



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS
CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

KAYLANNE BRAGA MAGALHÃES

**A SIMBOLOGIA ADINKRA ATRAVÉS DA TÉCNICA DE STENCIL E SUA
IMPORTÂNCIA NA LUTA CONTRACOLONIAL NA ARTE-EDUCAÇÃO**

São Luís - MA
2026

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS
CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

KAYLANNE BRAGA MAGALHÃES

**A SIMBOLOGIA ADINKRA ATRAVÉS DA TÉCNICA DE STENCIL E SUA
IMPORTÂNCIA NA LUTA CONTRACOLONIAL NA ARTE-EDUCAÇÃO**

Monografia apresentada ao curso de Artes Visuais da
Universidade Federal do Maranhão como requisito parcial
para a obtenção do título de Licenciado em Artes Visuais.
Orientador (a): Prof. Dra. Elisene Castro Matos

São Luís - MA
2026

FOLHA DE APROVAÇÃO

KAYLANNE BRAGA MAGALHÃES

A SIMBOLOGIA ADINKRA ATRAVÉS DA TÉCNICA DE STENCIL E SUA IMPORTÂNCIA NA LUTA CONTRACOLONIAL NA ARTE-EDUCAÇÃO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura
em Artes Visuais da Universidade Federal do Maranhão com requisito
para obtenção do grau de Licenciada em Artes Visuais.

Aprovada em: 14/07/2026

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Elisene Castro Matos
Orientadora
CCH UFMA

Prof. Dra. Mariana Estellita Lins Silva
Primeiro Examinador
CCH/UFMA

Prof. Dra. Luisa Maria Osorio da Fonseca
Segundo Examinador
CCH/UFMA

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Braga Magalhães, Kaylanne.

A SIMBOLOGIA ADINKRA ATRAVÉS DA TÉCNICA DE STENCIL E SUA
IMPORTÂNCIA NA LUTA CONTRACOLONIAL NA ARTE-EDUCAÇÃO /

Kaylanne Braga Magalhães. - 2026.

60 p.

Orientador(a): Elisene Castro Matos.

Curso de Artes Visuais, Universidade Federal do
Maranhão, São Luís, Maranhão, 2026.

1. Arte-educação. 2. Contracolonialidade. 3.
Simbologia Adinkra. 4. Stencil. 5. Ancestralidade. I.
Castro Matos, Elisene. II. Título.

“Nós temos que ter coragem de ser radicalmente vivos, e não ficar barganhando a sobrevivência.”

– **Ailton Krenak**

AGRADECIMENTOS

Começo agradecendo primeiramente a todos os “eus” que me habitam, principalmente os que eu ainda vou conhecer. Agradeço também a todos que vieram antes de mim e pavimentaram o caminho para que nós nunca estivéssemos desamparados.

À minha mãe, que até hoje tenta me ensinar o que é ser paciente durante os processos da vida, mas que me ensinou com maestria o significado e as formas práticas de amar.

Ao meu pai, que me fez herdar a playlist musical incrível que me acompanhou todos os dias a caminho da universidade, e que me presenteou com Geovanna e Fran na minha caminhada.

À minha família, aos que me acompanham desde a infância e respeitam os caminhos que escolhi seguir e que fogem das suas expectativas sobre mim.

Aos outros seres com quem dividi e divido a minha existência: Layka, Tarsila, Dandara, Magnólia, Pierry e tantos outros que me fizeram companhia até nos piores momentos.

Ao Coletivo Juntos e a todos os meus companheiros, vocês me ajudaram a entender que o impossível só se manterá impossível até que nós o tornemos inevitável.

À todos os meus amigos de curso e amigos de outros espaços, com quem dividi minha vida e as dores e as delícias da vivência na universidade federal.

Ao Ian, que vem me proporcionado momentos de descanso em meio ao cansaço da rotina e que sempre foi uma escuta ativa a todos os meus risos e prantos, e a sua família, que me impulsiona a priorizar a educação e investir no meu presente e futuro.

