

ARTE URBANA E PERTENCIMENTO: O GRAFITE COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NO TERRITÓRIO ESCOLAR

*Augusto Schwager de Carvalho
Priscilla Gomes Guilles Mattos
Adriana da Silva Lisboa Tomaz*

Resumo: O artigo analisa uma experiência pedagógica desenvolvida em uma escola pública municipal de São Gonçalo - RJ, na qual o grafite foi mobilizado como recurso educativo para estimular a participação estudantil na ressignificação do espaço escolar e do seu entorno, em uma ação que teve como temática mobilizadora o enfrentamento à violência contra as mulheres. O estudo tem como objetivo compreender de que maneira a arte urbana pode contribuir para a construção de processos formativos baseados na expressão cultural, no protagonismo discente e no fortalecimento do pertencimento ao território escolar. Metodologicamente, o trabalho caracteriza-se como um relato de experiência de abordagem qualitativa e narrativa. Os resultados indicam que a participação dos estudantes nas intervenções urbanas e na produção de murais escolares favoreceu processos de reflexão social, evidenciando o potencial pedagógico da arte urbana na construção de experiências educativas mais participativas.

Palavras-chave: Grafite. Arte Urbana. Território Escolar. Pertencimento.

URBAN ART AND BELONGING: GRAFFITI AS A PEDAGOGICAL PRACTICE IN THE SCHOOL TERRITORY

Abstract: This article examines a pedagogical experience carried out in a public school in São Gonçalo, Rio de Janeiro, in which graffiti was mobilized as an educational tool to encourage students to actively reinterpret the spaces surrounding their school, in an action whose mobilizing theme was confronting violence against women. The study aims to understand how urban art can contribute to educational processes grounded in cultural expression, student protagonism, and the strengthening of a sense of belonging to the school territory. Methodologically, the study is structured as a qualitative narrative experience report. The findings indicate that student participation in urban interventions and the creation of school murals promoted authorship, collaboration, and critical social reflection, highlighting the pedagogical potential of urban art to foster more participatory.

Keywords: Graffiti. Urban Art. School Territory. Belonging.

ARTE URBANA Y PERTENENCIA: EL GRAFITI COMO PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN EL TERRITORIO ESCOLAR

Resumen: El artículo analiza una experiencia pedagógica desarrollada en una escuela pública municipal de São Gonçalo (RJ), en la cual el grafiti fue movilizado como recurso educativo para estimular la participación estudiantil en la resignificación del espacio escolar y su entorno, en una acción que tuvo como temática movilizadora el enfrentamiento a la violencia contra las mujeres. El estudio tiene como objetivo comprender de qué manera el arte urbano puede contribuir a la construcción de procesos formativos basados en la expresión cultural, el protagonismo estudiantil y el fortalecimiento de la pertenencia al territorio escolar. Metodológicamente, el trabajo se caracteriza como un relato de experiencia con enfoque cualitativo y narrativo. Los resultados indican que la participación de los estudiantes en las intervenciones urbanas y en la producción de murales escolares favoreció procesos de reflexión social, evidenciando el potencial pedagógico del arte urbano en la construcción de experiencias educativas más participativas.

Palabras clave: Grafiti. Arte Urbano. Territorio Escolar. Pertenencia.



1. INTRODUÇÃO

A escola pública não se limita à transmissão de conteúdos curriculares: ela é também um espaço de formação ética e cidadã, no qual práticas pedagógicas precisam dialogar com as experiências dos estudantes, com o território em que a escola está inserida e com as desigualdades sociais que atravessam essas realidades. Esse compromisso formativo encontra respaldo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que destaca a importância de desenvolver práticas educativas comprometidas com a construção de uma cultura de respeito, equidade e valorização da dignidade humana, incentivando abordagens pedagógicas capazes de problematizar desigualdades e violências historicamente naturalizadas na sociedade brasileira (Brasil, 2018).

É a partir desse compromisso formativo que se insere a experiência aqui analisada, desenvolvida em parceria com a Rede NAMI (2026), organização que atua na promoção do grafite como linguagem artística e ferramenta de educação social, com ênfase no enfrentamento à violência contra as mulheres. Trata-se de um problema social persistente no Brasil contemporâneo, evidenciado pelos milhares de casos de feminicídio registrados entre 2015 e 2024 (Brasil, 2025). No contexto desta experiência, a temática da violência contra as mulheres constituiu o elemento mobilizador das ações pedagógicas desenvolvidas, possibilitando discutir como práticas de arte urbana podem favorecer processos de participação estudantil, expressão cultural e fortalecimento do pertencimento ao território escolar.

Entre as diferentes possibilidades pedagógicas voltadas a esse debate, a arte urbana tem se destacado como uma linguagem potente de expressão social e cultural, capaz de articular criação estética, participação coletiva e reflexão crítica sobre questões sociais. Quando incorporado às práticas escolares, o grafite pode transformar os espaços da escola em territórios de expressão e autoria discente, permitindo que os estudantes intervenham

visualmente no ambiente em que vivem e estudam. Esse processo contribui para o fortalecimento do sentimento de pertencimento ao espaço escolar e para a valorização das experiências juvenis como parte integrante da construção da identidade coletiva da comunidade educativa (Carvalho; Tomaz, 2024).

