “uma pedagogia democrática”. Isso implica dizer que a sua formação como arte-educadora vai se contrapondo às formas hegemônicas de produção do conhecimento e sua obra propõe uma aprendizagem que nasce da rua, da oralidade, do corpo em movimento e da escuta ativa da realidade vivida. Conforme Dias (2019, p. 152), o Hip-hop “ensina a partir da experiência de quem vive à margem, e por isso, constrói uma pedagogia do enfrentamento, da criação e da afirmação identitária”.

Os caminhos percorridos por Dias (2019) em suas experiências como pesquisadora levá-nos a compreender que o Hip-hop insere-se como parte da cultura vernacular do Atlântico Negro (Gilroy, 2012), portanto emancipa e educa. Isso implica dizer que ao ser inserida nos elementos da cultura Hip-hop a juventude negra e periférica, transforma-se em

⁷ O projeto *Rap...ensando a Educação* foi desenvolvido em São Paulo (1992), durante a gestão da prefeita Luiza Erundina, momento em que Paulo Freire assumiu o cargo de Secretário da Educação. A proposta buscava aproximar a escola pública da cultura Hip-hop, reconhecendo-a como uma pedagogia democrática capaz de valorizar a experiência periférica como fonte legítima de conhecimento e formação crítica (Dias, 2019).

sujeito periférico. O que nos conduz às bases da pedagogia Hip-hop, uma vez que o conhecimento adquirido pode ser compreendido pelo ganho de uma consciência crítica, capaz de fazer uma (re)leitura do mundo de forma criativa que denuncia as opressões históricas, tais como: raça, gênero e classe. Essa perspectiva é profundamente dialogante com a proposta freireana de educação libertadora.

A experiência apresentada por B-girl Cris reúne um conjunto de processos metodológico que partem do que é experienciado pelo grupo de investigação⁸ o qual participa que é o método de pesquisa em ação por meio da docência compartilhada entre professor e pesquisador/artista que atuam em transdisciplinaridade. Ao (re)construírem um currículo vivo não apenas contribui para a implementação efetiva da Lei 10.639/2003 — que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira —, mas também amplia as possibilidades de engajamento dos estudantes, sobretudo nos anos finais do Ensino Fundamental II, quando muitas vezes se intensifica a evasão escolar.

Por fim, ao interseccionar as práxis das disciplinas curriculares com uma linguagem que dialoga com as culturas juvenis, temos concretizado aquilo que tanto almejou Paulo Freire uma cultura popular que faça aflorar por meio da consciência o sentido de humanização.

Ao aproximar a prática de B-girl Cris da pedagogia freireana, percebemos que ambas se sustentam na mesma convicção: a de que o conhecimento nasce da vida concreta e da escuta ativa. Assim como Freire defendeu uma **educação problematizadora**, em que os educandos partem de sua realidade para construir consciência crítica, Cris organiza suas experiências metodológicas a partir do vivido pelos estudantes, reconhecendo no corpo, na oralidade e na estética da rua territórios legítimos de saber.

Se em Freire a tarefa do educador é criar condições para que os educandos se reconheçam como sujeitos históricos capazes de transformar o mundo, em Cris essa tarefa se corporifica na **docência compartilhada**, que rompe a hierarquia entre quem ensina e quem aprende. Como afirma Freire: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 68). Essa ideia se traduz na prática de Cris, quando ela sustenta que “o Hip-hop produz um currículo vivo, que nasce da experiência e da escuta dos estudantes, permitindo que se reconheçam como sujeitos de saber e de história” (Dias, 2019, p. 141).

⁸ Maiores informações disponíveis em: [QUEM SOMOS – Afroperspectivas](#), acesso em: 28 ago. 2025.

Dessa forma, o encontro entre Freire e Cris não se dá apenas em termos teóricos, mas metodológicos. Ambos reconhecem que ensinar exige se colocar em movimento com o outro e, sobretudo, acreditar que os saberes produzidos nas margens — nas comunidades negras, periféricas e juvenis — são portadores de uma força humanizadora capaz de reinventar a escola. Além de conduzirem os estudantes a (re)cuperar e (re)conectar *a memória do corpo consciente*.

1.4 A memória do corpo consciente: sejam bem-vindos ao mundo de Kika

Essa seção, nomeada por Cris Dias, é uma homenagem ao professor Roberto Silva (1992) que insere no campo da Educação a **Trajetória de Vida** como método de pesquisa, a sua obra *Os filhos do Governo: formação da identidade criminosa em crianças órfãs e abandonadas*, faz uma denúncia aos procedimentos institucionalizados a partir de sua experiência de vida. Sua escrita funciona como arquivo vivo do corpo que sobreviveu à privação e, justamente por isso, torna-se voz crítica contra estruturas que produzem exclusão.

A experiência do professor, leva-nos a considerar Bronx, Nova Iorque, início dos anos de 1970, em um contexto de abandono institucional, criminalização e segregação racial. Foi esse o terreno-berço dos elementos da cultura Hip-hop: MC, DJ, breaking, graffiti e conhecimento. Posteriormente, Afrika Bambaataa, fundador da Universal Zulu Nation (1973) e articulador da Declaração de Paz do Hip-hop⁹ na ONU (2001), adicionou o quinto elemento, o conhecimento, sendo este o mais importante para os hiphoppers (Universal Zulu Nation, 2001).

Essa noção de cultura de paz é essencial. O Hip-hop não se limita à arte; ele se constitui enquanto ética comunitária e filosofia de vida insurgente, tornando-se uma alternativa à violência e à ignorância, valores promovidos por um sistema que, historicamente, marginaliza determinados corpos e territórios.

No Brasil, a cultura Hip-hop assume contornos específicos a partir das décadas de 1980 e 1990, consolidando-se como linguagem da periferia e instrumento de denúncia social. O grupo Racionais MC's, por exemplo, trouxe à tona as vivências do jovem negro das favelas paulistas, com músicas que se tornaram referências para a formação política da juventude.

⁹ UNIVERSAL ZULU NATION. *Hip Hop Declaration of Peace*. New York, 2001. Disponível em: <https://hiphopdeclaration.org/>. Acesso em: 3 set. 2025.

Como destaca Santos (2015, p.24), “o Hip-hop foi o primeiro movimento cultural que fez com que o jovem da periferia se sentisse autor da sua própria história”.

Por isso, é recorrente ouvir dentro do movimento a frase “o Hip-hop salvou minha vida”. Pra quem tá fora, essa afirmação pode parecer vaga ou exagerada, mas, para nós que vivemos a cultura, ela é absolutamente concreta e os motivos são genuínos: o Hip-hop salva porque converte a violência em potência e arte, transformando experiências de exclusão em produção estética, crítica e pertencimento. Esse processo se torna ainda mais visível quando revisitamos a infância e a adolescência, momentos em que o corpo aprende a responder às violências sofridas.

Nesse sentido, gosto de pensar na personagem Mônica¹⁰, criada por Maurício de Sousa, que é constantemente importunada e reage com violência física — distribuindo coelhadas em quem a provoca. Eu me reconheço nessa metáfora. Desde muito nova, aprendi a me defender a partir do corpo: era uma menina “grandalhona”, mais forte que os colegas, sempre uma das maiores da turma. Até a puberdade, esse corpo foi minha primeira forma de linguagem de enfrentamento. A literatura da área de desenvolvimento humano explica que, durante a puberdade, as meninas tendem a apresentar um estirão de crescimento mais cedo, mas esse processo desacelera após a menarca, enquanto os meninos continuam crescendo por mais tempo (Papalia; Feldman, 2013). Essa curva de crescimento desigual contribuiu para que, em um determinado momento, meu corpo, antes visto como potência, passasse a ser lido de outra forma.

Essa nova leitura coincidiu com a fase em que estudei no Colégio Allan Kardec¹¹, uma escola marcada por realidades de violência e vulnerabilidade. Muitos colegas tinham familiares internados no hospital psiquiátrico vizinho, a Casa de Eurípedes¹², e era comum

¹⁰ A personagem **Mônica** foi criada por Maurício de Sousa em 1963 e se tornou a principal figura da *Turma da Mônica*, série de histórias em quadrinhos brasileira publicada inicialmente em tiras de jornal e, posteriormente, em revistas próprias. Reconhecida por sua personalidade forte, Mônica é frequentemente retratada como alvo de provocações dos colegas, às quais responde com violência física utilizando seu coelho de pelúcia Sansão. A *Turma da Mônica* tornou-se parte fundamental do cotidiano infantil brasileiro, atravessando gerações e diferentes meios de comunicação — dos quadrinhos ao cinema e à televisão —, o que a consolidou como uma das referências culturais mais duradouras do país (SOUSA, Maurício de. *Turma da Mônica*. São Paulo: Mauricio de Sousa Produções, 1963).

¹¹ O **Colégio Allan Kardec** é uma escola espírita localizada no Setor Rio Formoso, em Goiânia (GO), fundada em 2011, que funciona ao lado de um hospital psiquiátrico. A instituição recebe estudantes da rede pública com mensalidades custeadas pelo governo. Atualmente oferta da Educação Infantil ao 9.º ano do Ensino Fundamental, mas, no período em que a autora estudou, oferecia também o Ensino Médio — que ela frequentou do 5.º ano (2011) do ensino fundamental até o início do 2.º ano do ensino médio (2017), antes de ingressar no IFG.

¹² A **Casa de Eurípedes**, oficialmente *Hospital Espírita Eurípedes Barsanulfo*, é uma instituição filantrópica fundada em 1973 em Goiânia-GO. Com princípios espíritas-cristãos, atua nas áreas de saúde mental, educação e

presenciar episódios de abstinência ou crises em plena rua, pela janela da sala de aula. No entanto, dentro da escola, havia um pacto silencioso: ninguém falava sobre essas violências, como se fosse proibido ver ou reparar demais na vida do outro.

Essa violência vivida no cotidiano das famílias dos meus colegas atravessava também os corredores da escola. O Colégio Allan Kardec era um espaço onde o silêncio sobre as dores se convertia em tensões explícitas: minha sala tinha um problema constante de roubos, e era preciso cuidado para que pertences não desaparecessem. No ano de 2011, tinham apenas quatro meninas em minha turma e eu não me dava bem com nenhuma delas; convivía majoritariamente com os meninos que me importunavam de forma recorrente. Sempre fui muito inteligente, minhas notas altas somadas à falta de filtro de minhas falas e comportamentos (eram características do meu autismo, até então não diagnosticado e, portanto, lidas como impertinência ou esquisitice) me colocavam em evidência e, com isso, os holofotes também atraíam impicâncias e admirações. Era uma espécie de “Dona da Rua” — forte, respondendo às provocações, mas ao mesmo tempo solitária.

O autismo fazia com que eu me sentisse deslocada nas interações sociais, pois meu desempenho e meus interesses destoavam muito do da turma. Por conta das altas habilidades, eu terminava rápido as tarefas, apresentava facilidades em áreas que para a maioria eram difíceis e, ao mesmo tempo, tinha barreiras em aspectos que para os outros eram triviais. O aluno com altas habilidades pode ser percebido como um “porre” até para os professores, justamente por destoar do ritmo coletivo.

A menarca, que chegou para mim quando eu tinha apenas 10 anos de idade, trouxe consigo um olhar de coação: qualquer detalhe poderia virar apelido cruel ou um motivo de chacota. Se, por exemplo, algum colega percebesse pela transparência do uniforme que eu usava um sutiã do Piu-Piu do *Looney Tunes*, aquilo bastaria para que eu fosse chamada de “Julia do sutiã do Piu-Piu” por semanas. O bullying era onipresente: apelidos, brigas, provocações, tudo virava motivo para reforçar hierarquias e marcar diferenças.

Entre as experiências mais marcantes desse período, havia um colega específico que me perseguia de forma contínua. Ele foi o meu “Cebolinha¹³”. Sentava-se sempre atrás de

cultura, oferecendo atendimento psiquiátrico, terapias e projetos sociais como o Instituto das Artes, que promove oficinas artísticas e esportivas no contraturno escolar para crianças e jovens em situação de vulnerabilidade. Está localizada no Setor Rio Formoso, em área verde de aproximadamente 132 000 m², onde também funciona o Colégio Allan Kardec. Disponível em: <https://casadeeuripedes.com.br/>. Acesso em: 3 set. 2025.

¹³ Cebolinha é um dos personagens principais da **Turma da Mônica**, criação do cartunista brasileiro Mauricio de Sousa, publicada em quadrinhos desde a década de 1960. É retratado como um menino que troca o “r” pelo “l”

mim, mudasse eu de lugar ou não, e tinha costume de sempre esconder meus pertences e a prática invasiva de colocar a mão no assento antes que eu sentasse. Depois da menarca, esse gesto tornou-se aterrorizante: o medo de ser exposta em um momento íntimo, como o uso de um absorvente, era constante. Esse mesmo colega abria os sutiãs das meninas por cima do uniforme, beliscava, constrangia. A omissão da escola diante dessas situações era ensurdecedora: professoras e coordenação justificavam suas atitudes como “coisa de quem gosta”, reforçando a velha narrativa de que violência é uma forma de amor.

Essa naturalização pedagógica do assédio se soma a outro elemento importante: as aulas de educação física. Na infância, eram prazerosas; com o corpo em transformação, tornaram-se nocivas. As roupas não eram adequadas, os exercícios não consideravam a diferença de corpos e ciclos, e não havia um planejamento pedagógico sensível às meninas. A crítica feminista à educação mostra que os currículos, assim como a sociedade, são pensados a partir da experiência masculina (Louro, 1997), e isso se traduz em práticas que invisibilizam dores e constrangimentos das estudantes. A ausência de políticas pedagógicas de proteção e de adaptação curricular reforçava a sensação de que meu corpo era um alvo e que cabia a mim aprender a lidar sozinha com essa violência.

Anos mais tarde, em 2019, esse mesmo colega apareceu em diversos jornais¹⁴ (como no Jornal O Popular, Portal iG, Diário da Manhã e G1) acusado de tentar esfaquear a namorada. A notícia trouxe à tona uma reflexão dolorosa: **por que aquela diretora, que acompanhou de perto os três anos em que fui importunada diariamente, não interveio?** Ele não apenas me constrangia com gestos físicos e ridicularizações constantes, como também chegou a criar uma conta falsa no Facebook, simulando conversas sexuais para me coagir. Ao

na fala e vive elaborando “planos infalíveis” para derrotar Mônica, geralmente tentando tomar o Sansão, seu coelho de pelúcia. Sua relação com a personagem é marcada por rivalidade e perseguições, mas também por amizade, refletindo um imaginário infantil em que a violência simbólica é muitas vezes naturalizada como forma de interação entre meninos e meninas.

¹⁴ Em junho de 2019, veículos de imprensa noticiaram que um jovem foi preso em flagrante em Goiânia, suspeito de esfaquear a namorada durante uma briga. A notícia foi publicada em diferentes portais: G1 Goiás (*Jovem é preso suspeito de esfaquear namorada durante briga em Goiânia*, 15 jun. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2019/06/15/jovem-e-preso-suspeito-de-esfaquear-namorada-durante-briga-em-goiania.ghtml>). Acesso em: 3 set. 2025), Diário da Manhã (*Homem é preso suspeito de esfaquear namorada durante briga*, 15 jun. 2019. Disponível em: <https://www.dm.com.br/cotidiano/homem-e-preso-suspeito-de-esfaquear-namorada-durante-briga/>). Acesso em: 3 set. 2025), O Popular (*Suspeito de esfaquear namorada durante briga é preso em flagrante em Goiânia*, 15 jun. 2019. Disponível em: <https://opopular.com.br/cidades/suspeito-de-esfaquear-namorada-durante-briga-e-preso-em-flagrante-em-goiania-1.1821904>). Acesso em: 3 set. 2025) e Dia Online (*Jovem é preso após esfaquear a namorada em Goiânia*, 15 jun. 2019. Disponível em: <https://diaonline.ig.com.br/2019/06/15/jovem-e-preso-apos-esfaquear-a-namorada-em-goiania/>). Acesso em: 3 set. 2025).

mesmo tempo, eu reagia como havia aprendido desde cedo: batendo, respondendo com violência. Minha mãe, que trabalhava na escola, pedia que eu me contivesse, pois uma “aluna-problema” poderia comprometer seu emprego. Assim, dois corpos deixaram de ser educados: o meu, contido à força em sua reação corporal e nunca convidado a elaborar outras formas de enfrentamento; e o dele, legitimado na importunação, na coerção e na crença de que “amor” se confunde com perseguição e violência. A omissão pedagógica reforçou não apenas a minha solidão, mas também a formação de um sujeito que, no futuro, repetiu em escala ainda mais grave o que já praticava no cotidiano escolar.

O silêncio que marcava as violências do cotidiano encontrou na música um espaço indireto de expressão. No Colégio Allan Kardec, enquanto a direção se omitia diante de episódios de assédio e constrangimento, nós, estudantes, encontrávamos no rap uma forma de dizer o indizível. As músicas funcionavam como mensagens cifradas: quando alguém mostrava uma faixa para um colega, era como se dissesse “é isso que eu estou vivendo”. Nesse período, porém, meu contato com o Hip-hop foi mediado quase exclusivamente por vozes masculinas. Assim, cresci ouvindo MC’s homens cujas letras frequentemente reproduziam visões machistas sobre as mulheres.

É importante destacar que hoje o cenário é outro, mesmo ainda sendo majoritariamente masculino. A presença de artistas como Duquesa, Tasha & Tracie, Ebony, Luana, entre tantas outras, vem tensionando o lugar das mulheres no rap e ampliando o repertório de vozes dentro do Hip-hop. No entanto, durante minha adolescência, essa diversidade não me alcançava. No caso do rap brasileiro, o machismo se expressa tanto na ausência de feats com mulheres — como no caso emblemático do Racionais MC’s — quanto nas letras que reiteram estereótipos de gênero. Assim, minha entrada no Hip-hop foi marcada por esse paradoxo: ao mesmo tempo em que ele me oferecia uma linguagem para narrar minhas dores, me negava referências femininas que pudessem ressignificar a minha própria experiência de menina e futura mulher dentro desse universo.

Nessa de rap’s e funk’s, existia uma certa divisão de gênero implícita: o rap era visto como “coisa de menino”, enquanto o funk era “coisa de menina”. Na minha escola, quase todas as meninas ouviam funk e dançavam; no rap, eu e Renata (uma amiga que entrou no colégio em 2013) éramos exceção. Essa separação produzia também uma marca corporal. As colegas se apropriavam do funk para narrar, dançando, experiências de violência, desejo e cotidiano - ainda que fossem muito novas para viver o que as letras descreviam.

Minha amiga, Renata, foi quem mais compartilhou músicas nessa época comigo, sempre passava rap's e funk's para o meu celular via bluetooth. No início, meu contato com essas músicas foi de estranhamento. Elas falavam sobre desigualdade social, violência, sexo e drogas — temas que não eram discutidos em minha casa. O rap provocava em mim sensações intensas, principalmente por conta das rimas. Como pessoa autista, com ecolalia¹⁵ e uma atenção muito sensível às sonoridades, fui naturalmente atraída pela musicalidade das palavras e passei a repetir trechos inteiros de músicas. Curiosamente, acabou que a Renata hoje trabalha como DJ - compartilhar beats sempre foi grande o lance dela.



Figura 2: Com Renata, amiga desde o ensino fundamental. Ao fundo, registro nosso no sétimo ano, deitadas na grama do campo de futebol do Colégio Allan Kardec em 2013; em primeiro plano, Dj Find em sua atuação profissional. Acervo pessoal da autora.

Esse imaginário reforçava uma lógica cruel: à mulher cabia rebolar, nunca pensar. Dentro do meu grupo, ser menina que ouvia rap era assumir um estigma: eu era a “cabeçuda” que “não sabia dançar”. Essa dicotomia ecoa a leitura feita em: *Perspectivas pretas que enunciam vozes e educam: o feminismo Hip-Hop, a política da sobrevivência e o empoderamento na favela* ao afirmar que “a bunda fala na quebrada, ela é linguagem e

¹⁵ **Ecolalia** é a repetição involuntária ou automática de palavras, frases ou sons emitidos por outra pessoa. É uma característica comum em algumas formas de neurodivergência, como o autismo, podendo aparecer de forma imediata (logo após ouvir a fala) ou tardia (repetida em outro momento). Longe de ser apenas uma “imitação”, a ecolalia também pode funcionar como estratégia de comunicação, regulação emocional e aprendizagem da linguagem.

território. Marca a mulher negra como desejo e perigo, mas raramente como sujeito de pensamento” (Dias, 2022, p. 716).