À minha orientadora Elisene Castro, que sempre foi uma referência na minha busca por uma arte-educação afetuosa e que me ajudou quando todas as bombas estavam estourando ao meu redor, e a sua família, que me acolheu em sua casa com tanto carinho.

E finalmente, à arte-educação, uma das certezas que surgiu no meu caminho e ajudou a dar sentido a minha existência.

RESUMO

Esta pesquisa investiga as contribuições da arte-educação para a construção de práticas pedagógicas contracoloniais, tomando como eixo a simbologia Adinkra e sua experimentação por meio da técnica de stencil no ensino de Artes Visuais. Parte-se da compreensão de que a valorização de narrativas visuais ancestrais constitui uma estratégia para o fortalecimento das identidades, da diversidade cultural e da formação crítica dos estudantes. A pesquisa caracteriza-se como um relato de experiência, de abordagem qualitativa, desenvolvido a partir de uma sequência didática realizada com estudantes do 8º ano do Centro de Ensino Jackson Lago, em São Luís (MA), durante as atividades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Como procedimento complementar, foi realizada uma entrevista semiestruturada com parte dos participantes, buscando compreender as percepções dos estudantes acerca das atividades desenvolvidas. Os resultados evidenciam que o trabalho com a simbologia Adinkra, associado à técnica de stencil, favoreceu o reconhecimento de referências culturais afro-diaspóricas, estimulou reflexões sobre identidade, ancestralidade e colonialidade e ampliou o interesse dos estudantes pela produção artística como forma de expressão e posicionamento crítico. Conclui-se que a articulação entre práticas artísticas acessíveis e referenciais culturais historicamente invisibilizados fortalece uma educação em Artes comprometida com perspectivas emancipatórias e contracoloniais, contribuindo para a implementação da educação das relações étnico-raciais no contexto escolar.

Palavras-chave: Arte-educação; Contracolonialidade; Simbologia Adinkra; Stencil; Ancestralidade.

RESUMEN

Esta investigación analiza las contribuciones de la educación artística para la construcción de prácticas pedagógicas contracoloniales, tomando como eje la simbología Adinkra y su experimentación mediante la técnica del esténcil en la enseñanza de las Artes Visuales. Parte de la comprensión de que la valorización de las narrativas visuales ancestrales constituye una estrategia para fortalecer las identidades, la diversidad cultural y la formación crítica del alumnado. La investigación se caracteriza como un relato de experiencia con enfoque cualitativo, desarrollado a partir de una secuencia didáctica aplicada con estudiantes de octavo grado del Centro de Ensino Jackson Lago, en São Luís, Maranhão, durante las actividades del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID). Como procedimiento complementario, se realizó una entrevista semiestructurada con parte de los participantes para comprender sus percepciones sobre las actividades desarrolladas. Los resultados evidencian que el trabajo con la simbología Adinkra, asociado a la técnica del esténcil, favoreció el reconocimiento de referentes culturales afrodiaspóricos, promovió reflexiones sobre identidad, ancestralidad y colonialidad y amplió el interés de los estudiantes por la producción artística como forma de expresión y posicionamiento crítico. Se concluye que la articulación entre prácticas artísticas accesibles y referentes culturales históricamente invisibilizados fortalece una educación artística comprometida con perspectivas emancipadoras y contracoloniales, contribuyendo a la implementación de la educación para las relaciones étnico-raciales en el contexto escolar.

Palabras clave: Educación artística; Contracolonialidad; Simbología Adinkra; Esténcil; Ancestralidad.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
CAPÍTULO 1 - O PAPEL DA ARTE EDUCAÇÃO NA LUTA CONTRACOLONIAL.....	11
1.1 Contracolonialidade como uma possibilidade de materializar novas realidades.....	13
1.2 A necessidade da emancipação do ensino artístico no ensino básico brasileiro.....	18
CAPÍTULO 2 - DIÁLOGOS ENTRE A SIMBOLOGIA ADINKRA E O FAZER ARTÍSTICO ANCESTRAL.....	22
2.1 (Re)conhecendo narrativas visuais ancestrais por meio da sala de aula.....	25
2.2 As possibilidades de debate político e educacional através da técnica de stencil.....	31
CAPÍTULO 3 - A EXPERIÊNCIA DA OFICINA DE SIMBOLOGIA ADINKRA ATRAVÉS DA TÉCNICA DE STENCIL NO C.E JACKSON LAGO.....	36
CONSIDERAÇÕES (NÃO) FINAIS.....	44
REFERÊNCIAS.....	45
PLANO DE CURSO.....	51