Partindo dessa perspectiva, de que maneira o grafite, mobilizado como prática pedagógica no território escolar, pode contribuir para a construção de processos formativos baseados no protagonismo discente e no fortalecimento do pertencimento, tendo o enfrentamento à violência contra as mulheres como temática que articulou a experiência?

A partir dessa questão, este artigo tem como objetivo compreender de que maneira a arte urbana pode contribuir para a construção de processos formativos baseados na expressão cultural, no protagonismo discente e no fortalecimento do pertencimento ao território escolar.

Será relatada e analisada uma experiência pedagógica desenvolvida em uma escola pública localizada no município de São Gonçalo, região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, na qual o grafite foi mobilizado como recurso educativo para estimular a participação ativa dos estudantes na ressignificação dos espaços escolares e de seu entorno. A experiência foi realizada com uma turma do quarto ano do Ensino Fundamental e integrou o projeto "Graffiti pelo Fim da Violência Doméstica", desenvolvido pela Rede NAMI.

O desenvolvimento do projeto ocorreu a partir da colaboração entre os autores deste trabalho e docentes da escola na qual a experiência foi desenvolvida, e envolveu diferentes etapas pedagógicas, que incluíram atividades de sensibilização em sala de aula, experimentações técnicas com *spray* e intervenções artísticas realizadas tanto no espaço interno da escola quanto em seu entorno. Ao longo do processo, os estudantes participaram

de forma ativa das decisões relacionadas às produções realizadas, contribuindo para a construção coletiva das mensagens e das imagens que passaram a compor os murais e intervenções urbanas.

Do ponto de vista metodológico, o texto se caracteriza como um relato de experiência fundamentado em uma abordagem qualitativa de caráter narrativo. A partir da descrição e da análise do percurso desenvolvido, buscamos refletir sobre os sentidos pedagógicos e sociais da experiência, discutindo de que maneira práticas educativas baseadas na arte urbana podem contribuir para o fortalecimento do protagonismo estudantil, para a ampliação do diálogo entre escola e território e para a construção de processos formativos sensíveis às demandas sociais que atravessam a comunidade escolar.

No que se refere aos procedimentos metodológicos adotados neste estudo, a experiência relatada não foi planejada originalmente como objeto de investigação científica, tendo sido desenvolvida como prática pedagógica intencional no contexto escolar. A decisão de sistematizá-la como relato de experiência ocorreu posteriormente, a partir do reconhecimento de seu potencial formativo e de sua relevância para o campo da educação. A reconstrução narrativa da experiência fundamentou-se na memória dos docentes envolvidos, nos registros fotográficos produzidos ao longo das atividades e nas observações construídas no contexto das interações pedagógicas realizadas com os estudantes durante o desenvolvimento do projeto. A análise orientou-se pela identificação dos sentidos pedagógicos produzidos em cada etapa do processo, buscando articular os acontecimentos vivenciados, as manifestações dos estudantes e os conceitos discutidos no referencial teórico.

No que diz respeito aos aspectos éticos, ressalta-se que o direito de uso de imagens para fins pedagógicos é cedido pelos responsáveis de todos os

estudantes da rede municipal de São Gonçalo no ato da matrícula. Ainda assim, nenhuma imagem de estudantes foi exposta neste trabalho, preservando integralmente o anonimato dos participantes.

2. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

2.1 Abordagens (auto)biográficas na pesquisa em educação

No campo da pesquisa educacional, as abordagens qualitativas têm se consolidado como importantes instrumentos para a compreensão das práticas pedagógicas e das experiências vividas nos contextos escolares. Entre essas perspectivas, destacam-se as metodologias fundamentadas em narrativas e abordagens (auto)biográficas, que valorizam a experiência dos sujeitos como fonte legítima de produção de conhecimento. Ao privilegiar a relação entre memória, experiência e reflexão, esse tipo de investigação possibilita interpretar os processos educativos a partir de suas dimensões históricas, sociais e culturais (Fonseca, 2025).

As raízes dessas abordagens podem ser encontradas no desenvolvimento das metodologias qualitativas nas Ciências Sociais ao longo do século XX. Conforme discutido por Esteban (2010), o fortalecimento desse campo de investigação representou uma ampliação das possibilidades de análise dos fenômenos sociais, permitindo que as trajetórias individuais e as experiências vividas pelos sujeitos passassem a ser consideradas elementos relevantes para a produção de conhecimento científico. No âmbito educacional, essa perspectiva favorece a compreensão das práticas pedagógicas a partir da experiência concreta de professores e estudantes, situadas em contextos específicos.

Nesse sentido, as narrativas assumem um papel central na produção de conhecimento, pois permitem que os sujeitos interpretem e atribuam

significado às próprias experiências formativas. Para Josso (2007), o processo de narrar trajetórias de vida constitui uma prática formativa que vai além do simples relato de acontecimentos, uma vez que envolve reflexão, reorganização de sentidos e elaboração de aprendizagens decorrentes da experiência vivida. Assim, a narrativa se transforma em um dispositivo de formação, capaz de contribuir tanto para a compreensão do percurso profissional dos educadores quanto para a análise das práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar.