No meu caso, sempre tive dificuldades com a dança. No projeto de arte e esporte do colégio — que integrava também programas sociais como o PETI¹⁶ (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil) e o Projovem¹⁷ (Programa Nacional de Inclusão de Jovens), ambos voltados à proteção de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade — passávamos o dia inteiro na escola e, em determinados momentos, éramos obrigados a escolher pelo menos uma atividade de esporte e uma de arte. Digo obrigados porque, para muitos, a principal motivação era a merenda; nem sempre podíamos escolher exatamente qual aula fazer, e nessa fui parar na dança algumas vezes.

Essas experiências, somadas às violências que eu já vivia, travaram ainda mais meu corpo. Talvez por isso, até hoje, o breaking seja o elemento do Hip-hop com o qual menos me identifiquei. Meu corpo parecia não encontrar lugar na dança, ao contrário do que acontecia com minhas colegas, que se reconheciam no funk como uma linguagem coletiva.

Foi no projeto de arte e esporte do colégio, no período da tarde, que conheci a percussão. Essa experiência foi a chave para traçar novos caminhos, pela primeira vez coletivos e não solitários. Aos 13 anos, quando os meninos começaram a se interessar pelas meninas e deixaram de ser apenas importunadores para buscar outro tipo de relação, eu também descobri no bloco de percussão um espaço de pertencimento. Um bloco só faz sentido em grupo: o som só ganha corpo na coletividade.

A percussão foi, portanto, a primeira prática coletiva que respeitou meu corpo, depois de tantos episódios em que ele havia sido violentado e ridicularizado desde a menarca. Ali,

¹⁶ O **Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI)** foi criado pelo Governo Federal em 1996 com o objetivo de retirar crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil, garantindo-lhes acesso à escola, atividades socioeducativas e acompanhamento familiar por meio da assistência social. O programa envolvia transferência de renda condicionada à frequência escolar e participação em atividades no contraturno, articulando educação, cultura e esporte como formas de inclusão social (BRASIL. Ministério da Cidadania. *Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI*. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <https://www.gov.br/mds/pt-br/acesso-a-informacao/perguntas-frequentes/assistencia-social/programa-de-erradicao-do-trabalho-infantil-peti>. Acesso em: 3 set. 2025).

¹⁷ O **Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem)** foi instituído em 2005, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, com o objetivo de promover a inclusão social, a escolarização e a qualificação profissional de jovens entre 15 e 29 anos que não haviam concluído o ensino fundamental. O programa reunia diferentes modalidades — Projovem Urbano, Projovem Campo – Saberes da Terra, Projovem Trabalhador e Projovem Adolescente —, combinando ensino formal, cursos profissionalizantes e atividades de cidadania, de forma a ampliar as oportunidades educacionais e de inserção no mercado de trabalho (BRASIL. Secretaria-Geral da Presidência da República. *Projovem: Programa Nacional de Inclusão de Jovens*. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/servicos/obter-informacoes-sobre-o-projovem>. Acesso em: 3 set. 2025).

batendo no surdo, meu corpo encontrou uma forma de existir que não era peso, mas potência. A energia que antes eu gastava batendo nos meninos se transformava em ritmo, em criação compartilhada. A percussão extrapolou os muros da escola, despertando em mim o desejo de traçar meu próprio caminho, que culminou na decisão de estudar para ingressar no Instituto Federal.

Hip-hop e percussão de rua compartilham raízes insurgentes e periféricas, surgindo como linguagens artísticas forjadas na coletividade e na resistência. Ambos nascem do corpo em movimento e do som que atravessa o espaço urbano, convertendo dor e exclusão em expressão estética. Assim como o rap e o breaking transformam em arte as experiências das quebradas, os blocos de percussão de rua ressignificam a batida como instrumento de pertencimento e de luta, marcando territórios onde historicamente a ausência do Estado se faz presente. São práticas que não dependem de palcos formais nem de legitimação institucional: basta um muro, uma caixa de som, um tambor improvisado, uma avenida. Essa condição insurgente aproxima o Hip-hop e a percussão de rua como pedagogias vivas da periferia, capazes de educar corpos e consciências por meio da coletividade, do ritmo e da partilha.

O último ano no Colégio Allan Kardec coincidiu com o primeiro ano do ensino médio, período difícil em que vivi recaídas na violência escolar, mas já com outra consciência: a música havia me dado um lugar para gastar a raiva e, sobretudo, para inscrever no corpo uma nova narrativa — a da transformação pela arte. Essa recaída na violência escolar e a revolta que carregava também foram combustíveis para o salto que dei ao decidir sair do meu bairro e da escola onde minha mãe trabalhava. Mesmo com ela não concordando com minha vontade de seguir a música e a arte, foi esse ímpeto de ruptura que me moveu. A percussão não apenas abriu espaço para o meu corpo existir de outra maneira, mas também me deu coragem para buscar outros caminhos. Foi nesse embalo que prestei a prova para o curso técnico integrado em Percussão no Instituto Federal de Goiás, marcando a passagem para um novo ciclo da minha vida: sair de um ambiente de silenciamento e violência e começar a construir uma trajetória que se apoiava na arte como forma de resistência e reinvenção.

No entanto, o ingresso nesse espaço trouxe um choque: o ensino ali ainda era fortemente marcado por uma perspectiva conservadora, centrada em práticas e epistemologias eurocêntricas. Essa lógica, fundada na leitura de partituras, na técnica instrumental individualizada e na valorização da música erudita europeia como modelo de excelência, não dialogava com minha trajetória. A percussão popular de rua, ao contrário, se estrutura em

dinâmicas coletivas, orais e sensoriais, que valorizam a corporeidade, a improvisação e a ancestralidade negra. Trata-se de um modo de aprender que se dá “com o corpo inteiro”, por meio da repetição, da escuta, do pertencimento comunitário e da memória cultural — e não apenas pela abstração teórica.

Esse tensionamento evidenciou para mim como diferentes concepções de conhecimento coexistem, mas nem sempre se reconhecem mutuamente. Enquanto a lógica conservadora tende a reproduzir hierarquias eurocêntricas de saber, a lógica da percussão popular de rua desafia esse paradigma, afirmando outras epistemologias e modos de aprender. Como lembra hooks (2013), a educação só se torna verdadeiramente transformadora quando incorpora as experiências e vozes marginalizadas no processo de ensino-aprendizagem.

Autores como Sandroni (2004) também destacam essa ruptura ao defender que não há superioridade da música ensinada nos conservatórios em relação às demais manifestações populares — todas são formas legítimas de expressão musical, frutos de contextos históricos e culturais diversos. Nesse sentido, Santiago e Ivenicki (2023) mostram que o ensino conservatório ainda prevalece nas licenciaturas em Música, muitas vezes, excluindo saberes populares e marginalizados, o que pode gerar violência simbólica sobre estudantes que trazem esse repertório de origem.

Essa compreensão se articula diretamente com a pedagogia do Hip-hop, que emerge como uma prática educativa e estética capaz de subverter os códigos hegemônicos da arte, da cultura e da educação. Enquanto o ensino conservatório insiste em uma lógica eurocêntrica, disciplinar e excludente, o Hip-hop afirma modos outros de aprender, pautados na coletividade, na oralidade, na improvisação e na resistência. Como sintetiza Isidoro Filho (2011, p. 8): “o Hip-hop é um modo de vida que traz consigo uma língua, um estilo de música, vestimentas, um modo de se movimentar e de habitar o espaço urbano”. Essa dimensão cotidiana se revela como teatral, configurando-se em “fissura no cotidiano” (Isidoro Filho, 2011, p. 12). Nessa perspectiva, “ética, estética e política se irmanavam” (Isidoro Filho, 2011, p. 16), de modo que o Hip-hop pode ser compreendido como um “dispositivo de teatralidade” que convoca a atuação social dos sujeitos (Isidoro Filho, 2011, p. 26).

Trata-se de uma pedagogia que não se limita a espaços escolares formais, mas que se irradia nos muros pixados, nos versos improvisados, nos corpos que dançam e nos palcos da vida urbana. O conhecimento construído por meio do Hip-hop não é neutro, nem asséptico:

ele carrega as marcas da luta, da oralidade e da criação coletiva. O palco do Hip-hop é a cidade, o cotidiano, a cena. E nessa cena, o sujeito periférico deixa de ser objeto de intervenção para se tornar autor de narrativas.

Em Goiás, essa pedagogia se manifesta de forma concreta por meio de coletivos e eventos que integram arte e educação. O Slam Falatu¹⁸, por exemplo, ocupou o Bosque dos Buritis¹⁹ e os encontros no Centro de Referência da Juventude²⁰ com poesia marginal e arte da palavra. o *Slam GO* reúne performers de todo o estado, e iniciativas como o *Slam Clandestino*²¹ promovem batalhas de poesia falada com poetas negros e artistas periféricas, fortalecendo a cena local com disputas poéticas em diversos espaços culturais.

O Beco da Codorna²², no Setor Central de Goiânia, consolidou-se como ponto simbólico do graffiti goiano e do Hip-hop enquanto linguagem de rua. Intervenções artísticas realizadas nesse espaço, junto a eventos como o Baile Black²³, batalhas no Point do Rap²⁴, encontros do festival BRABAS²⁵ no Centro Cultural Martim Cererê²⁶, articulam práticas de

¹⁸ O *Slam Falatu* foi uma competição de poesia autoral realizada no Bosque dos Buritis (Goiânia) e no Centro de Referência da Juventude, organizado pelo Coletivo Café com Chá. Sua última edição ocorreu em agosto de 2024, reunindo artistas e público em torno da poesia marginal e da palavra falada.

¹⁹ O **Bosque dos Buritis** é um parque urbano e patrimônio paisagístico da capital goiana, inaugurado em 1933 com quase 141 500 m² de áreas verdes, lagos e infraestrutura para cultura e lazer, como o Museu de Arte de Goiânia (MAG) e o Centro Livre de Artes (CLA), que funcionam em seus limites.

²⁰ O *Centro de Referência da Juventude (CRJ)* é um espaço cultural e de sociabilidade em Goiânia, gerido por uma ONG em parceria com o governo estadual, que oferta cursos de qualificação profissional, esportivos, artísticos e de economia criativa. Está localizado na Vila Moraes e promove ações de formação e mobilização social entre jovens. Acesso em: Instagram (@crjgoias)

²¹ O *Slam Clandestino* é uma iniciativa do selo Goiânia Clandestina que reúne poetas negros e slammers em situação de vulnerabilidade social em batalhas de poesia falada, com circulação significativa na cena artístico-educativa de Goiânia. Disponível no YouTube ("[Slam de Poesias com o coletivo Goiânia Clandestina](#)") e em eventos literários como Circuito Literário – Sarau (Sympla).

²² O **Beco da Codorna** — também conhecido como Viela Miguel Rassi — é um museu de arte urbana a céu aberto localizado no centro de Goiânia, entre a Avenida Anhanguera e a Rua 9, inaugurado por um projeto coletivo em 2014. O local, anteriormente degradado, foi revitalizado por artistas e hoje abriga grafites, intervenções culturais e eventos como o Festival Beco e a Feira Uai Véi.

²³ O **Baile Black** é um evento cultural em Goiânia voltado à valorização da cultura preta por meio da música, dança e diálogo comunitário. Idealizado por Iara Kevene e Daniel Melo, o evento já reuniu mais de 10 mil pessoas em sua primeira edição e tem como objetivo “acolher, valorizar e resgatar a cultura preta” (IARA KEVENE, 2023). Em sua última edição, o Baile Black foi realizado em espaços como o Beco da Codorna, trazendo uma atmosfera de celebração e resistência cultural.

²⁴ O *Point do Rap* é um espaço/performance que ocorre em Goiânia, funcionando como ponto informal de encontro para o rap, com apresentações e batalhas ao vivo. Acontecem aos domingos a partir das 16h no Jardim America, próximo ao Setor Sul, no endereço R. 91, n.º 481.

²⁵ O **BRABAS Festival** é o principal festival de Hip-hop feminino do Centro-Oeste, realizado no Centro Cultural Martim Cererê. A programação de 2025 destacou artistas negras, indígenas, trans e travestis em uma linha de ação que combina música, oficinas, acessibilidade e ativismo cultural.

²⁶ O **Centro Cultural Martim Cererê** é um símbolo da cultura alternativa em Goiânia. Criado em 1988 a partir da requalificação de antigos reservatórios da Saneago, hoje funciona como espaço de formação artística, teatro, dança, música e artes urbanas. Durante eventos como o *GO ART – Feira Multicultural de Artes Urbanas*, o Martim foi tomado por grafites produzidos por artistas urbanos durante edições como o RapGround (2023), consolidando-se como galeria a céu aberto que articula estética, resistência e produção comunitária.

resistência, denúncia e pertencimento, especialmente de mulheres, pessoas LGBTQIAPN+ e juventudes periféricas.

Como reforça Dias (2019, p. 135), “não se trata apenas de levar o Hip-hop para a escola, mas de reconhecer que ele já é escola”. Nesse reconhecimento, o educador assume o papel de quem escuta a rua, de quem se abre à sabedoria dos becos, das rimas, dos muros e dos corpos. A pedagogia do Hip-hop é, assim, radicalmente freireana: “dialoga com a realidade, parte da experiência concreta dos sujeitos e aposta na transformação coletiva; ela se constitui, nessa perspectiva, na educação popular” (Dias, 2019, p. 136).

Esta reflexão não parte de um lugar neutro. Enquanto estudante do curso de Pedagogia do IFG – câmpus Goiânia Oeste, participei da construção de diversos espaços citados neste texto: atuei no Slam Faladô com oficinas e batalhas de poesia, realizei intervenções urbanas como graffiti nos projetos ArtIdentidade e *Meu Muro Fala* e estive presente nos becos, nas rodas e nos versos que compõem o Hip-hop goiano. Essa vivência não só reforça a legitimidade pedagógica da cultura Hip-hop como também atravessa minha formação enquanto educadora social. A prática e a teoria se entrelaçam aqui como partes de uma mesma caminhada — insurgente, poética e coletiva.

1.5 Mulheradas com o molho de “palavras-chave”

*É por isso que educação, você sabe, é a palavra-chave
É como um homem nu todo vestido por dentro,
é como um soldado da paz armado de pensamento,
é como uma saída,
um portal,
um instrumento.*

— Emicida, *O Milionário do Sonho*.
In: *O Glorioso Retorno de Quem Nunca Esteve Aqui*, 2013.

A epígrafe apresentada acima serviu de rota para guiar-me em busca de aportes que funcionaram como decodificadores e juntos dão liga para o destrave para o meu vim a ser no mundo, pois foi ao longo da minha formação que encontrei autoras que funcionaram como um verdadeiro *molho de chaves* — no sentido literal do coletivo, capazes de abrir portas e desbloquear acessos antes negados —, mas também como o tempero que dá liga e sabor à trajetória. Kilomba (2019), hooks (2017), Evaristo (2007, 2011) e tantas outras não apenas ofereceram conceitos: entregaram chaves para pensar o mundo e chaves para abrir meu próprio pensamento. Suas palavras destrancaram silêncios, reorganizaram memórias e

ressignificaram experiências. A partir delas, aprendi a ler a margem como potência, a oralidade como escrita e a experiência como teoria — e é com essas chaves-mestras que também contarei neste trabalho.

Kilomba (2019) nos alerta que o conhecimento não é produzido em um vácuo neutro: ele é moldado por relações de poder que determinam quem pode falar e quem é silenciado. Ao dizer que “o conhecimento é racializado; o sujeito do conhecimento é branco, masculino, heterossexual e europeu. Aqueles que não cumprem essas condições são os objetos do saber, e não seus produtores” (KILOMBA, 2019, p. 24), ela nos convida a perceber que a exclusão epistemológica é tão estrutural quanto a exclusão econômica.

É nesse cenário que a **escrita de si** emerge como ato de resistência e de produção de saberes decoloniais, reposicionando sujeitos marginalizados como narradores legítimos de suas histórias. hooks (1994) amplia essa compreensão ao afirmar que “a margem é um lugar radical de possibilidade” (p. 207), reivindicando a margem não como espaço de carência, mas como um território fértil de crítica, reinvenção e formulação de novas epistemologias. É na margem — geográfica, cultural e simbólica — que a cultura Hip-hop se forma e é dela que irrompe sua potência educativa.

Evaristo (2005) fortalece esse argumento com a noção de **escrevivência**, que se constrói “a partir do cotidiano, da ancestralidade e da luta” (EVARISTO, 2005, p. 34). Essa escrita não separa vida e arte; pelo contrário, transforma a vida em matéria-prima da narrativa, fazendo do texto um espaço de afirmação identitária e de denúncia social.

No entanto, é preciso compreender que, para além do livro ou do texto formal, há linguagens e letramentos estéticos que também educam. As batalhas de slam, os cyphers do breaking, as rodas de rap, as paredes tomadas pelo grafitti — todos esses espaços operam como currículos vivos. Neles, há um conjunto próprio de códigos, gestos, expressões e rituais que, tal como o “POW POW POW”²⁷ no slam ou o “blow up”²⁸ no breaking, funcionam como marcadores de pertencimento e reconhecimento. Esse léxico não verbaliza apenas apoio: ele

²⁷ No universo do slam, o grito coletivo “POW POW POW” acontece quando um poeta recebe a nota máxima (10) dos jurados. É uma celebração ruidosa e performática que marca o reconhecimento da potência do poema, funcionando como código de pertencimento e valorização dentro da comunidade slam.

²⁸ No breaking, o termo “**blow up**” designa o momento em que o b-boy ou a b-girl surpreende a roda com um movimento de impacto, geralmente explosivo ou inesperado, que muda a energia da cypher. É uma virada de intensidade: o dançarino “estoura” na performance, capturando a atenção e elevando o clima da batalha.

legitima quem está no centro da roda, comunica valores de resistência e celebração, e fortalece identidades coletivas.

Essas formas de ensino e aprendizagem — muitas vezes invisibilizadas nos espaços formais — ampliam o repertório cultural dos educadores e educandos. Reconhecer a legitimidade dessas vozes e práticas é recusar uma visão estreita de currículo, que, como lembra Tomaz Tadeu da Silva (2016), é sempre uma seleção marcada por disputas de poder. Quando a escola incorpora e dialoga com essas linguagens, não está “abrindo espaço” como concessão, mas assumindo que esses saberes são constitutivos de uma formação docente crítica, sensível e comprometida com a transformação social.

SEÇÃO 2: Currículo escrito e currículo vivido

As **Práticas como Componente Curricular (PCC)** são um eixo estruturante do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Goiás – câmpus Goiânia Oeste. Previstas no **Núcleo Complementar/Estudos Integradores**, essas disciplinas têm como finalidade “superar a fragmentação entre teoria e prática, proporcionando ao estudante uma formação que articule o cotidiano da escola com os fundamentos históricos, filosóficos, sociológicos e políticos da educação” (IFG, 2022, p. 17).

O câmpus Goiânia Oeste está localizado na região noroeste da capital goiana, em um território marcado por vulnerabilidade socioeconômica, histórico déficit de políticas públicas e grande diversidade cultural. Essa localização não é apenas geográfica: ela é política e pedagógica. Desde sua criação, o câmpus foi pensado para atender prioritariamente populações periféricas, reconhecendo nelas não um público “carente” a ser compensado, mas sujeitos de direitos com histórias, saberes e potências. É nesse cenário que se definiu o **perfil de egresso** do Pedagogo como **educador social**, comprometido com a transformação social a partir da realidade concreta do território. Dessa forma:

“Espera-se que o egresso do curso seja um profissional da educação com sólida formação teórica e prática, capaz de compreender a educação como prática social e a escola como espaço de construção de conhecimento, de participação democrática e de inclusão social” (IFG, 2022, p. 25).

Essa concepção amplia o papel do pedagogo para além da sala de aula, entendendo-o como educador social que atua em espaços escolares e não escolares, articulando direitos humanos, ética, pluralidade e o enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais (IFG, 2022, p. 26). Esse perfil está diretamente relacionado à função social do IFG, expressa em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que coloca como princípios “a democratização da sociedade, a dignidade humana, os direitos humanos, a diversidade, a inclusão, o desenvolvimento sustentável e a justiça social” (IFG, 2019, p. 15).