INTRODUÇÃO

Como um corpo dissidente, enfrentei ao longo da vida a difícil tarefa de definir quem eu era. Por muito tempo procurei as respostas apenas na individualidade, o que transformou boa parte da minha trajetória em um caminho de isolamento que me fez pensar ser a única pessoa a enfrentar dilemas que me faziam questionar a cor da minha pele, o gênero que me foi imposto ao nascer, meu modo de experienciar a realidade e tudo que me caracteriza socialmente enquanto um corpo no mundo.

A formação da identidade de um indivíduo começa a partir do momento em que ele se materializa como humano, a partir disso, tal indivíduo é formado como uma espécie de colcha de retalhos, sendo impactado diariamente pelo contexto social na qual ele está inserido. Nesse processo, a cultura está entrelaçada em todas as demais dimensões sociais (GODOY; SANTOS, 2014, p. 17), possibilitando que sejamos moldados, ao passo em que também a modificamos. Desta forma, ela se torna o principal alvo em disputas de poder, pela sua capacidade de interferir na configuração de um povo. Mignolo adiciona que antes do colonialismo não havia separação entre cultura e natureza, e que a mudança entre essa relação foi um momento inicial da revolução colonial (MIGNOLO, 2017). O colonialismo europeu em seu período de expansão durante o século XVI se valia do fato de que as tentativas de domínio possuem mais chances de serem bem-sucedidas se um povo desconhece ou rejeita sua origem, o que abre espaço para que tal povo passe a ser caracterizado a partir de uma narrativa favorável criada por quem o domina. Quijano (2005) também ressalta a importância da caracterização das diferenças físicas e de organização social entre colonizadores e colonizados, sendo algo usado para justificar quem deveria estar na função de mandar e quem estava somente na posição de obedecer. Na atualidade, através da perpetuação colonialista por meio do capitalismo, ainda se mantém a lógica que busca impor uma cultura hegemônica em prol da consolidação das ditas “grandes potências” no controle do mundo. Acosta (2012) reforça que essa continuidade pode ser percebida em meio as diferentes formas de exploração proposta por ambos, e como a promessa do desenvolvimento, que vem sido construída a partir dessas duas lógicas, têm uma enorme influência nos fins que seguem justificando a origem violenta dos meios.

No ambiente escolar tais dinâmicas se apresentam, seja na convivência entre alunos(as)/alunos(as) ou alunos(as)/professores(as) e funcionários(as), onde relatos de casos

de exclusão ou violência são comuns, na falta de estímulo do pensamento crítico independente e no repasse dos próprios conteúdos da grade curricular, que exotizam ou descaracterizam as histórias dos povos que compõem o país que foi colonizado em detrimento do ensino de conteúdos eurocentrados, que contam a história da perspectiva do colonizador.

O período escolar foi o momento em que meus dilemas, até então, “individuais”, mais conflitam em minha cabeça. Todos os questionamentos estiveram à flor da pele e foram impactados por meio da vulnerabilidade em ter mais independência nas minhas ações e as implicações não somente dos meus atos, mais de atos de terceiros, no ambiente em que frequentávamos durante cinco dias da semana. Por meio de trocas sociais que muitas vezes fizeram sentir desconforto em habitar meu próprio corpo, e o desenvolvimento de relações que também me fizeram entender que é possível haver acolhimento em meio às diferenças, ocorreu a primeira fagulha de entendimento da influência das vivências coletivas na nossa individualidade, e consequentemente, das culturas que nos formam.