Além disso, as narrativas (auto)biográficas também podem ser compreendidas como práticas sociais que ultrapassam a dimensão individual. Ao analisar esse campo de estudos, Pereira (2024) destaca que o compartilhamento de narrativas produz processos coletivos de significação, nos quais as experiências individuais passam a dialogar com contextos sociais mais amplos. Dessa forma, as narrativas contribuem para a construção de identidades e para a circulação de saberes entre sujeitos e comunidades, evidenciando o caráter relacional e cultural das experiências educativas.

A partir dessas contribuições teóricas, o presente estudo adota a narrativa como perspectiva metodológica para compreender e refletir sobre a experiência pedagógica analisada. Ao mobilizar a memória e a experiência dos docentes envolvidos no projeto, busca-se interpretar os sentidos formativos produzidos ao longo do processo, articulando a vivência relatada com discussões mais amplas sobre arte urbana, práticas educativas e escola pública.

2.2 Território, pertencimento e identidade no espaço escolar

A noção de território tem sido amplamente discutida em diferentes campos das ciências humanas, especialmente na geografia e nas ciências sociais, sendo compreendida não apenas como uma delimitação espacial ou

administrativa, mas como uma construção social atravessada por relações culturais e políticas. Nessa perspectiva, o território se constitui a partir das interações entre os sujeitos e os espaços que habitam, envolvendo práticas cotidianas, memórias coletivas, disputas simbólicas e formas de apropriação do espaço vivido (Santos, 2006). Assim, mais do que um recorte físico do espaço, o território pode ser entendido como um espaço carregado de significados socialmente produzidos.

Para Milton Santos (2006), o território deve ser compreendido como o espaço usado, ou seja, como resultado das práticas sociais que se realizam no cotidiano. Essa compreensão desloca a análise do território para além de sua dimensão material, enfatizando a importância das relações humanas que nele se desenvolvem. Nesse sentido, o território passa a ser entendido como um espaço vivido, no qual se articulam experiências, identidades e formas de pertencimento que se constroem ao longo do tempo nas relações entre sujeitos e lugares.

Essa perspectiva também dialoga com as reflexões de Haesbaert (2004), que destaca o caráter múltiplo e relacional das territorialidades contemporâneas. Para o autor, os sujeitos podem estabelecer vínculos com diferentes territórios simultaneamente, construindo formas diversas de pertencimento que se manifestam nas práticas culturais, nas relações sociais e nos modos de apropriação do espaço. O território, nesse contexto, não se limita a uma dimensão geográfica, mas envolve processos simbólicos que contribuem para a construção de identidades individuais e coletivas.

No campo dos estudos culturais, Hall (2006) contribui para essa discussão ao destacar que as identidades são construídas social e historicamente, sendo constantemente negociadas e reconstruídas nas relações sociais e culturais. A identidade, portanto, não constitui uma essência fixa, mas um processo dinâmico de identificação que se desenvolve nas interações entre sujeitos e

práticas culturais. Quando relacionada ao espaço vivido, essa perspectiva permite compreender o território como um elemento fundamental na produção de sentidos de pertencimento e reconhecimento coletivo.

No contexto escolar, tais reflexões permitem compreender a escola não apenas como uma instituição educativa formal, mas também como um território social e cultural no qual se produzem experiências de convivência, aprendizagem e construção identitária. Os espaços escolares constituem cenários nos quais estudantes e educadores constroem relações, memórias e significados que contribuem para a formação de vínculos com a instituição e com a comunidade em que ela se insere.

Nesse sentido, práticas pedagógicas que possibilitam a participação ativa dos estudantes na transformação e na ressignificação dos espaços escolares podem fortalecer o sentimento de pertencimento e ampliar a identificação dos sujeitos com o ambiente educativo. Ao permitir que os discentes intervenham estética e simbolicamente nos espaços que frequentam, tais práticas contribuem para a construção de uma escola que se reconhece como território vivo, marcado pelas experiências e pelas vozes de seus próprios sujeitos.

2.3 Grafite e educação

A arte urbana tem ocupado um espaço crescente nas discussões sobre cultura e educação, especialmente quando analisada a partir de sua capacidade de dialogar com experiências juvenis e com os contextos sociais nos quais os sujeitos estão inseridos. Entre as diferentes manifestações que compõem esse universo artístico, o grafite se destaca como uma forma de expressão que articula linguagem estética, intervenção territorial e produção de sentidos coletivos. Quando aproximado das práticas educativas, o grafite pode ampliar as possibilidades de aprendizagem ao favorecer processos criativos, reflexivos e participativos no ambiente escolar.

Nesse contexto, a escola desempenha um papel relevante ao possibilitar o acesso dos estudantes a diferentes linguagens artísticas e culturais. Para Henckemaier (2016), a inserção da arte no cotidiano escolar deve ultrapassar a lógica de simples transmissão de conteúdos, constituindo-se como oportunidade de vivência estética e de construção crítica do conhecimento. Ao aproximar os estudantes de práticas culturais presentes no espaço urbano, a escola contribui para ampliar repertórios culturais e estimular formas de interpretação do mundo que dialogam com as realidades sociais vividas pelos próprios estudantes.