Essa escolha dialoga com a concepção freireana de educação como prática libertadora — “ensinar exige corporeificação das palavras pelo exemplo, exige respeito aos saberes dos educandos, exige pesquisa, exige estética e ética” (Freire, 1996, p. 25) — e com a defesa de Saviani (2003) de que a educação popular deve partir das contradições do mundo concreto para superá-las. Também se aproxima da crítica de Kilomba (2019) à desautorização dos

saberes não brancos nas instituições, e do que bell hooks (1994) sugere como ensino libertador: aquele que reconhece a dor, os afetos e a potência política do cotidiano.

As PCCs concretizam esse projeto de formação. Cada semestre, uma disciplina de Eixo (teórica) é articulada a uma disciplina de PCC (prática), permitindo que o estudante desenvolva projetos integradores em contextos reais. A organização é a seguinte:

Período	Disciplina de Eixo	Disciplina de PCC
1º	Educação Social	Educação e Sociedade
2º	Antropologia e Educação	Educação e cultura
3º	Trabalho, Movimentos Sociais e Educação	Educação e Trabalho
4º	Sujeito e Educação	Desenvolvimento Humano
5º	Cidadania e Educação	Educação e Política
6º	Processos Educativos nas Ações Coletivas	Educação e Escola
7º	Ciência, Tecnologia e Sociedade	Educação e Pesquisa
8º	Corpo, Trabalho e Educação	Educação e Gestão

Segundo o PPC, as PCCs devem ser desenvolvidas de forma coletiva, coordenadas por dois ou mais docentes, com trabalhos de campo, atividades práticas, seminários e relatórios finais individuais e/ou coletivos que sistematizam as experiências vividas. Esses relatórios são avaliados pela equipe docente e arquivados pela coordenação do curso.

Além disso, as PCCs incluem momentos de socialização semestrais, nos quais todas as turmas apresentam seus trabalhos. Tradicionalmente organizados como seminários, nos

últimos dois semestres letivos passaram a ocorrer em formato de oficinas temáticas, aproximando ainda mais a proposta pedagógica da prática extensionista e fortalecendo a interação com diferentes públicos.

O PPC também reconhece a legitimidade de múltiplas fontes de saber:

“A formação do pedagogo no IFG considera os saberes da experiência, os saberes científicos e os saberes populares como constituintes da prática docente e da atuação educativa nos mais diversos espaços” (IFG, 2022, p. 27).

Nesse sentido, o Hip-hop emerge como epistemologia periférica que, segundo Dias (2019, p. 138), “ensina a partir da experiência de quem vive à margem, e por isso, constrói uma pedagogia do enfrentamento, da criação e da afirmação identitária”. Quando integrado às PCCs — seja em rodas de rima, batalhas de slam, oficinas de graffiti ou saraus —, ele não apenas dialoga com o currículo oficial, mas o expande, tornando visíveis saberes e práticas frequentemente invisibilizados.

Como lembra Conceição Evaristo (2011), a **escrevivência** é uma forma de narrar que articula experiência pessoal e luta coletiva. É sob esse prisma que as PCCs, mais do que disciplinas, funcionam como espaços de produção de conhecimento situado, onde o território, a comunidade e as culturas locais são reconhecidos como parte legítima da formação.

Portanto, compreender as PCCs é compreender como o câmpus Goiânia Oeste materializa seu compromisso social e político com a formação de um educador social crítico, engajado e capaz de transitar entre a escola e a rua, entre o saber acadêmico e os saberes populares. Nos próximos subtópicos, revisito cada uma das PCCs que cursei, narrando, em chave autoetnográfica, como esse percurso formativo foi atravessado pela cultura Hip-hop, pelas pedagogias da rua e pelos saberes periféricos que me constituem como educadora.

2.1 Quem será o artista?

Minha trajetória no curso de Pedagogia começou com uma disciplina que, à primeira vista, parecia apenas mais uma matéria introdutória — mas se revelou um marco formativo. A PCC I, Prática de Ensino/Estudos Integradores: *Educação e Sociedade*, foi ministrada pelas professoras Martha Manrique e Daniela Souza no primeiro semestre de 2021, ainda em formato remoto, devido à Pandemia de COVID-19. A professora Martha, vinda da área das

artes, propôs uma abordagem extremamente sensível para aquele momento turbulento: atividades como a colagem em papel colorido me reconectaram com a linguagem artística como caminho possível na pedagogia.

O enfoque da disciplina era a experiência estética, com base teórica em autores como Eliot Eisner (2002) e John Dewey (1934), e tivemos suporte do texto de Gilvânia Pontes (2015), que nos desafia a sair da repetição e entrar na lógica da criação — essencial para uma pedagogia sensível e geradora de sentido (Pontes, 2015, p. 206), para quem: “A experiência estética ‘desafia o educador a sair do lugar da repetição e entrar na lógica da criação’”.

“As artes são modos de conhecimento”, defendia Eisner (2008), e Dewey (2010) nos lembra que a arte vivida como experiência profunda pode transformar o sujeito. É aqui que eu conto sobre minhas primeiras transformações pelo Hip-hop, pois ele já começava me formar educadora muito antes de eu entrar no curso de pedagogia.

Apesar de ter tido uma alfabetização traumática, desde cedo escrevia bem e com prazer — contos, fábulas, crônicas do cotidiano. No início, minha escrita era distante do universo do Hip-hop. Isso só mudou quando entrei no IFG, no curso técnico em música com habilitação em percussão. Ali, comecei a viver a cidade de outra forma. Enfrentando jornadas de transporte cansativas para estudar no centro, sonhava em morar perto do câmpus. Foi nesse ambiente que conheci o graffiti, o lambe-lambe²⁹, o pixo, os saraus e a cena cultural de Goiânia - e de outros estados também, pois no curso de música viajavamos bastante para nos apresentar. Assisti recitais, frequentei o Chorinho³⁰, o Teatro Goiânia, conheci São Paulo e Rio de Janeiro, ampliei muito minha visão de mundo.

²⁹ Lambe-lambe é uma forma de intervenção urbana caracterizada pela colagem de cartazes em muros, postes ou outros espaços públicos. Produzidos geralmente em papel e fixados com cola caseira, os lambes podem trazer desde mensagens políticas e poéticas até imagens gráficas e fotográficas. No Brasil, essa prática tem raízes tanto nas artes visuais quanto na comunicação popular de rua, funcionando como meio acessível de expressão coletiva e contestação social.

³⁰ O *Chorinho na porta do Grande Hotel* é um tradicional projeto cultural realizado desde 2004 em Goiânia, às sextas-feiras, na Avenida Goiás, em frente ao antigo Grande Hotel. O evento é gratuito e aberto ao público, reunindo grupos de choro, samba e música popular brasileira. Mais do que uma apresentação musical, tornou-se ponto de encontro da cidade, valorizando a música regional, ocupando o espaço urbano com cultura e promovendo a convivência entre diferentes gerações.



Figura 3: Fotografia tirada no centro histórico do Rio de Janeiro durante viagem técnica realizada no ensino médio, dia 20 de setembro de 2018. Na imagem, aparecem muros com lambe-lambe e pixo, além de elementos da vida urbana como ambulantes, barracas de tapioca e postes de iluminação. A imagem retrata a sobreposição entre arte de rua e cotidiano popular. Acervo pessoal da autora.

Meu namoro da época também foi um ponto de virada. Ele viu minhas pinturas e mostrou aos amigos dele — um grupo de jovens multiartistas que viraria o Coletivo Café com Chá. Jordan, um dos membros do grupo, me convidou para expor meus desenhos no sarau “Chá Comigo”, no Centro de Referência em Juventude. Eu era muito insegura com a performance da palavra, mas as artes visuais me davam liberdade. Assim, entre quadros e rimas, entrei na cena artística da cidade e comecei a construir minha identidade como artista.



Figura 4: Página do portfólio da autora com registros da Calourada Artística (2018) e do Sarau Chá Comigo (2018) Fonte: Arquivo pessoal.



Figura 5: Página do portfólio da autora com registros do mini musical *A Cor do Som* (2019), apresentado na Semana de Fazer Arte do IFG – câmpus Goiânia Fonte: Arquivo pessoal.

Esse encontro com outras juventudes, o reconhecimento visível — "você tem algo a dizer" — foi vital. Segundo Ballalai (2009), para o adolescente se constituir, o reconhecimento de outros (professores, pares, comunidade) é decisivo na formação da identidade. Isso mostra como ambientes educacionais — mesmo quando formais — podem ser espaços de afirmação, validação e transformação social

Esse processo de inserção espontânea no território e nas linguagens periféricas reforça o que bell hooks (1994) define como “espaços de resistência cultural”. A rua, o CRJ, os saraus, o IFG, os coletivos de juventude — todos esses foram meus currículos vivos. Minha formação não está apenas nos componentes curriculares formais, mas também nas brechas, nas conexões, nos encontros. Meu percurso evidencia que o Hip-hop, mais do que um conteúdo, é uma experiência formadora, insurgente e profundamente pedagógica.

Aqui a ponte se reafirma: letramentos estéticos — mediados pelo consumo de cultura e arte — não são periféricos, mas centrais à formação humana e escolar. Ao reconhecer que a experiência estética é constitutiva do processo educativo, desloca-se a ideia de que arte é apenas complemento e afirma-se seu papel como fundamento da aprendizagem. Pesquisas

têm mostrado que o rap e o Hip-hop, quando inseridos no espaço escolar, não apenas despertam interesse, mas **promovem conscientização crítica, mobilizam identidades juvenis e conectam o currículo ao cotidiano urbano e sensível dos estudantes.**

Nesse sentido, Sant’Anna (2023, p. 79) é incisiva ao afirmar que “o Hip-hop é parte das pedagogias que reiteram a arte das periferias”, lembrando que as expressões culturais juvenis carregam potência formativa e crítica. A autora denuncia ainda que, “apesar da obrigatoriedade da arte no currículo, os saberes periféricos seguem marginalizados” (Sant’ana, 2023, p. 82), o que reforça a necessidade de incorporar o Hip-hop como prática pedagógica legítima.

Ao enfatizar o Hip-hop como pedagogia estética, Sant’Anna aponta que ele “possibilita ao jovem sentir-se sujeito de sua própria história, afirmando identidades e questionando estruturas” (Sant’ana, 2023, p. 84). Essa visão converge com a pedagogia freireana, na medida em que coloca no centro da educação a experiência concreta dos sujeitos e o diálogo entre saberes. Assim, quando a escola se abre para o Hip-hop, ela não apenas cumpre a lei que garante a presença da arte no currículo, mas efetiva uma pedagogia que nasce da rua, das rimas, dos muros e das danças, tornando-se mais próxima da vida real dos estudantes.

Diferenciar contextos ajuda a entender essa potência. O **câmpus Centro do IFG**, localizado no coração da cidade, atraiu jovens de diversos estratos e me expôs a múltiplos repertórios estéticos. Em contraste, o **câmpus Goiânia Oeste**, território periférico e vulnerabilizado, foi projetado justamente para formar um **educador social**, alicerçado nesses saberes de resistência e na experiência sensível. Foi ali que essa minha trajetória encontrou ambiente fértil para se articular com teorias e práticas emblemáticas da educação insurgente.

Assim como as atividades estéticas propostas na PCC I e as vivências relatadas aqui revelam o poder transformador da arte e da validação entre pares, é preciso lembrar que uma pedagogia transformadora **não se sustenta apenas no encantamento**. Paulo Freire já advertia que “a educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” (Freire, 2001, p. 67), apontando que a sensibilidade deve caminhar junto com um compromisso político. É nesse ponto que entra a crítica de Dermeval Saviani (2011) à pedagogia escolanovista: ao valorizar exclusivamente a experiência e a liberdade criadora, sem considerar as condições concretas e desiguais das escolas públicas brasileiras, corre-se o

risco de criar propostas elitistas, restritas a quem já possui capital cultural e acesso a bens simbólicos — algo que, ironicamente, muitos dos meus colegas do IFG Centro tinham, mas que não é a realidade majoritária no Goiânia Oeste.

Ao mesmo tempo, como lembra Nilma Lino Gomes (2012), é preciso “africanizar o currículo” e trazer para o centro as epistemologias negras, indígenas e populares, para que experiências estéticas não se limitem a reproduzir cânones eurocêntricos, mas reflitam e valorizem as culturas dos territórios em que atuamos.

A meu ver, no contexto da Prática Comum Curricular I, esses debates ainda estavam sendo tateados, mas a sensibilidade da professora Martha em propor atividades estéticas já apontava para a necessidade de pensarmos uma educação que envolva o corpo, o afeto, o sensível — e que, ao mesmo tempo, seja crítica, política e comprometida com a justiça social.

2.2 Quer algo da rua?

A segunda Prática Comum Curricular, intitulada *Educação e Cultura / Antropologia e Educação*, foi ministrada pelo professor Constantino Isidoro e me marcou profundamente. Naquele momento, ainda vivíamos o distanciamento social imposto pela pandemia da COVID-19 e, como atividade da disciplina, fomos convidados a elaborar um memorial autobiográfico. O processo de revisitar minhas memórias a partir dos marcos culturais que atravessaram minha trajetória foi um exercício potente de autoconhecimento, mas também de denúncia — pois me mostrou o quanto a minha identidade artística e educativa está profundamente ligada a territórios culturais que, naquele momento, estavam inacessíveis.

A construção do memorial me fez revisitar lugares que constituem minha subjetividade, como o Teatro Goiânia, o Centro Cultural Martim Cererê, o Chorinho da Rua do Lazer, o CRJ e até mesmo o Bar do Estudante. Eram espaços vivos da cidade, que ecoavam vozes como a minha. Em contrapartida, percebi o quanto minha relação com o bairro onde moro atualmente, na região do campus Goiânia Oeste do IFG, era marcada pela ausência: de espaços culturais, de memória coletiva, de estímulo à criação. Era mais fácil eu me conectar com o centro da cidade — para onde preciso pegar três ônibus — do que com a rua ao lado de casa.

Foi nesse contexto que nasceu a colagem "A Rua", uma composição artística feita com recortes de imagens de espaços que me atravessam: o Buraco Amarelo, onde eu e meus amigos do Ensino Médio comprávamos salgado e ríamos das nossas desgraças; o Bar do

Estudante, onde cabulávamos aula para conversar sobre o mundo; o céu azul de Goiânia recortando as fachadas do Centro.



Figura 6: Colagem realizada durante o período de distanciamento social da pandemia, representando espaços afetivos do centro de Goiânia, como o Teatro Goiânia, o Relógio da Avenida Goiás, o Buraco Amarelo e o Bar do Estudante. A imagem central de uma leitora e a frase “— Quer algo da rua? — A rua.” evocam o

pertencimento simbólico a esses territórios culturais e a desconexão sentida com o bairro onde reside atualmente, marcado pela escassez de espaços de fruição artística e memória coletiva. Fonte: Acervo pessoal da autora (2021).

A rua sempre foi escola, palco, refúgio. E foi também, durante muito tempo, a casa do Hip-hop. No entanto, apesar de sua relevância cultural, o movimento Hip-hop foi durante décadas invisibilizado pelas políticas públicas de patrimônio cultural, especialmente em cidades como Goiânia. Só muito recentemente, por pressão dos próprios artistas, coletivos e militantes culturais, o Hip-hop goianiense começou a ser reconhecido oficialmente como manifestação cultural legítima e parte da história da cidade.

Esse apagamento institucional do Hip-hop enquanto patrimônio é também um apagamento de corpos, de trajetórias e de territórios. Como afirma Grada Kilomba (2019), o que é considerado patrimônio, cultura ou saber válido está diretamente ligado a quem detém o poder de narrar. Quando apenas uma elite branca, masculina e eurocentrada detém essa narrativa, movimentos como o Hip-hop são descartados como "subcultura" ou "desvio", quando na verdade são formas potentes de produção estética, pedagógica e política.

Por coincidência, essa disciplina sobre patrimônio foi ministrada justamente no período em que eu começava a entrar de forma mais direta no mundo do graffiti. Enquanto estudava a importância dos bens culturais e a necessidade de preservar memórias coletivas, percebia que, apesar de sua relevância histórica e estética, o graffiti raramente é reconhecido como patrimônio — e quando é, costuma ser domesticado, higienizado, retirado de sua potência crítica. Ao me aproximar do spray, fui percebendo que cada traço na parede é também um documento vivo, um registro de um tempo, de um corpo e de um território. Nesse sentido, compreender o graffiti como patrimônio não é apenas defendê-lo como arte urbana, mas reivindicá-lo como parte legítima da memória social e da educação patrimonial. Foi nesse momento que minha vivência prática e minha formação teórica se cruzaram — e essa travessia começou com as primeiras experiências no muralismo e no graffiti.

O meu ano de formatura no Ensino Médio foi durante a pandemia. Esse foi um período profundamente difícil em vários aspectos, especialmente emocionais, mas artisticamente transformadores. Como as aulas foram suspensas ou remotas, tive muito tempo em casa, e esse tempo se transformou em uma oportunidade rara de aprofundamento técnico. Eu pintava todos os dias, por pelo menos seis horas. Antes disso, eu era uma artista muito mais experimental, mais voltada à intuição e à brincadeira com materiais. Durante esse ano, comecei a me dedicar a uma prática mais rigorosa e minuciosa. Estudei profundamente o impressionismo e encontrei nesse estilo uma forma de acolhimento às minhas dificuldades

motoras: como minha coordenação fina sempre foi desafiadora, os contornos me frustravam. Com o impressionismo, entendi que podia pintar apenas luzes e cores — e isso foi libertador.

Foi também nesse período que me aproximei do muralismo. Fui convidada por meus primos artistas, Leonardo (KROC) e Renata Ghizzi (chamada por nós de “Táta”), a participar de uma pintura realizada na casa onde mora a Táta. Primeiro ajudei meu primo no mural dele, e depois fiz o meu primeiro mural sozinha: Aruana. A Aruana é uma persona indígena, criada por mim, com escamas de peixe escondidas sob os cabelos. Ela acabou se tornando um marco na construção da minha identidade estética. Foi a partir dela que me aproximei verdadeiramente do muralismo — e, posteriormente, do graffiti.



Figura 7: Essa foto é apelidada por nós de “Los Primes”, logo após finalização o mural na casa da Táta, em 2020, com arte de Leo KROC. A autora aparece com seus primos, Renata Ghizzi e Leonardo KROC, celebrando sua primeira experiência com muralismo.



Figura 8: Aruana, primeira persona criada pela autora, pintada em 9 de agosto de 2020. Representada com escamas de peixe sob os cabelos, essa personagem marca o início da trajetória muralista da autora e sua conexão com identidades indígenas e elementos simbólicos da fauna e flora.

A transição do muralismo para o graffiti não foi imediata. O spray é caro, e isso sempre foi uma barreira. Esse obstáculo não é apenas financeiro, mas político e cultural. Enquanto o graffiti se consolidou como uma vertente do Hip-hop nos Estados Unidos a partir da apropriação de muros públicos — com latas de tinta roubadas ou desviadas, como contam os estudos de Trindade (2006) e de MacDowell (2017) —, no Brasil, a relação com o graffiti é outra. Aqui, o acesso aos materiais sempre foi mais restrito, e por isso muitos jovens das

periferias encontraram no pixo uma forma mais direta, acessível e potente de marcar presença no espaço urbano. O pixo — e aqui opto conscientemente por grafá-lo com “x”³¹ — é uma forma de escrita que se distancia das estéticas visuais do graffiti tradicional e desafia, com sua própria linguagem, as normas gráficas e espaciais impostas pela cidade.

O *pixo* é considerado por diversos autores como mais insurgente e autenticamente brasileiro do que o graffiti. Enquanto o graffiti dialoga com um circuito artístico global e, muitas vezes, busca legitimação em espaços institucionais, o *pixo* afirma-se pela recusa à normatização e pela radicalidade de sua estética. Trata-se de uma prática que não pede autorização e que inscreve, nos muros da cidade, a presença de sujeitos historicamente marginalizados. Nesse sentido, o *pixo* se configura como uma das expressões mais potentes de resistência urbana no Brasil, mobilizando códigos próprios de pertencimento e ocupação simbólica do espaço (Larruscahim, 2014; Observatório Cultura e Cidade, 2013).

Meu contato direto com o spray só se deu em um evento que me marcou profundamente: uma oficina oferecida durante o Festival Favela Vera (FAVERA), realizado no Espaço Vera Cult, localizado no Conjunto Vera Cruz – GO. A oficina foi ministrada pelo grafiteiro Decy, figura fundamental da cena goiana do graffiti. Decy começou como letreiro e entrou no universo do Hip-hop através do próprio filho, que o levou a experimentar a arte do spray. Sua trajetória é um testemunho vivo da transmissão geracional e da potência educativa do Hip-hop. Poder experimentar o spray nessa oficina foi determinante. Até então, o desejo existia, mas ainda era medroso, contido pelo custo e pela falta de acesso. Na oficina, pude sentir o peso da lata na mão, o cheiro da tinta, a textura da parede. E, mais que isso, me senti legitimada a tentar. Foi a partir dali que investi nas minhas primeiras latas de spray.