A partir desse entendimento e das mudanças trazidas ao longo das diferentes fases da vida, dos ambientes em que frequentei e da escolha em tornar-me arte-educadora, passei a entender que nenhuma questão que me levava a manter uma relação de ódio comigo mesma era pessoal, e muito menos não intencional. Percebi a intencionalidade nas tentativas de apagamento das identidades existentes em outras lógicas de vida dos que vieram antes de nós, e que era necessário não somente revisitar a ideia de ancestralidade, mas perceber sua influência no presente e partir para a ação. Ao mudar as concepções da realidade, sentimos vontade de nos organizar em prol de um mundo que não dependa de falsas promessas de evolução que só podem ser alimentadas através da desigualdade e da violência. Logo, não haveria realidade em que todas essas provocações não fossem se tornar o tema principal deste trabalho, pois responsabilizo cada vivência por me colocar no caminho da arte-educação, que por sua vez, para mim, é inseparável do caminho da emancipação.

Quando Acosta (2016) pensa em possibilidades de (re)pensar o mundo partindo de perspectivas culturais originárias, também é pautada a afirmativa de que não há uma fórmula pronta para a construção de um mundo bom para todos. Percebemos que o caminho não pode ser traçado de nenhuma outra forma, ora, se todos esses ataques nos afetam de diferentes formas, mas não são individuais, logo, os meios de contra-atacar não poderiam ser construídos de outro modo que não seja coletivamente. Mumbuca (2019) articula as vivências obtidas a partir do território tradicional em que habita demonstrando que as diferentes ações de contra-ataque foram construídas sobretudo por povos buscam resistir às

tentativas de colonização impostas, fortalecidos principalmente pela valorização da ancestralidade e do entendimento da codependência entre a terra e quem nela habita.

Durante esse processo em busca de outras realidades, a arte-educação, por sua vez, se propõe como uma intermediadora entre a materialidade dos acontecimentos históricos, políticos, etc e a possibilidade humana de perceber sua existência e interferir nela. Nos últimos anos, a conscientização e busca por um pensar e fazer artístico emancipador vem aumentando. O (a) arte-educador(a) entende que não há somente uma narrativa cultural correta, e que a imposição dessa ideia é um dos principais motores da máquina que tolhe demais culturas, muitas delas que inclusive fazem parte da formação da nossa identidade. Mesmo com o desenvolvimento desses diálogos, muitos desafios são encontrados no caminho em busca de uma educação de fato contracolonial, visto que a mudança só ocorrerá a partir do momento em que todo o modelo educacional vigente for modificado. Krenak (2020) pontua como a educação formal atualmente pouco tem se preocupado em auxiliar na formação de indivíduos capazes de construir suas próprias ideias, o que também acaba padronizando as concepções e pontos de vista de cada aluno.

Nesse meio tempo, também há a necessidade de revisitar diversas técnicas artísticas que atualmente não são aprofundadas em sala de aula, visto a priorização de linguagens como o desenho e a pintura (principalmente voltados a atividades de observação e réplica), que tem sua devida importância, mas que se tornam mais proveitosas no momento em que são vistas como alternativas, não como as únicas opções possíveis. Nesse contexto, a técnica de stencil torna-se uma potente alternativa, pela diversidade de possibilidades na qual ela pode ser desenvolvida (ARANTES, 2019). Com isso, a exploração de elementos como os Adinkras e sua prática desenvolvida na técnica de stencil surge como uma possibilidade de conhecer as próprias histórias e as recontar. Nascimento e Gá (2022) ressaltam a capacidade que a simbologia adinkra tem em possibilitar o contato com outras formas de produção simbólica, e como as trocas com diferentes culturas são necessárias para a formação crítica e da construção do repertório imagético do próprio indivíduo,

Assim, esta pesquisa tem por objetivo investigar como o trabalho com a simbologia Adinkra, através da técnica de stencil, no contexto do ensino de Artes Visuais, pode contribuir para a construção de uma educação contracolonial e qual o seu impacto na vida de adolescentes do ensino fundamental (anos finais).