Quando incorporado às práticas pedagógicas, o grafite também pode favorecer experiências de participação e de autoria discente. Ao intervir visualmente em muros, paredes ou outros espaços da escola, os estudantes passam a atuar como produtores de sentidos no território escolar, transformando o ambiente educativo em um espaço de expressão coletiva. Nesse processo, o grafite deixa de ser apenas uma manifestação artística para se tornar uma prática formativa que possibilita aos sujeitos reconhecerem-se como participantes ativos na construção simbólica dos espaços que frequentam (Carvalho; Tomaz, 2024).

Essa dimensão coletiva da produção artística também pode ser compreendida à luz das reflexões de Furtado (2012), que analisa o grafite como prática cultural vinculada a processos de construção de vínculos entre grupos urbanos. Para a autora, essas formas de expressão artística participam da constituição de redes simbólicas que aproximam sujeitos em torno de interesses compartilhados, fenômeno que pode ser compreendido como processos contemporâneos de neotribalização. No contexto escolar, tais dinâmicas podem favorecer a construção de comunidades de aprendizagem mais participativas, nas quais a arte atua como mediadora de relações sociais e de processos formativos.

Assim, ao ser incorporado ao cotidiano da escola, o grafite pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas que articulam expressão artística e reflexão social. Mais do que uma técnica de pintura ou intervenção visual, o grafite passa a ser compreendido como uma linguagem educativa capaz de mobilizar experiências, estimular a autoria discente e fortalecer vínculos de pertencimento entre estudantes, escola e território.

3. O DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA

A experiência relatada teve início em julho de 2025, quando tivemos contato com uma publicação divulgada no Instagram da Rede NAMI anunciando a chamada para participação no projeto “Graffiti pelo Fim da Violência Doméstica”. A publicação apresentava os objetivos da iniciativa, sua trajetória e a proposta de atuação em escolas públicas, com foco no protagonismo juvenil e, especialmente, na participação de estudantes negras interessadas na linguagem do grafite.

Motivados pela proposta, discutimos a possibilidade de participação da escola no projeto. A professora responsável pela turma demonstrou imediato interesse pela iniciativa, destacando o potencial artístico de seus estudantes, particularmente no que se refere ao desenho, embora tenha mencionado não possuir experiência prévia com grafite. Diante disso, organizamos a participação conjunta no processo, assumindo a mediação pedagógica necessária para o desenvolvimento das atividades em parceria.

A inscrição institucional foi realizada por meio do formulário disponibilizado pela organização. Após algumas semanas, recebemos a confirmação de que a escola havia sido selecionada para integrar o projeto, juntamente com orientações para retirada presencial dos materiais disponibilizados pela Rede NAMI.

A retirada ocorreu no bairro do Catete, na cidade do Rio de Janeiro, em 16 de agosto de 2025, quando comparecemos ao local indicado pela organização. Na ocasião, a equipe da Rede NAMI realizou a entrega dos materiais destinados à execução das atividades, incluindo latas de spray, pincéis, máscaras e luvas de proteção, conforme apresentado na Figura 1.

Figura 1 – Material ofertado pela Rede NAMI.



Fonte: Acervo dos Autores (2025).

Durante esse encontro inicial, também foram realizados procedimentos institucionais relacionados à participação no projeto, incluindo a gravação de um vídeo de apresentação da escola e a assinatura dos termos de retirada do material e de compromisso com o registro e envio posterior das atividades desenvolvidas.

A experiência foi desenvolvida em uma escola municipal, localizada no bairro de Tribobó, em São Gonçalo, estado do Rio de Janeiro. Trata-se de uma escola de pequeno porte que atende aproximadamente 450 estudantes do Ensino Fundamental, distribuídos entre o primeiro e o nono ano. O projeto foi realizado com uma turma do quarto ano do Ensino Fundamental, composta por 27 estudantes.

3.1 Preparação pedagógica da experiência

Antes do início das atividades práticas com o grafite, foi desenvolvido um

trabalho pedagógico preparatório em sala de aula entre os dias 18 e 22 de agosto de 2025. Nesse período foram realizadas discussões sobre o tema da violência contra as mulheres, abordando aspectos relacionados à violência doméstica, às formas de denúncia e à importância do Disque 180 como canal institucional de proteção.

As conversas buscaram problematizar concepções socialmente naturalizadas que frequentemente tratam a violência doméstica como um assunto restrito ao espaço privado. Nesse contexto, discutimos com os estudantes a importância de denunciar e de mobilizar a sociedade diante de situações de violência.

Paralelamente, apresentamos aos estudantes os fundamentos do grafite como linguagem artística urbana, abordando sua história, suas características e suas diferenças em relação à pichação. O grafite foi apresentado como forma legítima de expressão cultural no espaço urbano, capaz de comunicar ideias e posicionamentos sociais.

Também foram discutidas diferentes técnicas utilizadas nessa linguagem, como o uso de *sprays*, pincéis e estênceis. Considerando que a maioria dos estudantes não possuía contato prévio com esses materiais, o estêncil foi trabalhado de maneira introdutória, explorando suas possibilidades expressivas.