³¹ O uso do termo *pixo*, com “x”, é uma escolha política adotada por praticantes do movimento, que reivindicam sua escrita como ruptura linguística e como forma de resistência à normatização ortográfica. O “x” simboliza o ruído, o rasgo, a presença ruidosa no espaço urbano (LARRUSCAHIM, 2014).

Figura 9: Fotografia tirada após a oficina de graffiti ministrada por Decy no FAVERA Festival, no Espaço Vera Cult (Conjunto Vera Cruz, GO), que marcou a estreia da autora no uso do spray. Ao fundo, o mural coletivo construído durante a oficina. 1º de abril de 2022.

O encontro com o pixo foi, para mim, um marco fundamental no que hoje entendo como um processo contínuo de alfabetização estética, política e territorial. Durante minha participação no projeto de extensão *Tcham tcham: estou lendo*, voltado à alfabetização e letramento, comecei a refletir sobre o quanto o processo de ler e escrever vai para além da decodificação do alfabeto. Segundo Soares (2004), alfabetizar é ensinar o sistema da escrita alfabética, enquanto letrar é inserir o sujeito nas práticas sociais de leitura e escrita, permitindo que ele compreenda e atue no mundo que o cerca. Nesse sentido, o pixo se apresenta como uma prática legítima de letramento — ainda que sistematicamente criminalizada — pois expressa modos específicos de comunicação e pertencimento a um grupo, uma cultura e um território.

Ao me aproximar da pixação, especialmente a partir do contato com Renato Moreira (vulgo Renas), meu colega de curso que já era imerso nessa cena, percebi que havia ali todo um código, um sistema de regras gráficas e simbólicas, um vocabulário e uma gramática própria, que demandam aprendizado, decodificação e, portanto, letramento. Como aponta Vivian Manzione (2017, p. 142), a pixação deve ser compreendida como uma “prática contra-hegemônica de letramento urbano”, pois não busca apenas comunicar nomes ou mensagens, mas marcar uma existência que o Estado e a elite tentam constantemente apagar. Nesse sentido, a pixação é um tipo de inscrição da vida — uma escrita na cidade feita com o próprio corpo, muitas vezes sob risco, e com materiais precários.

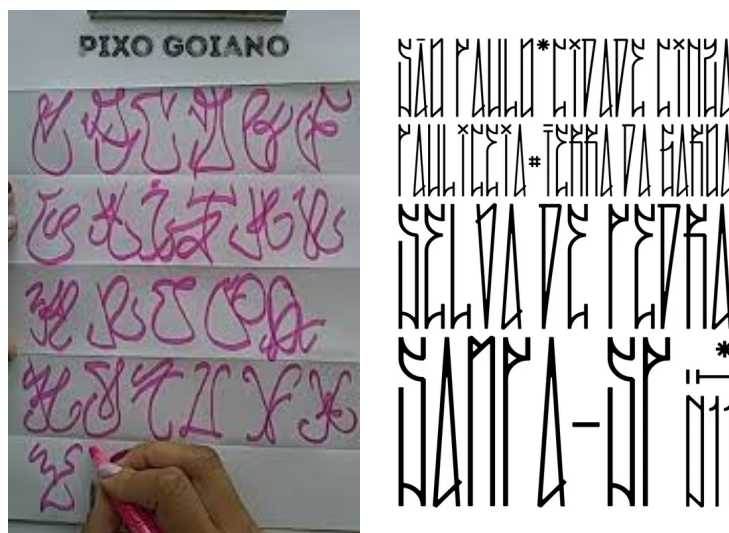


Figura 10: À esquerda, exemplo de pixação no estilo goiano - letras arredondadas e espaçadas, com traços mais abertos e suaves, típica da região - realizada pela artista Cris Graff e, à direita, pixação no estilo paulista -

caracterizado por letras angulosas, compactas e com pouco espaçamento entre si, formando um bloco visual denso - por Thiago Vidal. Exemplos de um “sotaque gráfico” distinto do pixo.

Historicamente, a pixação brasileira tem raízes distintas do graffiti norte-americano. Ainda que ambos tenham se consolidado como expressões da cultura Hip-hop, no Brasil o pixo se desenvolveu como um fenômeno à parte, com forte presença em São Paulo a partir dos anos 1980, influenciado inicialmente por slogans políticos e depois pelos logotipos de bandas de heavy metal e hardcore. Como relata Gonçalves (2013), o pixo surge em um momento de redemocratização do país, e se expande como resposta à marginalização da juventude periférica: uma maneira de marcar território em uma cidade hostil, segregada e verticalizada. Em Goiânia, os traços do pixo assumem formas mais arredondadas e horizontais, revelando adaptações ao contexto urbano e às condições materiais da cena local.

Quando comecei a “ler” pixo e entender o que estava escrito, reconhecer as marcas dos meus amigos, me comportei exatamente como uma criança que aprende a ler e, empolgada, fica com a cara na janela recitando os nomes de todas as placas, letreiros e palavras que a vista alcança. Cada letra deformada, cada combinação vertical ou inclinada carregava um mundo. Cada nome era uma história, uma assinatura viva da cidade.

Essa experiência remete também à cena emblemática do documentário *Pixo*³² (Wainer e Gandolfi, 2009), em que um homem é entrevistado e revela que consegue “ler” pixo, reconhecer todos os nomes das crews e dos pixadores, mas não sabe ler e escrever no alfabeto tradicional. O caso nos mostra que os saberes periféricos e os letramentos marginais não devem ser subestimados. Como lembra Paulo Freire (1987, p. 68), “não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes.” O pixo é um desses saberes: oral, visual, simbólico e cheio de códigos — um idioma urbano.

No contexto do Hip-hop, a pixação ocupa uma posição ambivalente: enquanto o graffiti foi, em parte, institucionalizado como “arte urbana” e absorvido pelas políticas culturais, o pixo permanece resistente, muitas vezes rejeitado até mesmo por artistas de graffiti, por conta de seu caráter mais agressivo, menos decorativo e profundamente antissistêmico. Ainda assim, é fundamental reconhecer o valor pedagógico dessas práticas.

Grafite na muralha, pixo na escola
Vai vendo, ladrão, cê pode ser o próximo da história.”
Capítulo 4, Versículo 3, Racionais MC’s.

³² Filmado em São Paulo, acompanha a cena da pixação paulistana, destacando seus códigos, disputas, tensões com o poder público e a potência estética do movimento. A obra ganhou destaque internacional, sendo exibida em festivais como o Festival de Berlim, e consolidou a pixação como objeto de debate cultural e político no Brasil.

Essas linhas escancaram o quanto escrever no concreto pode ser mais do que arte: pode ser sobrevivência, grito e, ousou dizer, currículo. Na minha própria trajetória, a pixação não apareceu apenas como estética, mas como modo de enxergar o mundo, de ocupar os espaços e de ler criticamente a cidade. Ao compreendê-la como letramento, percebo como ela pode ser mobilizada inclusive em contextos educativos, como potencial para o trabalho com juventudes e processos formativos — inclusive no campo da pedagogia social.

A construção do memorial nessa disciplina, ministrada no 2º período do curso, me permitiu perceber que minha formação como educadora está profundamente ligada a esses espaços, a essas memórias de rua e a essa estética urbana. Como artista, percebi que minha linguagem se estrutura a partir das ausências, dos silêncios e da vontade de dizer o não-dito. Como Pedagoga em formação, percebi que meu trabalho será sempre pela valorização desses saberes periféricos, dessas vozes interrompidas.

Como afirma Milton Santos (2002), o território é mais do que solo — é chão afetivo, político e simbólico. A rua, nesse sentido, é território de formação. E é por isso que senti tanta falta dela naquele momento pandêmico: não era apenas de passeio que eu sentia falta, era de me reconhecer no mundo, de me sentir pertencente a ele.

Por fim, ao retomar nos objetivos da disciplina a **Política Nacional de Educação Patrimonial** (IPHAN, 2017), observa-se que, embora o documento proponha que os patrimônios culturais sejam utilizados como dispositivos pedagógicos — capazes de promover o reconhecimento da diversidade e de fortalecer vínculos entre sujeitos e comunidades —, ainda é preciso ir além dos patrimônios consagrados. É preciso reconhecer que as culturas populares também são patrimônios. O Hip-hop é patrimônio. A pixação é patrimônio. O slam é patrimônio. O graffiti é patrimônio. E todos esses elementos educam — educam para a resistência, para a criatividade, para a liberdade.

Ao fim dessa disciplina, fiquei com a certeza de que território também é currículo. E que minha prática pedagógica precisa se comprometer com a cultura viva dos espaços e das gentes. A rua não é uma ameaça à escola — ela é sua extensão.

2.3 Ô, sorte! Quem divide o que tem é que vive pra sempre.

A disciplina *Prática de Ensino/Estudos Integradores: Trabalho, Movimentos Sociais e Educação*, cursada no terceiro período sob orientação da professora Janaína Cristina de Jesus, foi um marco afetivo, político e intelectual na minha formação. Foi nesse semestre que aprofundi minha relação com a professora Janaína, com quem mais tarde decidi realizar a orientação do meu Trabalho de Conclusão de Curso. Desde então, ela tem sido uma presença fundamental no percurso, uma educadora que me inspira pelo compromisso com o território, com os movimentos sociais e com os saberes insurgentes. Foi o semestre que mais gostei de cursar!

Nesta disciplina, compartilhei a caminhada com **Igor**, meu parceiro de trabalhos e de escuta ao longo de quase todo o curso. Igor foi uma das poucas pessoas com quem consegui estabelecer uma relação profunda dentro da universidade — e isso não é pouco. Como pessoa autista, tenho dificuldade em fazer amizades, em me abrir em ambientes de grupo, e uma resistência ainda maior para trabalhos coletivos. Ele não foi apenas um colega de classe; foi meu par nos estágios, nos trabalhos, nos afetos. Me atendeu em momentos de crise sensorial, me respeitou nos silêncios, celebrou comigo os avanços. Ter alguém assim ao lado é o que torna possível a permanência e a potência na universidade.



Figura 11: Registro realizado na instituição de realização do estágio na Educação Infantil, com a presença da professora Telma, supervisora do estágio, e do colega Igor. Acervo pessoal. 4 maio 2023.

Dividíamos não só as responsabilidades pedagógicas, mas também afetos e afinidades — especialmente nosso vínculo com o Hip-hop. Era comum, após os dias desafiadores de estágio na Educação Infantil — com turmas de bebês, o que nos exigia um tipo de presença corporal e emocional que nos desconectava momentaneamente de nossas expressividades —

retornarmos ouvindo rap ou funk no carro. A música tornava-se uma forma de catarse e reconexão com nossas subjetividades. Esses momentos me fazem lembrar que ninguém vence só, que resistir é caminhar com outros, que educar é também construir redes de apoio.

*Quem tem um amigo tem tudo
Se a bala come, mano, ele se põe de escudo
Pronto pro que vier mesmo a qualquer segundo
É um ombro pra chorar depois do fim do mundo*
(Quem Tem Um Amigo (Tem Tudo) (part. Zeca Pagodinho e Tokyo Ska Paradise Orchestra, 2019)



Figura 12: Registro no carro com Igor, voltando do estágio na Educação Infantil, ouvindo música. Acervo pessoal. 11 maio 2023.

Juntos, desenvolvemos uma pesquisa sobre o Hip-hop como movimento social e cultural, especialmente a partir do estudo do Centro de Referência da Juventude (CRJ), espaço que pulsa cultura urbana, juventude periférica e insurgência em Goiânia. Revisitar o CRJ na pesquisa foi, para nós dois, reconectar com um território que já nos havia formado fora dos muros acadêmicos, onde vimos e vivemos rodas de rima, shows independentes, oficinas de arte urbana e acolhimento político de quem insiste em sonhar em voz alta.

A importância da coletividade foi um eixo transversal nas aulas. Uma das propostas da professora Janaína foi levar um objeto simbólico que representasse aquilo pelo que lutamos. Meu amigo Renato levou uma lata de spray, ferramenta fundamental nas práticas de graffiti e pixação, marcando a importância do corpo que se inscreve na cidade, da voz que se torna traço. O spray, como símbolo, evoca uma prática coletiva de insurgência. Como aponta Rafael Gonçalves (2013), as escaladas nas pixações — quando os corpos desafiam as alturas e os

limites físicos da cidade — são formas radicais de disputar a paisagem urbana e gritar pertencimento onde o silêncio é norma. A pixação, especialmente nas suas formas mais extremas como as escaladas, é uma linguagem de risco que busca justamente tensionar os limites da visibilidade. É o corpo que reivindica espaço, que se recusa a desaparecer (GONÇALVES, 2013, p. 115).

Esse gesto coletivo de resistência se articula com a própria lógica do Hip-hop, que é, acima de tudo, uma cultura de alianças. Como lembra Dias (2019), o Hip-hop não é apenas feito de quatro elementos; ele é sustentado por pessoas, redes, solidariedade, convivência, afeto e compromisso mútuo. E foi isso que experimentei ao lado do Igor, do Renato, da professora Janaína e de tantos outros que cruzaram meu percurso.

O Hip-hop, portanto, nos ensina não apenas estética, mas ética relacional. Ensina a importância da lealdade de grupo, do cuidado coletivo, do suporte mútuo em tempos de cansaço e desespero. E é exatamente isso que Igor representou para mim: um elo, um afeto, uma aliança que deu sentido à travessia universitária. Sua saída do curso, tempos depois, foi sentida com força. Mas deixou uma marca inapagável, como as tags que cruzam a cidade: a marca de que juntos, somos mais fortes, mais potentes, mais vivos.

Essa imersão na disciplina não ficou restrita à sala de aula. O envolvimento com o Hip-hop enquanto movimento social e cultural, somado à relação construída com Igor e à pesquisa sobre o CRJ, começou a ecoar para além do componente curricular. Foi nesse período que passamos a ser convidados para participar de uma série de eventos ligados à cultura Hip-hop no IFG – câmpus Goiânia Oeste, atuando tanto como proponentes quanto como colaboradores.

Um desses momentos foi a mesa-redonda *Juventudes Urbanas: Linguagens, Cultura Popular e Formas de Resistência*, proposta pelos professores Janaina Cristina, Constantino Isidoro e Mabel Pettersen e realizada durante a VIII Semana de Ciência e Tecnologia do câmpus. Eu e Igor participamos da roda de conversa apresentando o trabalho construído na PCC III, compartilhando nossas reflexões sobre o Hip-hop como movimento social. Para engajar o público, realizei um sorteio de um stencil autoral — gesto que, para mim, também é uma forma de distribuir arte como afeto. Foi nesse evento que conheci o **B-boy Rato Loko**, amigo do professor Constantino e figura histórica da velha escola do breaking em Goiás.



Figura 13: Apresentação do trabalho desenvolvido na PCC III, durante a mesa redonda “Juventudes Urbanas: Linguagens, Cultura Popular e Formas de Resistência”, com a presença de Bboy Rato Loko. Goiânia, 21 out. 2022. Acervo pessoal.



Figura 14: Registro com o b-boy Rato Loko durante evento “Juventudes Urbanas: Linguagens, Cultura Popular e Formas de Resistência”, 21 out. 2022. Acervo pessoal.

Rato Loko teve seu primeiro contato com a cultura Hip-hop em 1991, em Planaltina-DF, aprendendo o breaking em sua forma mais pura: na rua. Dono de um estilo clássico, limpo e elegante, é fundador do respeitado *Bairro Feliz Crew*, cofundador do CRJ, diretor e organizador de inúmeros festivais, batalhas, encontros e *cyphers*. Também atua como coreógrafo de shows e peças de teatro, e hoje está engajado na criação da Federação Goiana de B-Boys e B-Girls. Rato Loko é resistência viva: um dos poucos remanescentes da velha escola que segue em plena forma, competindo lado a lado com B-Boys da nova geração.

Esse conjunto de experiências — da sala de aula à rua, do trabalho acadêmico às rodas de conversa, do palco às *cyphers* — mostrou que o que fica mesmo não é o que se guarda, mas o que se reparte. Sorte não é acaso, é encontro; e viver pra sempre não é questão de tempo, é questão de deixar marcas nas pessoas e nos territórios. Igor, a professora Janaína, Rato Loko, Renato e tantos outros que cruzaram esse caminho dividiram tempo, saberes, afeto e luta. É esse compartilhamento que mantém a chama acesa, que transforma trajetórias individuais em histórias coletivas — e que garante que, mesmo depois que a gente se vai, a nossa presença continue dançando, rimando e pintando nas vidas que tocamos.

2.4 Faladô na casa!

A quarta Prática Comum Curricular foi uma das experiências mais marcantes da minha trajetória como pedagoga em formação, não apenas pelo conteúdo da disciplina, mas pelo contexto que a atravessou. Enquanto eu cursava a Prática Comum Curricular III no semestre anterior – dedicada ao estudo dos movimentos sociais – fui convidada, junto com meu amigo Igor, a participar de uma série de eventos relacionados ao Hip-hop no câmpus. Esses convites se estenderam ao longo do período da PCC IV, criando um cruzamento potente entre a prática curricular e a vivência cultural.

Foi nesse intervalo que aconteceu o **Indaba + Mostra Cultural Hip-hop**, uma das experiências mais significativas do meu percurso formativo. Realizado no auditório do IFG – câmpus Goiânia Oeste, no dia 2 de dezembro de 2022, o evento reuniu os quatro elementos do Hip-hop — Breaking, DJ, MC e Graffiti — em uma roda de conversa e mostra artística voltada à valorização da mulher, ao enfrentamento da discriminação LGBTQIAPN+ e à promoção do empreendedorismo no Hip-hop. No entanto, apesar de a roda de conversa trazer como eixo central a valorização da mulher no Hip-hop, havia apenas uma mulher entre os convidados da mesa — um dado que, mais do que contraditório, reforça a urgência da discussão. A invisibilização das mulheres dentro da cultura Hip-hop não é novidade —

mesmo quando elas são autoras e produtoras, sua presença pode ser apagada. Um caso emblemático é o de Iza Sabino, produtora e coautora de obras relevantes no rap nacional, cujo nome chega a ser omitido em reportagens, como analisa a Agência Brasil ³³(2023).



Figura 15: Mediação da roda de conversa do evento Indaba + Mostra Cultural Hip-hop, no IFG – câmpus Goiânia Oeste. A autora participa como mediadora, ao lado de outras convidadas, discutindo o podcast da Sueli Carneiro com Mano Brown. 2 de dezembro de 2022. Fonte: Acervo pessoal da autora.

A mediação do debate, por outro lado, foi protagonizada por mulheres da casa, como Nati Simão, Mariana Mandu, Mariteê, Kaylane Danielle, Bianca Santos e eu, que atuei também como criadora da identidade visual do evento. Essas presenças ajudaram a tensionar os silêncios e redirecionar a escuta. Nesse espaço, conheci o artista Stil Graf, que me encorajou imensamente ao compartilhar sua experiência de ter grafitado um prédio inteiro —

³³ ¹ A rapper e produtora Iza Sabino foi apontada em reportagem da Agência Brasil sobre mulheres no rap, que destacou como sua atuação é muitas vezes invisibilizada ou omitida em coberturas da grande mídia. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/cultura/noticia/2023-03/mulheres-no-rap-desafios-e-conquistas>. Acesso em: 3 set. 2025.

um sonho que eu também nutria. Mas quem mais me impactou naquele dia foi a Bgirl Fany, que com sua presença e performance me apresentou a potência do Breaking, linguagem que não havia tido tanto contato.



Figura 16: Registro com a Bgirl Fany, cuja presença e performance no Indaba + Mostra Cultural Hip-hop ampliaram meu olhar sobre o Breaking e reafirmaram a potência educativa do Hip-hop. 2 de dezembro de 2022. Fonte: Acervo pessoal da autora.