Esta investigação se deu por meio da aplicação de uma sequência didática sobre a temática durante minha participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência no Centro de Ensino Jackson Lago (MA), com a turma do 8º ano. A sequência

didática consistiu em aulas expositivas e dialogadas em busca da contextualização sobre narrativas visuais e simbologia adinkra, seguidas da apreciação dos símbolos utilizados como exemplo, e seguiu com o desenvolvimento de uma oficina prática que uniu a técnica do stencil aos símbolos apresentados anteriormente, garantindo que cada aluno pudesse experimentar o processo de criação artística. Ao final, foi desenvolvida uma entrevista de caráter qualitativo com um grupo de alunos que participaram das atividades, como forma de entender as contribuições das aulas na luta por uma nova arte-educação, que celebre o contato com produções artísticas advindas de outras culturas como algo indispensável e que valorize e estimule a capacidade dos alunos em formular suas próprias ideias.

Por fim, este trabalho é dividido em três capítulos. O primeiro explora o que é a colonialidade, a proposta contracolonial e quais as contribuições da arte-educação em busca de novas alternativas de vivência em sociedade. O segundo discorre sobre a origem histórica e os diferentes contextos na qual os símbolos adinkra foram utilizados, comentando como pode ser feito seu uso em sala de aula em prol do reconhecimento de narrativas ancestrais em sala de aula. Além disso, também é articulado como a técnica de stencil pode ser uma alternativa prática de utilizar esses símbolos ancestrais na busca por novas discussões e modos de fazer no meio de produções artísticas. E o último capítulo relata as experiências vividas a partir do C.E. Jackson Lago, desde as aulas expositivas, a prática através da oficina e a entrevista, trazendo quais impactos cada uma das etapas proporcionou ao contexto na qual elas foram vivenciadas.

Capítulo 1 - O papel da arte educação na luta contracolonial

A luta contracolonial se mostra como uma alternativa real e ancestral, não só no enfrentamento à singularidade cultural imposta pela colonização, mas também na proposta de um imaginar e agir coletivo por novos projetos de emancipação. Na contracolonialidade, é ressaltado como povos latino americanos, especialmente, povos originários e comunidades tradicionais, mantiveram práticas de resistência diante as tentativas da colonização, encontrando em seus diferentes modos de vida formas de resistir às imposições coloniais (KOZMA; PUZZO; ROLANDO, 2026). Antes de tudo, torna-se necessário entendermos o que é a colonialidade e seu legado, e como ele afeta a realidade dos territórios explorados.

Segundo o professor argentino Walter Mignolo (2017, p. 2) “a colonialidade nomeia a lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje, da qual colonialismos históricos têm sido uma dimensão constituinte, embora minimizada.”. O termo colonialidade é conceitualizado pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano no final do século XX (MIGNOLO, 2017, p. 2), sendo uma lógica que na prática acontece com o controle físico e político de territórios atingidos pelo colonialismo. A lógica permanece e segue se renovando mesmo após o fim formal dos regimes coloniais e atua em todas as esferas sociais, porém, a cultura torna-se uma das mais atacadas, vista a sua capacidade em interferir fortemente nos signos, tradições, costumes, línguas e histórias de um povo. Quando marginalizam nossas culturas, demonizam seus significados ou as tiram de seus contextos originais, apagando pegadas, traços da nossa construção e influência sob elas, somos atacados diretamente na origem não somente singular, mas também, coletiva, da nossa existência no mundo.