Como parte desse processo preparatório, apresentamos à turma diferentes referências visuais de murais e grafites relacionados à temática do projeto. A escolha dos murais a serem produzidos ocorreu de forma participativa, por meio de votação entre os estudantes. Da mesma forma, as frases que seriam utilizadas nos estênceis também foram definidas coletivamente, garantindo a participação ativa dos discentes nas decisões estéticas e comunicacionais do projeto. Para além de ser uma etapa preparatória para a execução técnica do grafite, esse momento favoreceu a construção coletiva de sentidos sobre a

temática trabalhada e ampliou as possibilidades de participação da turma nas decisões do projeto. A escolha compartilhada das imagens e mensagens contribuiu para que todos pudessem ocupar um lugar ativo no processo educativo, articulando expressão artística, construção coletiva e reflexão sobre questões sociais mobilizadas pela experiência.

3.2 Primeiros contatos com o grafite

O primeiro encontro prático com os estudantes ocorreu em 26 de agosto de 2025, marcando o início das atividades de experimentação com o grafite. Nesse encontro destacamos que a participação nas atividades seria optativa, respeitando o interesse e o ritmo de cada estudante. A proposta buscava estimular a participação voluntária, valorizando a curiosidade e o engajamento espontâneo dos discentes.

Para a realização das primeiras experimentações, os estudantes foram organizados em pequenos grupos, variando entre dois e cinco participantes. Os testes ocorreram em uma parede interna da escola destinada às primeiras práticas com o *spray* e o estêncil.

Durante essa etapa inicial, os estudantes puderam experimentar diretamente o uso dos materiais e observar o funcionamento da técnica. Muitos demonstraram entusiasmo imediato ao reconhecer o estêncil como ferramenta de criação visual, enquanto outros preferiram inicialmente observar os colegas antes de participar.

Enquanto os grupos realizavam as experimentações (Figura 2), acompanhávamos atentamente as atividades, dialogando com os estudantes e explicando aspectos técnicos do trabalho com *spray*.

Figura 2 – Grafite realizado por estudante utilizando estêncil.



Fonte: Acervo dos Autores (2025).

Entre as orientações trabalhadas estavam: distância adequada da lata em relação à parede, pressão correta no bico do spray, necessidade de agitar a lata antes do uso e forma correta de segurar o material. Esse processo de apropriação técnica não se limitou à dimensão instrumental, constituindo-se também como uma experiência de autonomia e autoconfiança, condições necessárias para que os estudantes pudessem, nas etapas seguintes, assumir-se como autores das intervenções no território escolar.

Além dos aspectos técnicos, também discutimos com os estudantes questões relacionadas ao cuidado com o espaço escolar e ao uso responsável dos materiais.

Ao longo dos encontros iniciais, tornou-se possível observar diferentes níveis de interesse e habilidade entre os estudantes, elementos que posteriormente orientaram a organização dos grupos nas etapas seguintes da atividade. Essa diversidade de interesses e habilidades, longe de ser um obstáculo, revelou-se um elemento pedagógico relevante, pois permitiu que os próprios estudantes aprendessem uns com os outros, fortalecendo dinâmicas de cooperação que caracterizariam todas as etapas seguintes do projeto.

3.3 Intervenções no entorno escolar

Após a etapa de experimentação interna, iniciamos as intervenções no

entorno da escola. Essas atividades ocorreram em saídas organizadas para a rua, sempre com a participação de grupos de quatro estudantes organizados em duas duplas. A seleção dos participantes considerava o interesse demonstrado pelos estudantes e a organização pedagógica da turma.

Cada dupla recebia duas latas de spray e dois estênceis previamente escolhidos pela turma: um contendo a mensagem “Disque 180 – denuncie a violência contra as mulheres” e outro com o símbolo de uma flor. Os estudantes também participavam da escolha das cores utilizadas nas intervenções, ampliando seu protagonismo no processo criativo. As atividades ocorreram nas ruas próximas à escola, onde os discentes realizaram a grafiteagem de postes ao longo do percurso, como pode ser observado na Figura 3.

Figura 3 – Grafite realizado no entorno da escola.



Fonte: Acervo dos Autores (2025).

A dinâmica adotada permitia que, enquanto uma dupla realizava a intervenção em um poste, a outra se deslocasse para o seguinte, garantindo continuidade ao trabalho, possibilitando que todos participassem ativamente da atividade e desenvolvendo a vivência defendida por Henckemaier (2016).

Ao longo dos encontros, observamos um processo gradual de aprendizagem técnica. Com a repetição das intervenções, os estudantes passaram a

demonstrar maior controle do *spray*, redução do escorrimento da tinta e maior precisão nos traços e nas letras.

Esse processo evidenciou não apenas o desenvolvimento de habilidades técnicas, mas também o envolvimento crescente dos estudantes com a proposta. Nesse sentido, as intervenções no entorno escolar ultrapassaram a dimensão artística e se configuraram como uma forma concreta de territorialização, no sentido atribuído por Santos (2006) ao espaço usado, um território apropriado pela prática social dos próprios sujeitos que o habitam.