Minha dificuldade pessoal com a dança sempre me afastou desse elemento, mas assistir a uma batalha de Breaking ao vivo — com toda a sua energia, técnica, vibração coletiva e explosão de corpos — me despertou um interesse genuíno. Ali, percebi como o Breaking comunica força, resistência e ancestralidade por meio do movimento. Jeff Chang (2005) analisa a cultura Hip-hop como uma resposta das juventudes periféricas à opressão urbana, e o Breaking, nesse contexto, emerge como expressão corporal dessa insurgência: uma linguagem que transforma o corpo em território estético e político. O que me chamou ainda mais atenção foi saber que Fany, assim como eu e como Dias (2019), é também educadora. Isso fez com que seus passos brilhassem ainda mais aos meus olhos. Ela não estava apenas dançando: estava ensinando, se conectando, transformando.

As batalhas de Breaking, mais do que simples disputas de habilidade, narram histórias sociais: elas encenam desigualdades de classe e tensão racial, e reconstroem, por meio do movimento, identidades marginalizadas que se afirmam no centro do círculo — uma função simbólica profundamente abrangida nas análises de David Toop (1994).

No mesmo período, dentro da PCC IV – **Educação e Cultura / Antropologia e Educação** –, ministrada pela Professora Rachel Benta, a poesia deixou de ser apenas linguagem e virou prática social. Em parceria com Igor e colegas do curso, organizamos oficinas de slam com estudantes do Ensino Médio e, mais tarde, o evento **Slam Faladô**, que reuniu artistas, alunos e professores em torno da palavra.

O slam, batalha de poesias faladas surgida nos Estados Unidos na década de 1980 com o Marc Kelly Smith - operário da construção civil, nasceu para tirar a poesia dos salões elitizados e devolvê-la à oralidade popular. No Brasil, o movimento ganhou força nas periferias urbanas como forma de expressão política e resistência (Santiago, 2019). Como arte marginal, o slam é herdeiro da tradição griot africana, na qual o conhecimento e a história são transmitidos oralmente, mediante narrativas que educam, denunciam e encantam. Nesse sentido, Hampâté Bâ (2010, p. 181) define o griot como “a memória viva, depositário da tradição oral, que transmite de geração em geração os conhecimentos, os valores e a história de seu povo”. Esse elemento griot foi trabalhado em sala pela professora Rachel Benta, dentro do eixo de Relações Étnico-Raciais, História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

O evento contou com discotecagem de DJ Nati Simão e a presença dos multiartistas Akira e Jordan Beatriz como *jurades*. Tanto Akira quando Jordan foram meus colegas de Ensino Médio no Coletivo Café com Chá e no SLAM Falatu. O reencontro com eles, que, de quebra, acabaram conhecendo a região que eu moro e minha faculdade, também foi muito significativo pra mim.

Além das apresentações poéticas, promovemos a **Mostraki**, uma exposição coletiva de desenhos, colagens, textos e objetos afetivos dos participantes, potencializando outras linguagens da expressão marginal. Nas oficinas, os estudantes escreveram e performaram seus textos. Ali, o silêncio cedia lugar ao grito. Muitos escreveram pela primeira vez sobre suas vidas, dores e corpos.

A escrita e a oralidade se tornaram ferramentas de humanização, como defendem os Racionais MC's: “Escrevo e leio, minha alma ensaio / a cada linha que eu risco eu me sinto mais livre” (Racionais MC's, 2002). Essa afirmação traduz a potência da palavra como meio de libertação, especialmente quando nasce da margem. Na mesma direção, bell hooks (2013) lembra que ensinar é um ato de liberdade. A pedagogia não é neutra: ou ela reproduz a opressão ou abre caminhos para a transformação. Ao assumir o ensino como prática de liberdade, a autora enfatiza a necessidade de um engajamento afetivo, ético e político no ato de educar.

A educação que praticamos nesse projeto se inscreve nesse horizonte. Foi uma educação que escuta, que entende a experiência de vida como conteúdo, alinhada ao que Nésia Lourdes Gomes (2005, p. 38) chama de “estratégias educativas antirracistas”, práticas que enfrentam o racismo estrutural e produzem reconhecimento, autoestima e pertencimento para estudantes negros e periféricos.

Kilomba (2019), ao falar sobre a máscara do silenciamento imposto às pessoas negras e marginalizadas, nos convida a refletir sobre a urgência de rompê-la. O slam é esse rompimento — quando a palavra retorna ao corpo, rompe o silêncio e denuncia as ausências.

Por fim, essa experiência nos ensinou sobre ancestralidade, sobre o papel daqueles que vieram antes de nós. Como griôs contemporâneos, nossos estudantes se tornaram ponte entre passado, presente e futuro. Tanto no Indaba quanto no Slam Faladô, a cultura popular e a oralidade foram afirmadas como direito e como prática pedagógica viva, capaz de formar educadores e educandos em diálogo constante com o mundo.

Nesse sentido, a reflexão de Hampâté Bâ (2010, p. 181) ilumina esse processo: “na África, quando morre um velho, é como se uma biblioteca se incendiasse”. A metáfora aponta para a centralidade da oralidade como arquivo e como legado, mostrando que a sabedoria transmitida pela fala e pela memória coletiva não é menor que a registrada em livros. Ao valorizar o slam, a roda e o encontro, reconhecemos nos jovens estudantes esse mesmo papel de griôs — guardiões da palavra e criadores de futuro.



Figura 17: Cartaz de divulgação do evento Slam Faladô, que incluiu a Mostraki – exposição coletiva de artes visuais, desenhos, textos e colagens de estudantes e artistas locais. IFG – câmpus Goiânia Oeste. Maio de 2024. Acervo pessoal da autora.



Figura 18: Estudante se apresenta no palco do Slam Faladô com texto autoral. O evento buscou dar visibilidade a vozes periféricas e à potência da oralidade no ambiente escolar. IFG – câmpus Goiânia Oeste. Maio de 2024. Acervo pessoal da autora.



Figura 19: Registro das atividades de preparação para o Slam Faladô com estudantes do segundo ano do Ensino Médio do IFG. O trabalho envolveu rodas de escuta, escrita coletiva e performances. IFG – câmpus Goiânia Oeste. Maio de 2024. Acervo pessoal da autora.

2.5 Preciso ser outra coisa

A disciplina *Prática de Ensino/Estudos Integradores: Educação e Política*, cursada com o professor Carlos Eduardo Candido Pereira, me marcou pela densidade crítica que eu havia adquirido enquanto a cursei. Diferente de outras abordagens mais voltadas à sala de aula em si, esta foi uma disciplina que tratou a educação como um ato político, como um campo de disputa e tensionamento constante entre projetos de sociedade.

Participar dessa disciplina foi também fazer parte de um processo formativo fora dos muros escolares. O ponto alto foi o Ato contra a Reforma do Ensino Médio, realizado em 2023, que envolveu diferentes turmas do IFG e colegas da UFG. O dia começou com um café coletivo na Praça Universitária e culminou numa aula pública na Faculdade de Educação da UFG. Essa experiência, mais do que um evento, foi um exercício de cidadania. Foi nesse movimento que pude perceber, de forma ainda mais concreta, como a formação do educador social ultrapassa os limites do currículo formal e se constitui no chão da luta.

Ao longo das aulas e das reflexões da disciplina, fui sendo atravessada por questões centrais: quem educa os educadores sociais? Com quais ferramentas simbólicas, afetivas, políticas e históricas? Aqui, compreendi que meu papel como pedagoga não pode ser apartado das desigualdades sociais que atravessam nossos territórios e corpos.

Nesse período, também começou a surgir meu desejo de trabalhar com Educação voltada a jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. A educação nas instituições de privação de liberdade impõe um duplo desafio: lidar com a violência institucional e com a própria ausência de políticas públicas para garantir o acesso e permanência desses jovens na escola. Como aponta bell hooks (2013, p. 205), “ensinar é um ato de resistência”. E resistir, nesse contexto, é não romantizar a sala de aula — mas compreendê-la como espaço onde há fome, racismo, bullying, machismo, abandono institucional, drogas e violência.

Roberto da Silva (1997, p. 40) reforça esse ponto ao afirmar que “a história de vida, quando utilizada como metodologia para orientar uma pesquisa, não é incompatível com o rigor que a academia exige, nem diminui a sua qualidade ou o seu valor científico”. Ao transformar sua própria trajetória como jovem em privação de liberdade em recurso pedagógico, Silva mostra que resistir também é reconhecer o saber inscrito na experiência e convertê-lo em fonte de transformação.

Foi nesse mesmo horizonte político-pedagógico que se inserem as experiências que vivi com oficinas de graffiti voltadas a pessoas neurodivergentes, como a realizada na ASDOWN Goiás, em maio de 2022, e no Laboratório UAU, em outubro de 2024. Ambas experiências foram profundamente transformadoras em minha atuação pedagógica, artística e afetiva.



Figura 20: Participantes da oficina de graffiti utilizando stencil com moldes de mãos. A atividade fez parte do projeto de pintura mural na sede da ASDOWN Goiás. Fonte: Acervo pessoal da autora (2022).

A primeira oficina ocorreu em 27 de maio de 2022, na sede da ASDOWN Goiás, associação que atende pessoas com síndrome de Down e outras neurodivergências. A proposta partiu de Valentina, artista com síndrome de Down e minha amiga, que idealizou a criação de um mural coletivo. A atividade foi conduzida com o uso de stencil — técnica escolhida para oferecer maior conforto e acessibilidade aos participantes. Cada pessoa pôde criar suas próprias imagens e escolher onde seriam aplicadas no muro da instituição. Ao final, além do mural, também produzimos um banner com os desenhos realizados, que foi fixado na entrada da ASDOWN.



Figura 21: Mural coletivo realizado com participantes da oficina, retratando a fauna, flora e identidade do cerrado. Fonte: Acervo pessoal da autora (2022).

Essa vivência foi a primeira que me mostrou, de forma concreta, **como o graffiti é um instrumento potente para o pertencimento simbólico**. O gesto de pintar o próprio nome, suas ideias ou formas no espaço transforma o muro em espelho da identidade de quem ali intervém. O espaço, antes genérico, passa a ser atravessado por subjetividades, por histórias, por presenças. Essa percepção ressoa de forma profunda na escrita de **Conceição Evaristo**, que narra a imagem de sua mãe ajoelhada no chão da favela, desenhando letras que ela mesma não conhecia:

A grafia-desenho de minha mãe, suas palavras riscadas no chão de terra batida da favela em que morei grande parte de minha infância, permanecem em mim. Na minha memória de menina, ela se ajoelha no chão da sala e risca com o dedo o alfabeto, palavras, frases, que ela própria desconhecia (EVARISTO, 2007, p. 16).

Este gesto é, sobretudo, um ato de amor, ensino e resistência. Assim como nas oficinas, vi nas mãos dos participantes o mesmo desejo de conectar-se com o mundo, mesmo que por derradeiras vias não convencionais. Essa sensação de pertencimento emerge como forma de insurgência: o corpo encontra espaço para expandir-se, existir e reconhecer-se em práticas coletivas. Essa dimensão de resistência corporal e simbólica dialoga com os estudos culturais de Tomaz Tadeu da Silva (2016), especialmente em sua obra *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*, que destaca a importância do sujeito se reconhecer por meio da produção de identidades sociais e culturais.

Em outubro de 2024, fui convidada pelo **Laboratório UAU**, vinculado à Faculdade Salgado de Oliveira (Universo), para realizar uma oficina artística com crianças e adolescentes autistas. O UAU é um espaço que promove ações de acolhimento e desenvolvimento sensorial, emocional e expressivo voltadas à singularidade de cada sujeito. A proposta inicial era grafitar uma das salas da instituição, mas, assim como na ASDOWN, transformei o convite em uma oficina coletiva. Os próprios participantes foram protagonistas na criação do mural.



Figura 22: Participantes da oficina de graffiti explorando diferentes formas, cores e texturas. A atividade foi realizada com crianças e adolescentes autistas e estudantes de psicologia, e teve como objetivo estimular a autoria e o pertencimento simbólico ao espaço. Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).



Figura 23: Mural executado por mim no Laboratório UAU, trazendo elementos do fundo do mar, como conchas, peixes e corais, além da luz azul — cores e símbolos escolhidos por proporcionarem conforto sensorial. Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

Levei tintas, pincéis, luvas e protetores auriculares, adaptando o espaço para que todos se sentissem confortáveis. Criamos juntos um mural repleto de símbolos, formas e significados. Cada traço naquela parede foi um gesto de autoria, expressão e escuta.

Como afirma Vygotsky (1999, p. 17), “a arte é uma das formas mais profundas de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, sobretudo a imaginação, a linguagem e a expressão de afetos”. Para pessoas autistas, que muitas vezes têm seus modos de existir patologizados, criar com liberdade e ver sua criação respeitada é uma afirmação de identidade.

Do ponto de vista da política educacional, essas experiências também dialogam com os princípios da Declaração de Salamanca (1994), que defende o direito de todos à Educação Inclusiva em ambientes comuns, respeitando as diferenças individuais, e com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que reconhece a arte como recurso fundamental no processo de ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência.

Como escreve Moura (2021, p. 112), “a arte pode ser uma das estratégias de descolonização do espaço urbano, abrindo brechas para vozes historicamente silenciadas se inscreverem no cotidiano da cidade.” Essas oficinas foram exatamente isso: brechas. Brechas

no concreto, na lógica capacitista, nas normas estéticas. Brechas onde cabem afetos, cores, nomes, desejos e pertencimento.

E como afirma bell hooks (2017), ensinar a transgredir é também criar espaços seguros para que vozes silenciadas possam emergir. Foi isso que buscamos com esses muros: um lugar de inscrição da diferença, da autoria e do afeto. Como artista autista, pude perceber no espelho dos olhos das crianças e adolescentes algo que também me compõe: a urgência de sermos vistos em nossa inteireza.

O Hip-hop, mais uma vez, emergiu como tecnologia social de resistência. Um escape, mas também uma forma de leitura crítica da realidade. Como defendem Batalha & Garcia (2017, p. 23), “as manifestações da cultura Hip-hop funcionam como práticas de formação e de denúncia, criando pontes entre os sujeitos e seus contextos sociais”. Muitas vezes, foi no rap e na pixação que encontrei sentidos para seguir. Em bairros marginalizados, o Hip-hop é o que sobra quando falta tudo.

Como afirmam os Racionais MC's em “A Vida é Desafio”³⁴:

*No esporte, no boxe ou no futebol
Alguém sonhando com uma medalha, o seu lugar ao sol
Porém, fazer o quê se o maluco não estudou
500 anos de Brasil e o Brasil aqui nada mudou...
(Sobrevivendo no Inferno, 1997) (Grifos nossos)*

Esses versos sintetizam as contradições de um país que continua estruturado pela exclusão. Onde os sonhos da juventude são, muitas vezes, freados pela precariedade do ensino, pela fome ou pelo encarceramento. Ao reconhecer essa realidade, reafirmo o compromisso político-pedagógico que me guia: não ser cúmplice da exclusão.

A formação do educador social exige, portanto, compromisso ético-político. A vivência com essa disciplina me fez enxergar com mais nitidez a desigualdade educacional e o quanto ela se manifesta não só no acesso à escola, mas também no conteúdo, na escuta, no afeto. Escolas são espaços de disputa. E é nesse cenário que o educador social precisa atuar, não como herói solitário, mas como parte de um coletivo em luta.

Foi ao longo dessa disciplina que a realidade me atravessou com mais força: a educação, embora vendida como um direito universal, ainda é privilégio de poucos. As desigualdades estruturais, os desmontes nas políticas públicas, o sucateamento da escola e o silenciamento de tantas vozes dentro dela me fizeram perceber que ensinar não é apenas

³⁴ 1 RACIONAIS MC's. *A Vida é Desafio*. In: *Nada como um dia após o outro dia*. São Paulo: Cosa Nostra, 2002. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/racionais-mcs/45243/>. Acesso em: 3 set. 2025.

vocação — é sobrevivência e resistência. Foi nesse semestre que tive plena certeza de que não consigo — e não quero — me encaixar no modelo tradicional de professora padrão. A sala de aula, com suas normativas, sua lógica excludente e muitas vezes solitária, parece pequena demais diante da multiplicidade de sujeitos que eu sou. Entendi que, se um dia eu tiver que exercer esse papel de forma convencional, isso será, antes de tudo, um desgaste emocional profundo. Não por falta de amor ao ensino, mas por excesso de fraturas no sistema. Esse foi o momento em que compreendi que minha pedagogia precisa extrapolar os muros da escola — precisa respirar arte, rua, comunidade, cultura, território. Precisa ser outra coisa.

2.6 A importância de narradores

A disciplina *Prática de Ensino/Estudos Integradores: Educação e Escola* (2023/2), ministrada pelo professor Ramon Marcelino Ribeiro Júnior, foi um marco afetivo e metodológico na minha trajetória no curso. Pela primeira vez, entrei em contato direto com a pesquisa narrativa como abordagem formativa, e esse encontro moldaria não só meu interesse pela escuta de trajetórias, mas também o próprio caminho que tomei ao escolher uma metodologia autoetnográfica para este trabalho.

Nossa turma foi incentivada a realizar entrevistas com integrantes do Fórum da Educação de Jovens e Adultos do Rio Grande do Sul, e tive o privilégio de entrevistar o professor Guilherme Reichwald, docente do IFSul, amigo e parceiro do professor Ramon. Guilherme é uma figura de múltiplas inserções culturais e políticas. Formado em Geografia pela UFRJ, atualmente desenvolve pesquisa em Educação no mestrado, com foco em processos inclusivos no Ensino Médio da EJA. Já coordenou o curso Técnico em Administração na modalidade EJA, ministrou aulas de português na Costa Rica, coordenou o projeto Música no câmpus e integrou a comissão editorial do livro nacional *Histórias que merecem ser contadas*, que celebra os 10 anos do PROEJA.

Durante a conversa, fui atravessada por uma forte sensação de reconhecimento identitário. Como sulista vivendo no Centro-Oeste, muitas das questões culturais, políticas e sociais que ele evocava me remetiam a lugares de pertencimento que há tempos não acessava. Foi uma entrevista sensível, profunda e também política: entrelaçamos afetos, saberes e lutas. Como afirma Cunha (1991, p. 15), “narrar é dar forma à vida. É encontrar sentidos no vivido e partilhá-los como saber”. Na fala do professor Guilherme, percebi como a narrativa de educadores populares pode constituir-se também como ato de resistência e produção de conhecimento.

Foi nesse semestre, também, que fiz uma viagem técnica à UFU para participar de um evento sobre pesquisa narrativa. Apesar de ter sido enriquecedora do ponto de vista acadêmico, a experiência me exigiu muito emocionalmente. Por conta do autismo, mudanças de rotina, contato com muitos estímulos, ambientes novos e excessiva socialização são desafios que me atravessam fortemente. No entanto, reconheço que essa experiência também foi formativa – me ensinou sobre meus limites, sobre a importância da acessibilidade acadêmica e sobre como, mesmo em espaços que me acolhem, ainda preciso lutar para existir plenamente.

Nesse processo, surgiu também uma amizade que marcou minha caminhada: Meirielly Ribeiro, minha veterana no curso e ex-estudante da EJA. Engajada politicamente, inteligente e generosa, Meirielly foi uma das poucas pessoas com quem compartilhei minhas dúvidas, angústias e esperanças sobre a docência, o futuro da Educação e a elaboração do TCC. Naquele momento, ela estava justamente onde estou agora: finalizando sua formação e organizando sua escrita de conclusão de curso. Suas escutas e partilhas foram fundamentais para que eu me sentisse menos só.

Essa disciplina foi, sem dúvida, uma das mais bonitas que cursei. Por meio dela, compreendi que narrar histórias não é apenas um exercício metodológico, mas um gesto político e poético de devolver existência àqueles cujas trajetórias foram historicamente invisibilizadas. Ao escutar Guilherme, conversar com Meirielly e refletir sobre mim mesma, encontrei os fios que sustentam este TCC – fios tecidos na trama da escuta, da partilha, da escavação das memórias e da valorização dos saberes de quem caminha com a EJA.

Nesse horizonte, recorro ao conceito de **oralitura** de Leda Maria Martins (2003), para quem a memória não se restringe ao arquivo escrito, mas se reinscreve *no corpo, na voz e nos rituais da oralidade*. Como afirma a autora, “a oralitura é a escritura da voz, é a memória performática que se atualiza no corpo e no gesto” (MARTINS, 2003, p. 67). Assim, as narrativas da EJA podem ser lidas como práticas de oralitura: registros vivos de uma história coletiva que resiste ao apagamento e se reinventa em cada ato de contar e recontar.

Como reforça Bochner (2000, p.270), a narrativa na pesquisa qualitativa “não busca a verdade única, mas sim múltiplas verdades enraizadas no contexto, na experiência vivida e nas relações interpessoais”. E talvez tenha sido exatamente isso que mais me encantou: a possibilidade de dizer “eu” sem deixar de dizer “nós”.

Foi a partir dessa aproximação com a narrativa que comecei a perceber outros formatos de autoria e escuta insurgente, que também se constroem a partir da margem — e nesse ponto, as fanzines se tornaram uma extensão natural desse caminho. Assim como a

entrevista narrativa devolve a palavra a sujeitos historicamente silenciados, a fanzine devolve a caneta, a tesoura e o papel. Ambas permitem contar a vida a partir do próprio corpo e da própria voz, sem mediações institucionalizantes.

Meu primeiro contato com o universo das fanzines veio por intermédio de amigos do Ensino Médio que produziam, vendiam e distribuíam seus próprios exemplares. Mas foi apenas anos depois, já no curso de Pedagogia, que eu participei pela primeira vez de uma oficina sobre esse tema. A atividade foi promovida pelo projeto Geninhas em Movimento³⁵, que ofereceu uma série de oficinas com foco em arte e Educação Antirracista. Uma delas foi ministrada pela multiartista Nati Simão, que me impactou profundamente — a ponto de, posteriormente, eu começar a oferecer minhas próprias oficinas de fanzine. Desde então, lecionei oficinas no SESC, no Instituto Federal e também durante um sábado letivo com estudantes do Ensino Médio e posteriormente a estudantes da Pedagogia, durante o Seminário das PCCs. Nessas experiências, a fanzine se revelou uma ferramenta didática potente e afetiva.

Do ponto de vista histórico, as *fanzines* surgiram como forma de comunicação alternativa, feitas por e para fãs (daí a junção *fan magazine*), sendo rapidamente apropriadas por diferentes movimentos culturais. Entre as décadas de 1970 e 1980, consolidaram-se como símbolo da contracultura juvenil, notadamente associadas ao movimento punk. Nesse contexto, as *fanzines* refletiam a lógica da autogestão e do princípio *do it yourself*, característicos dessa cena. Produzidas artesanalmente em pequenas tiragens, eram escritas à mão ou datilografadas, montadas com recortes, colagens e xerox. Essa estética marginal, ao mesmo tempo acessível e criativa, tornou-se marca do gênero e estabelece forte proximidade com a linguagem da pixação e do graffiti (MAGALHÃES, 2013).

Além disso, a tipografia das fanzines punk também carrega uma rebeldia gráfica: misturam letras garrafais, colagens de revistas, gírias, erros ortográficos intencionais, e uma disposição caótica das palavras — tudo isso contribuindo para a subversão da norma e das formas tradicionais de comunicação. Como aponta Luiza Interlenghi (2020, p. 59), essa estética é “uma reação contra o design gráfico institucional e comercial, afirmando uma identidade de classe e cultura marginal”. Essa lógica visual encontra ecos nas letras riscadas dos muros, nos tags dos pixadores e nas marcas gráficas do Hip-hop periférico.

³⁵ O Projeto GENINHAS em Movimento é uma ação extensionista desenvolvida conjuntamente pela FE-UFG e IFG-Goiânia Oeste desde 2021, fundamentada na epistemologia negra, aquilombamento e práxis Sankofa, e voltada à formação antirracista por meio de extensão, ensino e pesquisa. ([CARVALHO; BASTOS, 2024];



Figura 24: Flyer de divulgação da oficina de fanzine ministrada pela autora durante sábado letivo no IFG – câmpus Goiânia Oeste. A atividade integrou diferentes turmas do ensino médio, criando um espaço de convivência e troca entre juventudes com distintas experiências e repertórios culturais. Fonte: Acervo pessoal da autora, 2024.

É por isso que vejo a fanzine como linguagem irmã do Hip-hop. Ambas nascem da urgência de comunicar o que é vivido à margem. Ambas ressignificam o espaço urbano e disputam narrativas. As oficinas que ministrei não apenas estimularam a criatividade dos estudantes, como também os colocaram em contato com formas alternativas de registro e expressão da realidade. Por meio do papel dobrado, do grampo torto, da caneta escorrendo, a fanzine ensina que é possível narrar a vida com o que se tem à mão.



Figura 25: Autora em interação com estudante durante oficina de fanzine no IFG – câmpus Goiânia Oeste. O momento evidencia o papel da mediação como espaço de troca intergeracional e construção coletiva, aproximando diferentes experiências juvenis e fortalecendo vínculos. Fonte: Acervo pessoal da autora, 2024.

A partir dessa vivência, pude entender a fanzine como instrumento pedagógico, artístico e político — que possibilita aos estudantes, especialmente da Educação Básica e da EJA, construírem suas próprias vozes gráficas. Como diz bell hooks (2013, p, 21), “ensinar a transgredir é também criar brechas para narrativas insurgentes”. E fanzine é isso: uma brecha xerocada no sistema.



Figura 26: Estudantes durante oficina de fãzine no IFG – câmpus Goiânia Oeste. A atividade proporcionou não apenas a produção de narrativas gráficas, mas também o encontro de juventudes de diferentes trajetórias, criando um espaço de troca afetiva e criativa. Fonte: Acervo pessoal da autora, 2024.

Esses momentos são também pontos de encontro entre juventudes — e isso, por si só, é educativo. Ao compartilhar um mesmo espaço de criação, estudantes de diferentes idades, experiências e trajetórias cruzam olhares, referências e afetos. É na conversa despretensiosa sobre o recorte de uma foto, na escolha de uma gíria para o título ou no riso coletivo diante de um erro que nasce outra forma de aprendizagem: aquela que não se dá apenas pelo conteúdo, mas pela convivência. Como já apontam Arroyo (2014, p. 27) e Dayrell (2007, p. 1106), “a juventude não é apenas uma fase etária, mas uma categoria social que se constrói nas relações, e que, quando reconhecida e respeitada, potencializa processos criativos e críticos”.

2.7 Semestre fantasma - CREDO!

Diferente das outras PCCs, que de alguma forma me atravessaram profundamente, minha sétima PCC passou quase despercebida por mim — não por falta de importância, mas por falta de lugar possível para mim naquele momento. A verdade é que eu simplesmente não lembro o que foi tratado nessa disciplina. Isso já diz muito. Estava num estado de esgotamento tão grande, tão deslocada e descrente com o curso, que minha principal vontade quando eu estava na faculdade era não estar ali.

O semestre anterior foi repleto de conflitos em sala de aula com colegas, e esse foi o semestre em que o Igor — meu amigo, parceiro de jornada, minha dupla desde o início do curso — trancou a faculdade. Isso me desestruturou. Com o Igor, eu conseguia existir na sala de aula de forma menos pesada, e sua ausência abriu um buraco que não foi mais preenchido. Viver o autismo num espaço hostil, sem apoio e sem interlocutores, tornou esse período um dos mais difíceis de toda a graduação.

A única disciplina da qual gostei nesse semestre foi a de Libras. Mas mesmo ela foi atravessada por dificuldades: tivemos troca de docente, o que reduziu o número de aulas e afetou a continuidade da aprendizagem. Cheguei a tentar viabilizar com o NAPNE³⁶ adaptações que considerassem minhas altas habilidades em linguagem, mas o pedido foi ignorado. A invisibilidade, mais uma vez, se impôs.

Foi nesse semestre também que tentei articular um projeto de muralismo no IFG, anterior ao *Meu Muro Fala*, com alguns colegas. As ideias eram potentes, mas ninguém apareceu. Faltava incentivo, faltavam recursos, faltava infraestrutura, faltava vontade institucional de fazer acontecer. A experiência de tentar, sozinha, manter de pé um projeto coletivo me marcou profundamente — mais uma frustração em um semestre que já estava tomado por elas.

Além disso, a invisibilidade de pessoas com altas habilidades/superdotação na Educação Superior é um fenômeno pouco debatido, apesar de frequente. Segundo Renzulli (2004), indivíduos com esse perfil tendem a ser negligenciados justamente por apresentarem um rendimento aparentemente “autônomo”, o que mascara suas necessidades específicas de acompanhamento e estimulação. No meu caso, isso se agravou pelo autismo e por estar inserida em um curso que, naquele momento, não me olhava como sujeito integral.

Essa foi, talvez, a fase mais estéril da minha trajetória acadêmica. Mas é importante trazê-la neste TCC, porque nem todo processo formativo é feito de êxitos ou encantamentos. Às vezes, o que nos ensina é justamente o que nos falta. E o que me faltava era estrutura, era rede de apoio, era sentido. O que me restava era a arte — e mesmo ela parecia distante naquela época.

Foi também nesse semestre, já em meio a esse sentimento de estagnação, que participei do projeto *A Cor Delas*, realizado no IFG câmpus Goiânia Oeste. Reunindo

³⁶ O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) é um setor presente nos Institutos Federais, responsável por planejar, acompanhar e implementar ações de inclusão. Atua na garantia de acessibilidade pedagógica, comunicacional e estrutural, promovendo a permanência e o sucesso escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e demais especificidades.

grafiteiras de diferentes lugares — de Goiás a São Paulo —, a proposta era ocupar o muro do auditório com arte feita por mulheres. Foi nesse evento que tive contato com parte da cena feminina do graffiti nacional, e que pude me aproximar ainda mais da prática coletiva do muralismo.

Apesar da potência coletiva do evento, minha vivência foi atravessada por um episódio marcante. Naquele dia, eu estava prestes a realizar meu primeiro graffiti em altura — e, por isso mesmo, um pouco insegura. A escada era alta, o muro também, e o medo do novo me acompanhava, como costuma acontecer com pessoas no espectro do autismo quando se deparam com situações sensoriais e motoras desconhecidas. Mas ainda assim, eu subi. E risquei. Era um marco importante para mim — não só como artista, mas como corpo que resiste, que se expande, que ousa existir no espaço público.

No entanto, no dia seguinte, ao chegar ao local, meu desenho havia sido coberto por outra artista. Depois entendi que o motivo alegado por ela foi justamente a minha insegurança no momento anterior — ela viu que eu estava nervosa ao subir e, talvez acreditando que estaria me “ajudando”, tomou a decisão de pintar no meu lugar, sem me consultar. Esse gesto, embora não intencionalmente hostil, carrega o peso de uma estrutura capacitista sutil: aquela que subestima nossa autonomia, que nos poupa sem que peçamos, que supõe fragilidade onde há apenas vulnerabilidade momentânea — e que, no fim, nos priva da experiência de superar o estranho.

É preciso reconhecer que, dentro da cultura do graffiti e da pixação, existem códigos éticos fundamentais construídos coletivamente — como o respeito à autoria: não cobrir nem atravessar um trabalho iniciado por outro. Essa violação é considerada um gesto hostil que atinge o princípio de reconhecimento mútuo que sustenta essas linguagens urbanas. Conforme observa Furtado & Zanella (2012, p. 329), tanto o graffiti quanto a pixação impõem “outras regras, outra ética e outra ordem simbólica” na forma de ocupar e comunicar-se na cidade. Essa dimensão ética fortalece a singularidade dessas linguagens urbanas como práticas estéticas e simbólicas de resistência.

A escolha de outra pessoa por mim implicou também minha exclusão do espaço social que compunha o evento. Fui alocada para a fachada lateral da escola, enquanto as outras grafiteiras permaneciam no pátio central, onde aconteciam as conversas, a discotecagem, os registros fotográficos — enfim, onde pulsava o coletivo. O que poderia ser uma decisão logística — “você pode pintar ali fora” — tornou-se uma separação afetiva, pois ninguém me perguntou se eu queria isso. Ninguém me consultou. Tudo foi feito, talvez, na intenção de facilitar ou “preservar” — mas me fez sentir apenas sozinha.

Como artista autista e mulher, tenho aprendido que o “não saber fazer ainda” não é sinônimo de “não conseguir fazer nunca”. Depois desse episódio, fui convidada a pintar um mural alto com andaime — e, após algumas subidas, o medo passou. Me acostumei. O corpo aprende. E o que poderia ter sido o início dessa superação foi interrompido por uma escolha que não foi minha. As pessoas ainda projetam limites em nossos corpos antes mesmo de nos verem atravessar a linha de chegada.

Como canta o coletivo Rimas & Melodias, na faixa *Manifesto / Pule Garota*: “Então fale, destranque, deságue; Dá medo, eu sei, mas fale. Às vezes a gente acha que o muro é muito alto; Mas pule, garota! Você não vai nem arranhar os joelhos”.³⁷

Esses versos traduzem exatamente o que me foi negado: a chance de arriscar, de vencer o medo, de me lançar. A arte urbana, quando verdadeiramente coletiva, precisa considerar também os processos de cada corpo. E o meu precisava subir devagar, mas subir. Precisava arriscar, mesmo tremendo.

A autonomia, sobretudo no campo da educação inclusiva, não deve ser entendida como ausência de apoio, mas como resultado de processos de sustentação que favorecem a liberdade e a experimentação. Trata-se de um apoio que cria condições para o erro, a tentativa e o recomeço, reconhecendo o tempo singular de cada sujeito. Nesse sentido, a verdadeira autonomia é aquela que considera tanto as dimensões cognitivas quanto as afetivas, permitindo que o indivíduo construa sua independência de forma gradual e respeitosa. Negar esse suporte significa, muitas vezes, negar também o direito de aprender pelo risco e pela vivência, aspectos fundamentais da Educação e da arte.



Figura 27: Paineis colaborativos com grafittis de diversas artistas. A imagem representa o fortalecimento de vínculos entre mulheres na arte urbana. Fonte: Acervo pessoal da autora, 2023.

³⁷ RIMAS & MELODIAS. *Manifesto / Pule Garota*. In: _____. *Rimas & Melodias*. São Paulo: Rimas & Melodias, 2017. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/rimas-e-melodias/manifesto-pule-garota/>. Acesso em: 3 set. 2025.

Foi nesse contexto que a presença de Fran Aquila e Auá se tornou ainda mais significativa. Quando fui deslocada para a fachada lateral da escola, separada das outras artistas, foram elas que atravessaram o espaço simbólico dessa separação e vieram até mim. Não para “me ajudar”, mas para graffitar juntas, partilhar aquele muro e aquele momento comigo. Em silêncio, com gestos simples, elas reafirmaram algo que o evento havia me negado: eu não estava sozinha. A ética do graffiti também está nos encontros, nas colagens que se fazem entre os traços, na escuta mútua que se desenha na parede e na vida.

Awá é uma artista manauara que carrega em sua obra traços profundamente conectados com a identidade indígena e os territórios periféricos. Sua presença é marcada por um traço orgânico e político, que afirma a vida em suas múltiplas cores e narrativas. Fran Aquila, por sua vez, é uma artista paulista, sendo referência principalmente por sua presença na crew Klandestinas. Ambas não apenas dividiram a parede comigo: dividiram afeto, respeito e confiança. Essas experiências reforçam que a coletividade não se constrói apenas na festa, mas também nos atravessamentos, nos silêncios e nas reticências.



Figura 28: Grafitti com a frase “Brasil é terra indígena!”, representando a resistência e o orgulho dos povos originários. A obra foi criada pela autora, Fran e Awá no espaço de fachada separado do coletivo principal, evidenciando tensões vividas durante o processo colaborativo. Fonte: Acervo pessoal da autora, 2023.

Integrar essa vivência ao semestre me ajuda a entender que, mesmo nos períodos mais áridos da trajetória acadêmica, existem acontecimentos que nos forçam a refletir sobre ética, coletividade e sobre como queremos nos posicionar como educadora e artista. O *A Cor Delas* não foi apenas um evento de grafitti — foi uma lição sobre escuta, autonomia e respeito aos processos de cada corpo. E, no meio de um semestre quase sem cor, foi ali que uma parte de mim conseguiu, mesmo ferida, continuar pintando.

2.8 Transformação de território e de sujeitos

O oitavo período do curso de Pedagogia — dividido em dois semestres por decisão pessoal — foi, para mim, um momento de reconfiguração profunda da minha relação com o câmpus Goiânia Oeste. Se nos semestres anteriores a sensação era de desencontro, solidão e desalento, neste momento o curso já não me atravessava tanto como estudante, e sim como trabalhadora da educação. Estava inserida como estagiária no Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas do IFG câmpus Goiânia-Oeste, presente nos turnos diurno e noturno, e foi aí que as relações se inverteram: deixei de me ver como alguém que está “de passagem” pelo câmpus para me enxergar como alguém que também o constrói.

A presença constante no espaço físico me permitiu outro tipo de observação e escuta. Pude acompanhar de perto os bastidores da instituição: a gestão, os grupos docentes, os técnicos administrativos, os tensionamentos cotidianos e as disputas por voz e poder. Foi nesse período que ocorreram as eleições para a reitoria e para a direção geral, e pude observar os movimentos internos da democracia institucional. A gestão democrática — tantas vezes debatida nas disciplinas teóricas — se concretizava ali, em conversas de corredor, assembleias e propostas de campanha.

Estudar gestão escolar nesse momento ampliou minha compreensão sobre a escola pública como espaço político em permanente construção. A ideia de que a gestão democrática se resume à eleição de diretores mostra-se rasa diante da complexidade que é garantir escuta, participação e transparência em todos os níveis da organização escolar. Saviani (2011, p. 74), ao afirmar que a escola pública é tensionada entre os interesses do capital e os anseios populares, oferece um bom ponto de partida para entender essas disputas.

Outro marco desse semestre foi a greve dos TAEs (Técnico-Administrativos em Educação), que me afetou diretamente. Ver os trabalhadores da educação lutando por seus

direitos, sem o devido reconhecimento de sua importância na engrenagem da escola, foi mais uma camada de complexidade que se somou à minha percepção sobre o que é estar nesse espaço.

Embora não tenha feito amizades como aluna nesse período, foi enquanto estagiária que novos vínculos nasceram. Paradoxalmente, passei a me sentir mais próxima da instituição quando deixei de ser “só estudante”. Essa contradição revela o quanto o curso, em sua estrutura, nem sempre acolhe, mas o câmpus — enquanto território — ainda pode acolher, ainda pode ser atravessado de outras formas, ainda pode falar comigo através de seus muros, como aconteceu com o projeto *Meu Muro Fala*, executado por mim nesse mesmo tempo graças ao financiamento da Lei Aldir Blanc.

Dividir as disciplinas em dois semestres foi uma estratégia para preservar minha saúde mental. A carga horária menor me permitiu viver o câmpus com mais leveza, sem tanta exaustão. Foi quando voltei a respirar. Foi também quando comecei a escrever este TCC, e percebi que havia, enfim, reencontrado um lugar de fala, de escuta e de construção dentro da instituição.

SEÇÃO 3: Meu Muro Fala

Esta seção se dedica à análise do projeto *Meu Muro Fala*, iniciativa concebida, coordenada e vivenciada por mim, no âmbito do câmpus Goiânia Oeste do Instituto Federal de Goiás, entre os meses de maio e julho de 2025. A proposta foi contemplada pelo Edital Ocupa Goiás 13/2024, por meio da Política Nacional Aldir Blanc, e realizada com o apoio institucional do IFG. Mais do que uma simples intervenção artística, o projeto configurou-se como uma experiência formativa, coletiva e autoetnográfica, atravessada por memórias, encontros e sentidos.

Durante a graduação, desenvolvi uma série de iniciativas em que a cultura Hip-hop, o graffiti e a arte urbana se entrelaçaram com minha formação como educadora social e artista. Entretanto, foi no *Meu Muro Fala* que senti, de forma mais intensa, a possibilidade de integrar linguagem, afeto e transformação social num mesmo gesto pedagógico. O projeto se apresentou como uma espécie de culminância de tudo o que foi vivido — não apenas um exercício acadêmico, mas também um ritual de passagem. Se no curso técnico de música não pude me despedir formalmente da instituição, nesta graduação em Pedagogia me empenhei em construir um encerramento que fosse, ao mesmo tempo, celebração e afirmação: de mim, do meu fazer artístico, das pessoas que caminharam comigo e das vozes que precisam ser ouvidas.

Ancorada nos referenciais da pedagogia freireana, da pedagogia do Hip-hop (Dias, 2019) e nos princípios da pesquisa autoetnográfica (Oliveira, 2021), esta escrita não pretende apenas descrever o projeto, mas compreender suas camadas simbólicas e políticas, seus tensionamentos e suas possibilidades educativas. Trata-se de tomar o muro como suporte e metáfora: espaço de conflito, mas também de expressão; superfície de limites, mas também de passagem. Como aponta Paulo Freire (1996, p. 25), “toda prática educativa deve partir da escuta da realidade concreta dos sujeitos”. Ao criar um projeto que nasce do chão que piso, das tintas que uso e das histórias que carrego, procuro também afirmar a legitimidade de outras epistemologias — aquelas que emergem da margem, da rua, da quebrada, da vivência.