3.4 Produção dos murais escolares

Após a realização das intervenções no entorno escolar, que resultaram na grafiteagem de aproximadamente sessenta postes, iniciamos a etapa de produção de murais no espaço interno da unidade escolar. Essa fase permitiu ampliar as técnicas utilizadas, combinando *spray* com pincéis, rolos e tinta acrílica.

O primeiro mural realizado consistiu na repintura de um mural antigo com o nome e o logotipo da escola, que havia sido produzido em um projeto anterior e se encontrava desgastado pelo tempo (Figura 4). A decisão de iniciar o trabalho por essa revitalização surgiu a partir da observação dos próprios estudantes durante a circulação pelos espaços da escola.

Figura 4 – Revitalização do mural com nome e logotipo da escola.



Fonte: Acervo dos Autores (2025).

A repintura mostrou-se pedagogicamente significativa, pois fortaleceu o

sentimento de pertencimento dos estudantes à instituição escolar, como discutido por Carvalho e Tomaz (2024). O mural revitalizado (Figura 5) marcou o início da produção dos murais na escola.

Figura 5 – Mural revitalizado com nome e logotipo da escola.



Fonte: Acervo dos Autores (2025).

Concluída essa etapa, iniciamos a produção de um mural dedicado à temática do enfrentamento à violência contra as mulheres, contendo a frase: “Violência contra as mulheres – Disque 180”

Diferentemente do mural anterior, esse trabalho foi desenvolvido integralmente do zero, exigindo dos estudantes a criação completa da composição visual.

Figura 6 – Produção do mural “Violência contra as mulheres – Disque 180”.



Fonte: Acervo dos Autores (2025).

Durante o processo surgiram desafios relacionados à proporção das letras e à organização do espaço da parede, aspectos que foram explorados pedagogicamente como oportunidades de aprendizagem sobre planejamento

e composição visual.

O mural concluído, apresentado na Figura 7, materializou não apenas a mensagem de enfrentamento à violência contra as mulheres, mas também o percurso formativo vivido pelos discentes ao longo da atividade.

Figura 7 – Mural “Violência contra as mulheres – Disque 180”.



Fonte: Acervo dos Autores (2025).

O último mural produzido teve como tema “Igualdade, Respeito e Dignidade”. A intervenção foi realizada no pátio da escola, espaço de grande circulação durante o intervalo dos estudantes. O mural foi pintado sobre uma superfície previamente desgastada pelo tempo, como ilustrado na Figura 8.

Figura 8 – Início do processo de confecção do mural “Igualdade, Respeito e Dignidade”.



Fonte: Acervo dos Autores (2025).

A execução ocorreu em turnos com pequenos grupos de estudantes, o que permitiu acompanhamento mais próximo do processo e maior cuidado com os detalhes. O processo de execução do mural, com a participação ativa das crianças, pode ser observado na Figura 9.

Figura 9 – Estudantes pintando o mural “Igualdade, Respeito e Dignidade”.



Fonte: Acervo dos Autores (2025).

O mural final, Figura 10, apresenta três mulheres negras sobre um fundo composto por raios coloridos e elementos florais. Todos os elementos visuais foram definidos coletivamente pelos estudantes. A escolha de representar mulheres negras como figuras centrais da composição revela que o processo de sensibilização sobre violência de gênero articulou-se, na prática, a outras dimensões identitárias (raça, corpo e pertencimento) evidenciando a capacidade dos estudantes de produzir discursos visuais complexos a partir de sua própria experiência social.

Figura 10 – Mural “Igualdade, Respeito e Dignidade” finalizado.



Fonte: Acervo dos Autores (2025).

A conclusão desse mural sintetizou o percurso vivido ao longo da experiência, reafirmando a escola como espaço de expressão artística, construção coletiva de sentidos e fortalecimento do pertencimento dos estudantes ao território escolar.

4. ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

A experiência desenvolvida evidencia que a inserção da arte urbana no espaço escolar pode produzir efeitos significativos nas formas de relação entre estudantes, escola e território. Mais do que uma atividade artística pontual, o projeto mobilizou processos de participação e construção coletiva de sentidos que dialogam diretamente com as discussões sobre território, identidade e pertencimento presentes no referencial teórico deste estudo. Nesse contexto, a experiência também permite refletir sobre o papel da escola pública como espaço de produção cultural e de formação cidadã, na medida em que possibilita aos estudantes não apenas acessar conhecimentos, mas também produzir intervenções simbólicas no ambiente em que vivem e estudam.

A etapa preparatória revelou que o tema da violência contra as mulheres mobilizou reflexões genuínas entre os estudantes. Durante as discussões em sala, alguns estudantes questionaram se apenas a mulher poderia acionar o Disque 180, demonstrando que haviam compreendido o canal de denúncia como um instrumento concreto de proteção e desejavam entender seu alcance. Outros manifestaram espontaneamente reprovação moral à violência doméstica, caracterizando-a como covardia diante da desigualdade de força física entre agressor e vítima. Essas reações evidenciam que a abordagem pedagógica foi capaz de provocar elaborações éticas sobre relações de gênero e poder, ultrapassando a dimensão informativa e alcançando um nível de sensibilização crítica. Nesse sentido, a violência contra as mulheres não operou no projeto apenas como tema gerador das produções artísticas, mas como contexto pedagógico que mobilizou processos reflexivos sobre justiça, proteção e responsabilidade coletiva, elementos fundamentais para a

formação cidadã no contexto da educação básica.

Um dos aspectos observados refere-se à transformação do espaço escolar em lugar de expressão discente. Ao participar da produção de intervenções visuais tanto no interior da escola quanto em seu entorno, os estudantes passaram a atuar como sujeitos produtores de marcas simbólicas no território. Nesse processo, o espaço escolar deixou de ser apenas um ambiente institucional de circulação cotidiana para tornar-se também um suporte de expressão cultural e de construção coletiva de significados. Tal movimento evidencia que práticas pedagógicas que valorizam a participação ativa dos estudantes podem contribuir para a construção de uma escola mais dialógica, na qual os sujeitos se reconhecem como participantes da produção simbólica do espaço educativo.

Ao grafitar muros e postes no entorno da escola, os estudantes passaram a interagir com esse território de maneira ativa, produzindo intervenções que materializam discursos e posicionamentos sobre questões sociais relevantes, como o enfrentamento à violência contra as mulheres. Nesse sentido, a experiência também revela a potência educativa de práticas que articulam escola e espaço urbano, permitindo que os estudantes ampliem sua relação com o território para além dos limites físicos da instituição escolar. Ao ocupar simbolicamente esses espaços por meio do grafite, as crianças deixam marcas visíveis no ambiente urbano e passam a reconhecer-se como sujeitos capazes de participar da vida social da comunidade.

Nesta perspectiva, o grafite operou como uma linguagem que possibilitou aos estudantes experimentar formas concretas de participação no espaço público. As intervenções realizadas no entorno da escola transformaram o território em suporte de comunicação social, ampliando a visibilidade da mensagem trabalhada no projeto e estabelecendo um diálogo entre a escola e a comunidade. Ao produzir mensagens voltadas ao enfrentamento à violência

contra as mulheres, os estudantes também participaram da construção de discursos públicos sobre um problema social relevante, evidenciando o potencial da arte urbana como mediadora de processos de formação cidadã.

Outro aspecto relevante refere-se ao fortalecimento do sentimento de pertencimento dos estudantes em relação ao espaço escolar. A revitalização do mural com o nome e o logotipo da escola revelou-se particularmente significativa nesse processo. Ao participarem diretamente da pintura do nome da instituição, os estudantes passaram a reconhecer-se como sujeitos capazes de intervir e contribuir para a construção simbólica do ambiente escolar. Essa experiência evidencia que a participação estudantil na transformação estética dos espaços da escola pode favorecer a construção de vínculos afetivos e identitários com a instituição, fortalecendo a percepção da escola como um território vivido e compartilhado.

Também se evidenciou, ao longo da experiência, o papel do grafite como mediador de processos de sociabilidade entre os estudantes. A organização das atividades em pequenos grupos favoreceu interações constantes entre os discentes, que passaram a compartilhar decisões estéticas, negociar ideias e colaborar na execução das pinturas. Essas dinâmicas coletivas reforçaram vínculos entre os participantes e contribuíram para a construção de uma experiência pedagógica marcada pela cooperação e pela autoria compartilhada. Nesse processo, a produção artística coletiva atuou como mediadora de aprendizagens que ultrapassam a dimensão técnica do grafite, envolvendo também experiências de diálogo, negociação e construção conjunta de sentidos.

Outro elemento relevante diz respeito à dimensão crítica da experiência pedagógica. Ao trabalhar a temática da violência contra as mulheres por meio da arte urbana, o projeto possibilitou a construção de espaços de reflexão sobre questões sociais presentes no cotidiano dos estudantes. As mensagens

grafitadas no território escolar atuaram como dispositivos de comunicação pública que convidam à reflexão sobre a importância da denúncia e do enfrentamento à violência. Assim, a experiência demonstra que práticas pedagógicas que articulam arte e problematização social podem contribuir para a formação de sujeitos mais sensíveis às questões de justiça social e de direitos humanos.

Nesse sentido, o grafite mostrou-se uma ferramenta pedagógica capaz de articular expressão estética e discussão social. A experiência evidenciou que práticas educativas baseadas na arte urbana podem contribuir para a construção de processos formativos que dialogam com as realidades vividas pelos estudantes, ampliando suas possibilidades de expressão e participação no espaço escolar.

Assim, mais do que uma atividade artística isolada, o projeto revelou o potencial do grafite como prática pedagógica capaz de fortalecer vínculos entre escola, estudantes e território, contribuindo para a construção de experiências educativas marcadas pelo protagonismo juvenil, pela expressão cultural e pela participação social. Ao possibilitar que os estudantes intervenham simbolicamente nos espaços que frequentam e nos territórios em que vivem, a escola reafirma seu papel como espaço de formação crítica e de produção de sentidos sobre a vida coletiva.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou analisar uma experiência pedagógica desenvolvida em uma escola pública do município de São Gonçalo, na qual o grafite foi mobilizado como linguagem artística e educativa para fortalecer o pertencimento ao território escolar, tendo o enfrentamento à violência contra as mulheres como temática que deu sentido e urgência à experiência. Ao

articular arte urbana, território e participação estudantil, a experiência permitiu observar de que maneira práticas pedagógicas baseadas na expressão artística podem contribuir para a construção de processos formativos mais participativos, críticos e conectados às realidades sociais vividas pelos estudantes.