Gostaria de registrar meu agradecimento ao professor Cleberson Pereira Arruda, primeiro diretor eleito do IFG câmpus Goiânia Oeste, cuja gestão foi fundamental para a concretização do *Meu Muro Fala*. Foi sob sua responsabilidade e abertura institucional que pude desenvolver não apenas este projeto, mas uma série de iniciativas artísticas e pedagógicas ao longo da graduação. Seu apoio não se limitou à autorização formal: representou também a confiança em processos formativos inovadores, a valorização da

cultura e da criação coletiva, e o reconhecimento de que a Educação pode se expandir para além das salas de aula. Este projeto, portanto, carrega também a marca do incentivo e da visão de um gestor que compreendeu a potência transformadora da arte e da Educação na construção de pertencimento.

Ao longo desta seção, serão apresentados os três ciclos do *Meu Muro Fala*, suas oficinas, processos e produções. Cada momento será analisado não apenas como atividade, mas como gesto pedagógico e político, tendo como pano de fundo as discussões sobre arte urbana, juventude, dissidência e direito à cidade. Mais do que um relatório, o que se segue é um relato de escuta, rascunho de pertencimento e fragmento de um desejo coletivo: o de fazer falar o que, tantas vezes, é silenciado.

3.1 Ciclo 1: Letras de muro

O primeiro ciclo do projeto *Meu Muro Fala*, realizado em maio de 2025, marcou a abertura das atividades de intervenção artística no câmpus Goiânia Oeste do Instituto Federal de Goiás. Com o intuito de tensionar os limites entre arte, educação e pertencimento, foram promovidas oficinas voltadas à *sticker art*, debates sobre a pixação, práticas de *tag* e *bomb*, além da execução de três murais coletivos.

A *sticker art* (arte dos adesivos) surgiu como uma forma de intervenção rápida e acessível, comumente utilizada por artistas de rua para ocupar superfícies urbanas como postes, placas, muros e mobiliário público. Sua origem pode ser rastreada até movimentos contraculturais dos anos 1970 e 1980, especialmente nos Estados Unidos. Um dos marcos dessa linguagem foi a campanha "Obey Giant", iniciada pelo artista Shepard Fairey em 1989, que consistia na difusão massiva de adesivos com o rosto do lutador André the Giant, como uma crítica à propaganda e ao controle simbólico nas cidades (FAIREY, 2009).

No contexto brasileiro, a *sticker art* se consolidou como prática associada ao graffiti e à pixação, ganhando força nos anos 2000 com a popularização de impressões caseiras e gráficas acessíveis. A adesivagem urbana se tornou um meio de expressão para artistas que, muitas vezes, não dominavam ainda a técnica do spray, mas buscavam marcar presença na cidade. Além disso, a facilidade de produção e transporte dos adesivos permite uma maior circulação dos trabalhos e a criação de redes entre artistas de diferentes localidades.

Outro eixo importante das oficinas foi o estudo e experimentação com *tags* e *bombs* — formas de escrita urbana que antecedem o graffiti figurativo e estão mais diretamente

ligadas ao gesto de “marcar território”. A tag é a forma mais simples e direta do graffiti, funcionando como assinatura estilizada do artista, muitas vezes ilegível para quem está fora do circuito. Ela tem origem na década de 1970, com jovens de Nova York que utilizavam pseudônimos acompanhados de números representando ruas ou bairros, como o famoso “Taki 183”. Segundo Castleman (1982), esse tipo de inscrição rapidamente se espalhou pela cidade e passou a ser replicado em trens, muros e fachadas, tornando-se símbolo de presença e resistência nas periferias urbanas.

A bomb ou bombing refere-se à ação de marcar rapidamente uma grande quantidade de superfícies em pouco tempo, muitas vezes com letras grandes e cheias, conhecidas como throw-ups — formas intermediárias entre a tag e o graffiti elaborado. O termo bomb remete ao impacto visual e à repetição estratégica, como se a cidade estivesse sendo “bombardeada” com nomes e símbolos. No projeto, esse conceito foi mobilizado não só como técnica, mas como metáfora: ocupar o câmpus com cor, letra e sentido foi, em si, um gesto de bombardeio simbólico contra a homogeneização e o silêncio.

As escolhas das linguagens e suportes se deram de forma dialógica, respeitando os interesses e potências dos sujeitos participantes — prática que se ancora na pedagogia freireana da escuta e do afeto e se aprofunda na pedagogia Hip-hop. Vale lembrar que a base central da Pedagogia Hip-hop é a própria *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1987), na medida em que ambas se estruturam na denúncia das opressões e no anúncio de um mundo novo possível. Como afirma Freire (1987, p. 113), “não há anúncio legítimo de um mundo novo sem denúncia das injustiças”. Por isso, essas práxis tendem a se interseccionar naturalmente: se Freire propõe a educação problematizadora como leitura crítica da realidade, o Hip-hop transforma essa leitura em performance estética e cultural; se Freire insiste no diálogo como fundamento pedagógico, o Hip-hop o reinventa nas rimas, nas batalhas, nas rodas e nos muros. O encontro entre essas pedagogias, portanto, não é casual, mas fruto de uma mesma matriz ética e política: a de que educar é escutar, dialogar e lutar coletivamente pela libertação.

Para Freire (1996), ensinar exige corporeificação das palavras pelo exemplo, exige respeito aos saberes dos educandos e construção conjunta do conhecimento. É nesse sentido que as oficinas não se pautaram em uma lógica verticalizada de transmissão, mas em encontros nos quais o conhecimento foi gestado a partir da vivência, da experimentação e da troca — como propõe a ideia de que “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 11). O graffiti, o stencil, a adesivagem e os *bombs* funcionam como linguagens de leitura do mundo, acessíveis e significativas para os participantes.

Entre os elementos que compuseram o primeiro ciclo do projeto *Meu Muro Fala*, destaca-se a pluralidade das linguagens da arte urbana utilizadas — com especial atenção à *sticker art*, às práticas de *tag*, *bomb*, *piece*³⁸ e *throw-up*³⁹, que configuram formas específicas da escrita urbana. O aprofundamento teórico e histórico dessas linguagens foi fundamental para que as oficinas superassem um viés meramente técnico e se tornassem espaços de formação estética e política.

Durante o primeiro ciclo do *Meu Muro Fala*, essa linguagem foi trabalhada tanto como prática quanto como reflexão estética. Os participantes produziram seus próprios adesivos, a partir de vivências pessoais e elementos urbanos do entorno. Um exemplo disso foi a criação de um adesivo que representava uma placa real da cidade de Goiânia coberta por adesivos — um gesto metalinguístico que coloca em evidência a relação entre arte e cidade, entre produção e circulação simbólica.

Essas práticas, que muitas vezes são criminalizadas e associadas à degradação urbana, constituem, na verdade, formas legítimas de comunicação popular. Como argumenta Dias (2021), o Hip-hop e suas linguagens — incluindo o graffiti e seus desdobramentos — formam uma pedagogia que se faz a partir da rua e que tensiona os espaços escolares ao afirmar outros saberes, outras estéticas e outras presenças. A escrita urbana, nesse sentido, se coloca como uma prática educativa insurgente, pois constrói conhecimento por meio da experiência vivida, da ocupação do espaço e da valorização de culturas historicamente subalternizadas.

No segundo encontro, o grupo foi surpreendido por uma forte chuva justamente no momento de início da pintura dos murais. A água apagou traços, escorreu tinta e nos obrigou a improvisar. No entanto, a adversidade foi atravessada com colaboração, alegria e entrega. A despeito dos desafios, as obras foram concluídas dentro do possível, com resultados significativos do ponto de vista estético e afetivo. A experiência escancarou o quanto a arte que nasce à margem — como o graffiti, o *pixo*, a *tag* — é não apenas artisticamente potente, mas também socialmente insurgente, pois desafia o apagamento imposto às culturas populares e periféricas.

³⁸ No graffiti, um **piece** (abreviação de *masterpiece*, ou “obra-prima”) é uma pintura mais trabalhada, com maior nível de detalhe e tempo de execução. Diferente do *tag* (assinatura rápida) e do *throw-up* (letras arredondadas e de preenchimento simples), o *piece* envolve uso de múltiplas cores, sombreamentos, efeitos tridimensionais e composições mais complexas. Geralmente é planejado e realizado em espaços maiores, sendo valorizado como demonstração de habilidade artística dentro da cultura do graffiti.

³⁹No graffiti, **throw-up** (ou *throwie*) vem da gíria em inglês *to throw up* (“vomitar”), usada metaforicamente para indicar algo feito de forma explosiva e ágil — como “jogar” letras no muro em poucos segundos. Daí também a estética característica: letras arredondadas, contornos simples, preenchimento de cor única e, muitas vezes, o uso proposital de escorridos de tinta (“melecas”), que reforçam a ideia de urgência, excesso e impacto visual. Justamente por ser rápido e repetitivo, o *throw-up* é muito usado em disputas de território urbano.

Dias (2019), ao discutir a pedagogia do Hip-hop, afirma que estamos diante de práticas educativas que transbordam os limites da escola tradicional, desafiando epistemologias eurocentradas e fundando espaços de formação crítica a partir da rua. Essa perspectiva permite compreender o projeto *Meu Muro Fala* como uma proposta de formação que não apenas reconhece o Hip-hop como objeto de estudo, mas também como método pedagógico insurgente, que valoriza saberes historicamente deslegitimados.

Foram produzidos três murais coletivos, realizados por grupos organizados como coletivos autônomos:

Crew Delas: Executado na lateral de um dos blocos, o mural foi inspirado na bandeira LGBTQIAPN+ e buscou representar as existências dissidentes a partir da cor, do orgulho e da visibilidade. A obra evidencia o quanto a arte urbana pode se constituir como espaço de luta e afirmação política.



Figura 29: Pintura realizada na lateral do bloco principal do IFG – câmpus Goiânia Oeste durante o primeiro ciclo do projeto *Meu Muro Fala*, com releitura da bandeira do orgulho progressista e símbolo de resistência ao centro. Fonte: fotografia de Kali Virgonalto, acervo pessoal da autora, 2025.

Crew Bj0ks: Sob a escada do auditório, a equipe produziu um mural romântico utilizando *stencil* e spray para abordar a pluralidade dos afetos e dos desejos. O trabalho opera também como crítica à normatividade dos vínculos e à restrição simbólica da afetividade nos espaços escolares. Socialmente, é um espaço que os estudantes costumam ocupar para terem “encontros românticos”. Dessa forma, o tema dialoga também com o espaço social.

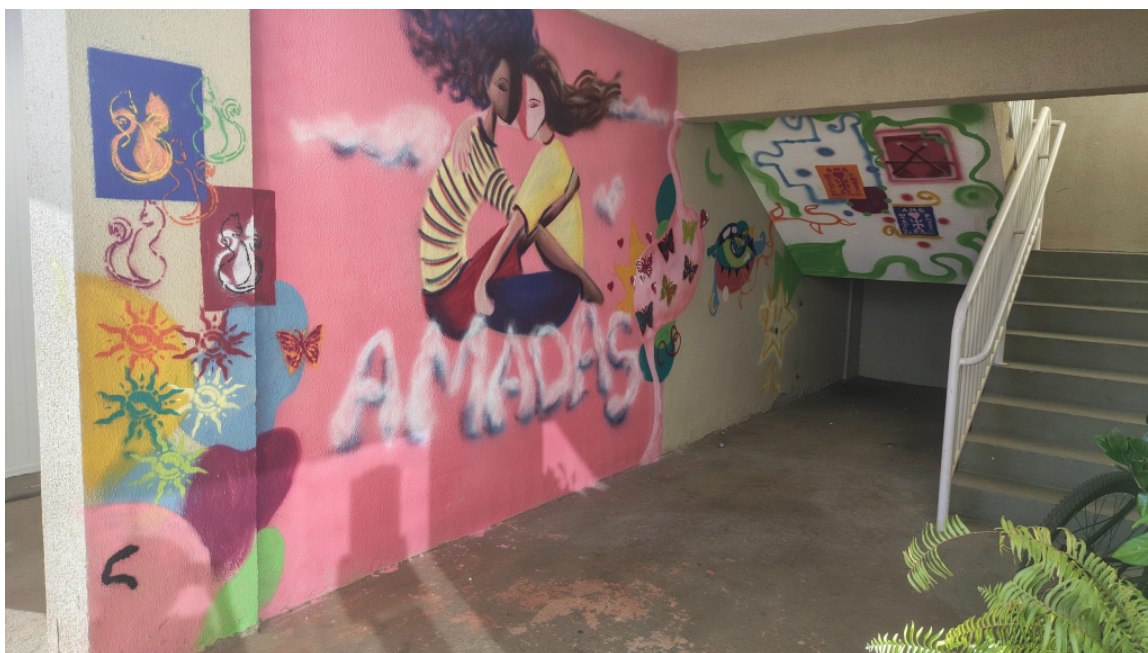


Figura 30: Mural realizado no primeiro ciclo do projeto Meu Muro Fala, com composição mista utilizando graffiti, stencil e colagens. A obra celebra o amor e a diversidade afetiva, trazendo a palavra “amadas” como centro da narrativa visual. Fonte: acervo pessoal da autora, 2025.

Wolf Crew: Na fachada principal do câmpus, o grupo homenageou quatro cães que vivem no espaço institucional — Mel, Spike, Tupã e Zeca. A intervenção rememora presenças que atravessam o cotidiano escolar e que, embora à margem da rotina acadêmica formal, constituem a paisagem afetiva do câmpus.



Figura 31: Graffiti realizado pela Wolf Crew durante o primeiro ciclo do projeto Meu Muro Fala, representando os quatro cachorros que circulam pelo IFG há anos — Mel, Spike, Tupã e Zeca — em meio à vegetação do cerrado goiano. Fonte: fotografia de Kali Virgonalto, acervo pessoal da autora, 2025.

Além dos murais, o grupo realizou intervenções com *bombs* nas escadarias e colagens com adesivos produzidos nas oficinas em um dos bebedouros do câmpus. Essa multiplicidade de suportes reforça a noção de que toda superfície pode ser linguagem e de que o espaço escolar, ainda que estruturado por normas rígidas, também pode ser apropriado e ressignificado pelos sujeitos que o habitam.



Figura 32: Participantes do projeto Meu Muro Fala reunidos em roda de conversa em frente à escadaria lateral do auditório, espaço posteriormente ocupado com intervenções gráficas e bombs coletivos. Fonte: fotografia de Kali Virgonalto, acervo pessoal da autora, 2025.



Figura 33: Intervenção realizada pelos participantes do primeiro ciclo do projeto *Meu Muro Fala*, utilizando adesivos do tipo “Hello, my name is” com nomes e tags produzidos nas oficinas. Fonte: fotografia de Kali Virgonalto, acervo pessoal da autora, 2025.

Outro ponto marcante deste ciclo foi a forte presença de pessoas LGBTQIAPN+ entre as participantes, o que, somado ao fato de a coordenação do projeto ter sido realizada por pessoas da comunidade trans (eu e a produtora Kali), possibilitou a construção de um ambiente de pertencimento e segurança. A representatividade, nesse contexto, não é adereço, mas fundamento pedagógico. Conforme argumenta Saviani (2011), a prática educativa só tem sentido se compreendida como mediação entre o saber sistematizado e a realidade concreta dos educandos. Portanto, o reconhecimento da diversidade dos corpos, vozes e subjetividades é condição para qualquer proposta que se pretenda verdadeiramente transformadora.

3.2 Ciclo 2: Sobre ser professor-semente

O segundo ciclo do projeto *Meu Muro Fala* reuniu, em sua maioria, estudantes do Ensino Médio, cujas inscrições demonstraram o interesse crescente da comunidade interna pelas linguagens artísticas urbanas. Com vagas limitadas, a seleção deste ciclo foi desafiadora, dada a grande procura, especialmente por parte dos jovens. As oficinas e intervenções mobilizaram nomes importantes da cena local, como o artista goiano Tio Arte, referência em arte de rua e extensão universitária, a artista visual Aryane, cuja participação agregou experiências distintas ao grupo e provocou trocas potentes entre trajetórias artísticas e contextos educativos.

Cada grupo ocupou um container do câmpus, atribuindo a ele significados próprios a partir de suas vivências, das oficinas formativas e das referências adquiridas nos cursos técnicos. Assim, o container **amarelo**, que abriga o Grêmio Estudantil, foi preenchido com representações de animais e elementos da natureza, simbolizando o protagonismo jovem e a biodiversidade local.



Figura 34: Pintura realizada pelos participantes do segundo ciclo do projeto Meu Muro Fala. As ilustrações presentes — como o personagem Snoopy, elementos florais e colagens de figuras negras — compõem uma linguagem afetiva, lúdica e identitária, dialogando com o protagonismo estudantil. Fonte: Virgonalto, Kali. Acervo da autora, 2025.

O **verde**, destinado ao almoxarifado do curso de Nutrição, recebeu uma paisagem urbana composta por diferentes camadas e letras — resultado das discussões sobre *bombs* e *tags* nas oficinas.



Figura 35: Mural realizado por estudantes do segundo ciclo do projeto Meu Muro Fala, que integraram elementos da paisagem urbana e composições florais com lettering e desenhos de prédios sobrepostos, criando múltiplas

camadas e texturas. A pintura dialoga com a noção de território e pertencimento, mesclando o concreto da cidade com a organicidade da natureza. Fonte: Virgonalto, Kali. Acervo da autora, 2025.

O **roxo**, por sua vez, correspondente ao laboratório de audiovisual, celebrou a arborização do câmpus e incluiu ícones do universo midiático, como câmeras, rolos de filme e fitas cassete.



Figura 36: A composição, realizada no segundo ciclo do projeto Meu Muro Fala, reúne múltiplas referências visuais associadas à linguagem audiovisual e à sensibilidade juvenil. O mural apresenta um retrato expressivo em perspectiva, uma árvore com galhos estendidos e um pássaro em destaque, além de elementos como notas musicais e janelas estilizadas, simbolizando o cruzamento entre natureza, arte e imaginação.

Fonte: Virgonalto, Kali. Acervo da autora, 2025.

Já o container **vermelho**, vinculado à área da saúde, foi transformado a partir de desenhos anatômicos como néfrons, útero e neurônios, demonstrando a possibilidade de articulação entre arte e ciência.



Figura 37: Representação de profissional da saúde com máscara cirúrgica, acompanhada de uma seringa ampliada. As laterais do container apresentam elementos gráficos inspirados nas aulas de anatomia, com destaque para estruturas como a cadeia do DNA, sistema nervoso, sistema circulatório e células em corte transversal. A proposta do grupo foi integrar arte, ciência e conhecimento técnico, conectando os estudos do curso à visualidade urbana. Fonte: Acervo pessoal da autora (2025). Fotografia de Kali Virgonalto.

A concepção dessas obras foi coletiva, e se deu em diálogo com os conteúdos que os participantes aprendiam nas aulas. Esse gesto de criar a partir do que se vive e aprende se aproxima da ideia de *conhecimento situado*, valorizada por autores como Arroyo (2017), que defende o reconhecimento dos sujeitos em suas territorialidades, saberes e práticas cotidianas. Mais do que um projeto artístico, *Meu Muro Fala* funcionou como um laboratório de aprendizagens insurgentes (Dias, 2022), nas quais a rua e o espaço escolar se tensionam, abrindo margens para que novos sentidos de pertencimento emergissem.



Figura 38: Painel realizado durante o segundo ciclo formativo do projeto Meu Muro Fala, no Instituto Federal de Goiás – câmpus Goiânia Oeste. A pintura integra diferentes tags e composições espontâneas desenvolvidas pelos participantes nas linguagens do graffiti e da pixação, ressignificando o espaço cotidiano por meio da arte urbana. Fonte: Acervo pessoal da autora (2025). Fotografia de Kali Virgonalto.

Um dos momentos mais comoventes desta edição foi a participação de Aline Moraes, professora de artes e minha antiga docente no ensino fundamental, ao lado de sua filha, Ana, a integrante mais jovem do projeto. Aline foi, durante minha infância, a primeira professora a valorizar meus desenhos — que, por sua espontaneidade e falta de acabamento técnico, muitas vezes eram invisibilizados nas lógicas escolares tradicionais. A experiência artística, para mim, sempre esteve mais próxima da experimentação do que do “capricho” ou da normatividade estética. Como ressalta Freire (1996), ensinar exige escuta, afeto e valorização da experiência dos sujeitos, o que inclui também reconhecer as formas não convencionais de produzir sentido.



Figura 39: Registro da participação de Ana, filha da professora Aline, durante uma das oficinas do projeto Meu Muro Fala no IFG – câmpus Goiânia Oeste. Sua presença ilustra como o projeto, além de formativo, também se abriu para experiências intergeracionais, onde o fazer artístico se tornou espaço de encontro, afeto e continuidade entre educadoras. Fonte: Acervo pessoal da autora (2025). Fotografia de Kali Virgonalto.

Sua presença ali não foi apenas simbólica. Foi viva. Tocou, reconectou e cicatrizou partes minhas. E ao ver a pequena Ana, com suas mãos miúdas e surpreendente desenvoltura no manuseio da lata de spray, inspiraram os colegas do Ensino Médio com sua coragem e leveza, senti o ciclo se fechando — e se abrindo de novo. Naquele gesto de Aline, ao incentivar uma criança como eu a não parar de desenhar, havia uma semente. Uma semente que dormiu no escuro por um tempo, mas germinou. No *Meu Muro Fala*, ela floresceu. Como diria Rubem Alves (1994, p. 19), “há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Professores que prendem e professores que ensinam a voar.” Aline foi asa. E agora, talvez, seja minha vez de também semear voo.

3.3 Ciclo 3: Muros também escutam

O terceiro ciclo do projeto *Meu Muro Fala* aconteceu durante o recesso escolar, em um câmpus esvaziado de sua rotina habitual, mas cheio de potência. Assim como o segundo ciclo, este também teve alta procura, mas, dessa vez, por um público diferente: com a maioria dos estudantes do IFG em férias, a participação veio principalmente da comunidade externa.

Esse deslocamento de público produziu uma atmosfera mais leve, diversa e afetiva — com menos urgências escolares e mais escuta.

A proposta deste ciclo foi a criação de um grande mural coletivo, inspirado nos festivais de graffiti que ocupam longas paredes com produções individuais e autônomas. A lateral do câmpus, naturalmente dividida em segmentos retangulares, foi o suporte escolhido. Cada participante, individualmente ou em dupla, ficou responsável por um desses segmentos e teve liberdade para explorar diferentes técnicas: graffiti, *stencil* e lambe-lambe. A pluralidade estética foi uma das marcas mais fortes dessa etapa.



Figura 40: Painel coletivo com intervenções artísticas realizadas por participantes do gênero masculino durante o terceiro ciclo do projeto Meu Muro Fala, no muro externo do IFG – câmpus Goiânia Oeste. A imagem apresenta cinco produções diferentes que abordam temas diversos, desde elementos gráficos e pictóricos até retratos femininos e representações de afeto e ancestralidade. As obras evidenciam a autonomia estética de cada integrante e o processo formativo coletivo vivenciado no projeto, demonstrando a potência expressiva das linguagens visuais na constituição de subjetividades e vínculos comunitários. Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

O ciclo também contou com a participação de mulheres com mais de 40 anos — algo que me tocou profundamente. A presença delas me remeteu imediatamente ao meu estágio na EJA e à beleza das trocas intergeracionais. Essas mulheres criaram murais sensíveis e potentes, com destaque para o uso criativo do *stencil*. Foram elas, inclusive, as que mais incentivaram os lanches coletivos e os momentos de convivência. Com “cuca fresca” de férias e sem a pressão do tempo escolar, o projeto se tornou um espaço de escuta, acolhimento e riso. Muito mais que pintura: foi cuidado em forma de roda.



Figura 41: Lambe-lambe realizado por uma das participantes do terceiro ciclo do projeto Meu Muro Fala, com uso de técnicas mistas sobre parede em bloco de concreto. A colagem combina imagens de diferentes formas circulares com cores vibrantes, remetendo a objetos do cotidiano e afetos visuais. O título "MEMÓRIAS" aparece grafado em spray amarelo sobre o fundo azul, convocando a uma reflexão sensível sobre o tempo e o afeto. Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).



Figura 42: Registro do artista Luza, grafiteiro, pixador, letrreiro e muralista, ao lado de Pietro, durante o preparo da base de um dos muros que receberiam intervenção artística no terceiro ciclo do projeto Meu Muro Fala, no IFG – câmpus Goiânia Oeste. A imagem revela o envolvimento coletivo e intergeracional no processo criativo, valorizando práticas colaborativas entre artistas experientes e jovens iniciantes na arte urbana. Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

Foi também neste ciclo que produzi meu mural individual — um dos mais íntimos que já fiz. A obra foi atravessada pela morte da minha cachorrinha, Dóris, companheira de 17 anos. Tive a honra de estar com ela em seus últimos instantes, acolhendo seu corpo nos braços. Quando ela partiu, senti algo inexplicável: o peso do seu corpinho mudou. Percebi ali que existe um tipo de peso que não vem do corpo, mas da ausência. Um peso que a morte deixa, e que nenhum cálculo físico consegue traduzir.

Essa sensação me reconectou com a lenda do Tambatajá, dos Macuxi, que já retratei em outros momentos da minha trajetória. Conheci essa lenda em meu Ensino Médio, no coral do IFG, por meio de uma música. Nela, um homem carrega sua amada nas costas e, certo dia, nota que o fardo amanheceu mais pesado — e então entende que ela morreu. Naquele mural, pude sentir na pele o que ele viveu: o peso que amanhece no lugar do afeto.



Figura 43: Obra mural criada pela artista Kika durante o terceiro ciclo do projeto Meu Muro Fala, com aproximadamente oito metros de extensão. A pintura dialoga com a experiência pessoal da artista no luto pela perda de sua cachorrinha Dóris, conectando esse momento íntimo à lenda macuxi do Tambatajá. O mural articula simbologias da morte, da saudade e do peso do corpo sem vida, integrando linguagem visual poética e elementos mitológicos indígenas. Ao fundo, vegetações tropicais circundam a parede, ampliando a atmosfera de memória e pertencimento. Fonte: Acervo pessoal da autora (2025). Fotografia de Ema do Cerrado

Meu mural é sobre esse luto. Sobre essa transformação silenciosa que a morte provoca. Sobre a saudade que deixou a casa cheia de ecos e meu coração, de espaços vazios. Pintar foi um ritual de passagem. Chorei enquanto pintava, e fui me reconstruindo com cada cor. Como afirma bell hooks (1995), a arte pode ser um território de cura, logo o Hip-hop e o graffiti representam esse espaço de acolhimento que nutriu a minha alma. E, naquele momento, foi.

Se os dois primeiros ciclos foram sobre coletivo, o terceiro me ensinou sobre intimidade, escuta e delicadeza. O projeto *Meu Muro Fala* mostrou que os muros não precisam apenas conter: eles também podem acolher, lembrar, transformar. Em um tempo em

que tantos discursos endurecem, foi ali, na pausa das férias e na tinta que escorria sem pressa, que floresceu uma pedagogia da presença — onde até o silêncio pintado tinha voz.

Considerações finais

Este trabalho nasceu de um desejo de escrita, mas também de permanência. Um desejo de marcar, em palavras, aquilo que já estava nos muros, nas batidas, nos corpos, nos silêncios e nas ausências. Mais do que uma pesquisa, foi uma forma de permanecer viva dentro do curso de Pedagogia. De dizer: “eu estive aqui”. E estive com rima, com tinta, com afeto e com contradição.

O Hip-hop não entrou no IFG pelas portas da coordenação — entrou pelas frestas, pelos corredores, pelas intervenções espontâneas. E foi assim também que ele entrou na minha formação. Ele estava quando eu pinte os muros do câmpus, quando organizei rodas de slam com os alunos do Ensino Médio, quando reencontrei antigos amigos do coletivo Café com Chá, quando me emocionei vendo a Fanny dançar breaking, quando conversei com o Stil Graf sobre o sonho de pintar um prédio inteiro. E tudo isso me ensinou mais do que qualquer plano de ensino.

O *Meu Muro Fala*, projeto que idealizei e conduzi no IFG, não foi só uma proposta de arte-educação. Foi, antes de tudo, uma tentativa de me sentir parte do câmpus. Eu precisava pertencer a esse espaço. Eu precisava deixar minha marca — porque, socialmente, o pertencimento nunca foi garantido. Morando ao lado do câmpus, mas sentindo a arte sempre tão distante daqui, criei um lugar possível. Um lugar onde a escada virou abrigo, onde os containers viraram refúgio, onde o pôr do sol virou sala de aula. E onde eu, enfim, me reconheci educadora — mesmo que ainda com birra.

A docência me pegou pelas beiradas. Durante muito tempo, eu disse que nunca seria professora. Via na profissão da minha mãe uma condenação à invisibilidade. Mas percebo hoje que o que herdei dela foi mais do que um ofício — foi um modo de cuidar, de se implicar, de transformar o cotidiano. Ainda assim, a escolha por ser educadora foi também uma vingança: uma resposta aos silenciamentos, à solidão da escola, à falta de escuta. Ser professora, pra mim, tem sido um exercício diário de aprender a ser mais humana. De escutar com o corpo. De me descentrar.

Essa escolha foi atravessada por perdas e lutos. O mais persistente deles: o luto por não ter cursado Artes Visuais. Eu carreguei essa ausência durante todo o curso, e ela voltou agora, na iminência da formatura. Mas também compreendi que a arte sempre esteve comigo — não como diploma, mas como modo de existir. É pela arte que estou viva. É por ela que eu

insisto. Ela é minha forma de respirar, de pertencer, de cuidar de mim e dos outros. Trazer arte pra essa região é, pra mim, trazer saúde pública. É trazer dignidade.

E nisso, o Hip-hop foi meu fio. Foi o espaço onde eu pude juntar contradições sem pedir desculpa. Pude ter altas habilidades e, ao mesmo tempo, tropeçar nas minhas dificuldades motoras. Pude aprender que não sou melhor que ninguém. Que o ego não pinta mural sozinho. Que a batida é coletiva.

A crítica à ausência institucional do Hip-hop no currículo não é apenas técnica. É uma denúncia da invisibilidade de tudo o que não se escreve. Vivemos uma cultura que só reconhece o saber quando ele vira letra — mas o Hip-hop ensina que a palavra também se dança, se grita, se pinta. O que não está escrito não é menos saber. Pelo contrário, muitas vezes é mais urgente e mais humano.

Escrever este trabalho foi meu modo de colocar isso no papel. De dizer que a pedagogia também mora na escada sombreada do câmpus, no calor do canto escondido atrás do vidro, do “POW, POW, POW, POW” de um 10 no slam, no barulho da rua que entra pela janela da sala. De dizer que educar pode ser improviso. Pode ser resistência. Pode ser arte. E que, sim, o Hip-hop já é escola.

Referências

A COR DELAS. **Coletivo de grafiteiras**. Instagram: @a.cor.delas. Disponível em: <https://www.instagram.com/a.cor.delas/> . Acesso em: 7 ago. 2025.

AGÊNCIA BRASIL. **Rapper Sharylaine luta para abrir caminho para mulheres no Hip-hop**. Agência Brasil, 14 nov. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-11/rapper-sharylaine-luta-para-abrir-caminho-para-mulheres-no-Hip-hop#:~:text=Ao%20longo%20de%2038%20anos,um%20obst%C3%A1culo%20a%20ser%20superado>. Acesso em: 20 ago. 2025.

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. Campinas: Papirus, 1994.

ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ASDOWN – ASSOCIAÇÃO DOWN DE GOIÁS. **Associação sem fins lucrativos...** Disponível em: <https://www.instagram.com/asdowngo/?hl=pt> . Acesso em: 20 ago. 2025.

AUÁ. **Perfil da artista Awá**. Instagram: @aia__art. Disponível em: https://www.instagram.com/aia__art/?hl=pt . Acesso em: 7 ago. 2025.

BÂ, Amadou Hampâté. *Amkoullel, o menino fula: autobiografia*. São Paulo: Palas Athena, 2010.

BAIANASYSTEM; BNEGÃO; SANTANA, Marcelo Monteiro. *Reza Forte*. Compositores: Roosevelt Ribeiro de Carvalho; Bernardo Ferreira Gomes dos Santos. Salvador: Máquina de Louco, 2021. Disponível em: <https://open.spotify.com/track/...> Acesso em: 3 set. 2025.

BALLALAI, Maria Aparecida. **A construção da identidade na juventude: o papel do reconhecimento e da validação social**. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 41, 2009.

BATALHA, Tadeu; GARCIA, Alexandro. **Juventude e Hip-hop: políticas públicas e experiências periféricas**. São Paulo: Cortez, 2017.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf> . Acesso: 20/08/2025.

CARVALHO, Thaís Regina de; BASTOS, Rachel Benta Messias. “**Nós somos as Geninhas**”: extensão, pesquisa e ensino em prol da educação das relações étnico-raciais. *Revista Educação e Fronteiras*, v. 14, n. esp. 2, dez. 2024. DOI: 10.30612/eduf.v14iesp.2.19721.

CASA DE EURÍPEDES. *Quem somos*. Goiânia: Casa de Eurípedes, [s.d.]. Disponível em: <https://casadeeuripedes.com.br/>. Acesso em: 3 set. 2025.

CASTLEMAN, Craig. **Getting Up: Subway Graffiti in New York**. Cambridge: MIT Press, 1982.

CENTRO DE REFERÊNCIA DA JUVENTUDE - CRJ. **Projeto social de formação e cultura para juventude em Goiânia**. Instagram. Disponível em: <https://mapagoiano.cultura.go.gov.br/agente/11607/#info> . Acesso em: 20 ago. 2025.

CIRCUITO LITERÁRIO – SARAU. **Slam e poesia**. Sympla, Goiânia, 2023. Disponível em: <https://www.sympla.com.br/evento/circuito-literario-sarau-slam-e-poesia/2121778?referer=www.google.com>. Acesso em: 20 ago. 2025.

CHANG, Jeff. **Can’t Stop Won’t Stop: A History of the Hip-hop Generation**. New York: St. Martin’s Press, 2005.

CHARLIE BROWN JR. **Papo reto**. In: PREÇO CURTO... PRAZO LONGO. São Paulo: Virgin Records, 1999.

CUNHA, Maria Isabel da. **Narrar é humano!** Significado e função da narrativa no processo de formação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 78, 1991. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/issue/view/77> Acesso: 20 ago. 2025.

DAYRELL, Juarez. **A juventude como categoria social**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca: UNESCO, 1994.

DEWEY, John. **Arte como experiência.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DIAS, Cristiane Correia. *A Pedagogia Hip-hop: consciência, resistência e saberes em luta.* Curitiba: Appris, 2019. 207 p.

DIAS, Cristiane Correia. Perspectivas pretas que enunciam vozes e educam: o feminismo Hip-hop, a política da sobrevivência e o empoderamento na favela. *Revista Extraprensa*, São Paulo, Brasil, v. 15, n. Especial, p. 702–720, 2022. DOI: 10.11606/extraprensa2022.193404. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/extraprensa/article/view/193404..> Acesso em: 23 dez. 2024.

EISNER, Elliot. **O que a educação pode aprender das artes.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

ELLIS, Carolyn; BOCHNER, Arthur. **Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject.** In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (org.). *Handbook of Qualitative Research*. 2. ed. Thousand Oaks: Sage, 2000.

EMICIDA. **O milionário do sonho.** In: *O glorioso retorno de quem nunca esteve aqui.* São Paulo: Laboratório Fantasma, 2013.

EMICIDA. **Quem tem um amigo (tem tudo).** In: AMARELO. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2019.

EMICIDA. *Ubuntu Fristaili.* In: EMICIDA. *O glorioso retorno de quem nunca esteve aqui.* São Paulo: Laboratório Fantasma, 2013. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/emicida/ubuntu-fristili/>. Acesso em: 5 set. 2025.

EVARISTO, Conceição. **Escrevivência: A escrita de nós.** In: DUARTE, Constância Lima (org.). *Literatura e afrodescendência no Brasil.* Belo Horizonte: UFMG, 2011. v. 1.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

FAIREY, Shepard. “**Andre the Giant Has a Posse**” (campanha). 1989. Sticker art criada...
Fonte: Wikipedia. Acesso em: 20 ago. 2025.

FERREIRA, Adriana. **Entre o palco e a rua: performatividade e resistência no Break**. Dissertação (Mestrado em Artes) – UFBA, 2015.

FRAN AQUILA. **Perfil da artista Fran Aquila**. Instagram: @fran_killa. Disponível em: https://www.instagram.com/fran_killa/ . Acesso em: 7 ago. 2025.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FURTADO, Janaína R.; ZANELLA, Andréa V. **Graffiti e pixação: relações estéticas e intervenções urbanas**. Visualidades, v. 7, n. 1, 2012.

Gilroy, Paul. **O Atlântico Negro. Modernidade e dupla consciência**. São Paulo: Editora 34. 2012. 432 p.

GOIÂNIA CLANDESTINA (Coletivo). **Slam de poesias**. YouTube, 2019. Disponível em: <https://mapagoiano.cultura.go.gov.br/espaco/306/#info> . Acesso em: 20 ago. 2025.

GOMES, Nilma Lino. **Educação para a igualdade racial: currículo, racismo e antirracismo**. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o racismo na escola. Brasília: MEC/UNESCO, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e africanidades**. In: GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson (orgs.). Educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2012..

GOMES, Nésia Lourdes. **Estratégias educativas antirracistas**. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC, 2005.

GONÇALVES, Rafael. **Pixação**: identidade e comunicação na metrópole. São Paulo: Annablume, 2013.

GONZALEZ, Lélia. *Racismo e sexismo na cultura brasileira*. Revista Ciências Sociais Hoje, ANPOCS, p. 223-244, 1984.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**. São Paulo: Cobogó, 2019.

LARRUSCAHIM, P. G.; SCHWEIZER, P. **A criminalização da pixação como cultura popular**. Revista de Direitos e Garantias Fundamentais, v. 15, n. 1, 2014.

LENIESKI, Marlon Sandro. **Metodologia histórico-crítica em pesquisas educacionais**. Educação & Realidade, v. 49, 2024.

MARTINS, Leda Maria. *Performances da oralitura: corpo, lugar da memória*. Revista Letras, n. 26, p. 63-81, 2003.

MANZIONE, Vivian. **Letramento urbano e pixação**: política da escrita e pedagogia da cidade. Revista Educação e Linguagens, v. 6, n. 11, 2017.

MOURA, Mariane dos Santos. **A cidade é o suporte, a rua é o meio**. Revista Ars, v. 19, n. 40, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/ibama/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/arquivos/Revistas/20221220_Revista_n3_2022.pdf. Acesso em: 5 ago. 2025.

OSUMARÉ, Halifu. Marginalidades conectivas do hip hop e a diáspora africana: os casos de Cuba e do Brasil. In: AMARAL, Mônica Guimarães Teixeira do; CARRIL, Lourdes. **O Hip Hop e as Diásporas Africanas na Modernidade**: Uma discussão contemporânea sobre cultura e educação. São Paulo: Alameda, 2015. p. 63-92.

PAPALIA, Diane; FELDMAN, Ruth. *Desenvolvimento humano*. 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013. p. 45.

RACIONAIS MC's. **A vida é desafio**. In: *Sobrevivendo no inferno*. São Paulo: Cosa Nostra, 1997.

RACIONAIS MC's. **Capítulo 4, versículo 3**. In: *Sobrevivendo no inferno*. São Paulo: Cosa Nostra, 1997.

RENZULLI, Joseph S. **O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos?** Educação Especial, v. 17, n. 1, 2004.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. São Paulo: EDUSP, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Roberto da. *Educação social: trajetória de vida como metodologia*. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

SILVA, Roberto da. *Os filhos do governo: a formação da identidade criminosa em crianças órfãs e abandonadas*. São Paulo: Ática, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.

SOUSA, Maurício de. *Turma da Mônica*. São Paulo: Mauricio de Sousa Produções, 1963.

TOOP, David. **Rap Attack 2: African Rap to Global Hip Hop**. London: Serpent's Tail, 1994.

UNIVERSAL ZULU NATION. Declaração de Paz do Hip-hop. Nova Iorque: ONU, 2001. Disponível em: <https://archive.org/details/rapattack2africa0000toop>. Acesso em: 20 ago. 2025.

VYGOTSKY, Lev S. **A Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WAÏNER, João; GANDOLFI, Marcelo (Dir.). **Pixo [documentário]**. São Paulo: O2 Filmes, 2009. 61 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3ZkKscvWnGs> . Acesso em: 5 ago. 2025.