Ao longo do desenvolvimento do projeto, tornou-se evidente que o grafite possui potencial para ultrapassar a dimensão estética e assumir um papel formativo no contexto escolar. A participação dos estudantes nas diferentes etapas da atividade favoreceu experiências de autoria, colaboração e reflexão crítica. Nesse processo, a arte urbana revelou-se um importante mediador pedagógico, capaz de estimular a criatividade e o engajamento discente.

Outro aspecto relevante diz respeito à relação estabelecida entre escola e território. As intervenções realizadas no entorno da instituição escolar ampliaram o alcance da experiência para além dos limites físicos da escola, transformando o espaço urbano em suporte de comunicação social e de expressão estudantil. Ao grafitar mensagens de enfrentamento à violência contra as mulheres em postes e muros próximos à escola, os estudantes passaram a ocupar simbolicamente o território, estabelecendo novas formas de relação com o espaço público e com a comunidade.

Também destacou-se, ao longo da experiência, o fortalecimento do sentimento de pertencimento dos estudantes em relação à escola. A participação na revitalização de murais e na criação de novas intervenções visuais possibilitou que os estudantes se reconhecessem como sujeitos capazes de transformar o ambiente escolar, contribuindo para a construção simbólica do espaço que frequentam cotidianamente.

Por fim, ao reconhecer o potencial formativo das linguagens artísticas presentes no espaço urbano, a escola pode fortalecer seu papel como espaço de produção cultural, participação estudantil e construção coletiva de

sentidos. Nesse movimento, a educação pública reafirma-se como território de pertencimento, expressão e transformação social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base — BNCC**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 4 mar. 2026.

BRASIL. Ministério das Mulheres. **Ministério das Mulheres lança o Relatório Anual Socioeconômico da Mulher – Raseam 2025**. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mulheres/pt-br/central-de-conteudos/noticias/2025/marco/ministerio-das-mulheres-lanca-o-relatorio-anual-socioeconomico-da-mulher-raseam-2025> Acesso em: 3 mar. 2026.

CARVALHO, Augusto Schwager de; TOMAZ, Adriana da Silva Lisboa. O grafite como objeto de apropriação do ambiente: uma escola com a “cara dos alunos”. **Colóquios - Geplage - PPGED - CNPq**, [S. l.], v. 5, p. p.535–543, 2024. Disponível em: <https://www.anaiscpge.ufscar.br/index.php/CPGE/article/view/1187> . Acesso em: 4 mar. 2026.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa Qualitativa em Educação: Fundamentos e Tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010. 268 p.

FONSECA, Carlos Ventura. Memoriais de formação na Licenciatura em Química: oportunidade para revisar, refletir e transformar os sentidos da docência. **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 14, n. 1, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/7668> . Acesso em: 4 mar. 2026.

FURTADO, Janaina Rocha. Tribos urbanas: os processos coletivos de criação no graffiti. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, n.1, p.217-226. 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309326538024>. Acesso em: 4 mar. 2026.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HENCKEMAIER, Luciane Izabel Ferreira. Educação pela Arte do grafite em uma escola pública: uma proposta de participação. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 141–157, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/8130> . Acesso em: 3 mar. 2026.

JOSSO, Marie Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, ano 2007, n. 3, v. 63, p. 413-438, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84806302.pdf> Acesso em: 4 mar. 2026.

PEREIRA, Cleiton Leandro Zimmermann. **Histórias de vida de docentes da área de ensino de Ciências Naturais da Faculdade de Educação da UFRGS: evidências documentais da formação e do trabalho**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 109 p. 2024. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/277192> Acesso em: 4 mar. 2026.

REDE NAMI. **Bem-vinda à Rede NAMI**. 2026. Disponível em: <https://redenami.com.br> . Acesso em: 4 mar. 2026.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (Edusp), 2006.

SOBRE OS AUTORES:

Augusto Schwager de Carvalho

Professor de Matemática das prefeituras de Duque de Caxias (RJ) e São Gonçalo (RJ), Mestre em Matemática pela Universidade Federal Fluminense e Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação pelo Centro Universitário Unicarioca.

E-mail: augustoschwager@yahoo.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-0086-5217>

Priscilla Gomes Guilles Mattos

Professora do Ensino Fundamental I das prefeituras de Niteroi (RJ) e São Gonçalo (RJ) Mestre em Educação pela Faculdade de Formação de Professores da UERJ.

E-mail: priscillaquilles@yahoo.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-3854-0803>

Adriana da Silva Lisboa Tomaz

Professora do Mestrado e Doutorado do Centro Universitário Unicarioca. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

E-mail: atomaz@unicarioca.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1137-0432>

Artigo recebido em: 8 mar. 2026. | **Artigo aprovado em:** 28 maio. 2026.