As diferentes formas de renovar o controle criam caminhos para que a exploração dos territórios por parte das grandes potências continue. Durante o período da colonização europeia no século XVI, a dinâmica era mantida pela busca do desenvolvimento, justificando a outra face mais cruel, a da colonialidade. A diferenciação entre a colônia e seu colonizador era necessária para manter a narrativa e era constantemente lembrada pelo estilo de vida imposto. A criação da ideia de raça, fundamentada pelas ditas “diferenças biológicas”, surgiu para justificar as dinâmicas de poder, trazendo a suposição de uma inferioridade natural (QUIJANO, 2005, p. 3), que influenciava também na percepção sobre a cultura produzida por esses povos inferiorizados. Também deve-se evidenciar o controle da lógica do trabalho, que é alterada e passa a ser voltada a produção de lucro para o mercado europeu. Há uma

interseccionalidade entre a dinâmica racial e a trabalhista, visto que muito dessa nova lógica pautou-se na escravização da mão de obra de povos originários dos territórios e de povos provenientes do continente africano, que utilizava o conceito de raça para naturalizar a exploração. Com o fim formal da escravidão, a proclamação da independência dos territórios, o início do século XX e o surgimento das indústrias, fica evidente que a estrutura de uma sociedade não muda se ela seguir pautada na mesma exclusão que a formou. Com a consolidação global da lógica capitalista, e a globalização age enfim como o proporcionador do processo de homogeneização não somente de economias, mas de culturas e vivências (MIGNOLO, 2017, p. 3). Consequentemente, a estrutura da construção social ainda utiliza justificativas parecidas ao determinar quais grupos deverão viver com qualidade, quais culturas são aceitáveis e quais seguirão tendo a mão de obra explorada e sofrerão com a imposição de um único estilo de vida considerado correto.

Como forma de manter a perpetuação da exploração por parte das grandes potências imperialistas, o capitalismo age fazendo a manutenção do controle colonial, encontrando alternativas contemporâneas para prosseguir com sua barbárie. O pensador marxista Michael Löwy, ao dialogar sobre as relações de desigualdade produzidas também através de princípios individualistas, coloca que “o capitalismo implica escassez para bilhões e riqueza infinita para um número pequeno de seres humanos” (IV INTERNACIONAL, 2025, p.10). Com isso, a diferenciação pautada principalmente pelo acúmulo do capital e dos privilégios de quem o domina escancara os principais grupos atingidos em prol do bem-estar de poucos: povos originários e tradicionais, pessoas racializadas, comunidades marginalizadas, mulheres, comunidade LGBTQIAP+, pessoas com deficiência, entre outros, tornando evidente que ser um corpo fora da margem criada pela colonialidade nos submete a uma falta de qualidade de vida.

No âmbito cultural, o que antes era marginalizado, passa por um processo de higienização até que se torne comercializável, perdendo toda a sua essência para tornar-se uma máquina de lucro. Quando tais culturas são reivindicadas por quem as vive, inicia-se uma disputa de narrativas, onde o mercado ora diz ser natural que essas culturas se transformem (mesmo que de forma sintética e esvaziada de sentido), ora cria máscaras para se fantasiar como algo que sempre esteve a favor das suas existências e de quem as produz. E essa batalha torna-se ainda mais difícil quando enfrentamos condições terríveis para nos manter vivos, seja pelo desgaste produzido pelas escalas de trabalho exploratórias, seja pelo agravamento da crise ambiental e seus impactos em nossa saúde física e psicológica ou pela negação e extermínio da nossa capacidade de sonhar.

Em contrapartida, a contracolonialidade pode ser compreendida como uma prática de reconhecimento, diálogo e fortalecimento dos saberes ancestrais, não sendo necessário subordinar os saberes locais apenas a categorias acadêmicas externas. Ela também foca não somente na crítica ao passado, mas principalmente, em propostas práticas diárias, que sejam construídas coletivamente e considerem as subjetividades de cada indivíduo.

A arte educação possibilita o contato com diferentes universos simbólicos, históricos e sociais, evocando em conjunto dores e curas de um coletivo e principalmente, a possibilidade de dialogar com pessoas que materializaram a sua existência também através do barro, das tintas, do papel e dos sentimentos e intenções da qual cada produção foi encharcada. A nós, arte-educadores, cabe provocar conexões entre passado e presente, aproximação de temáticas sensíveis, apresentação estratégica da própria subjetividade e auxílio na formação da identidade social e inseparavelmente, política, dos alunos.

Logo, a arte-educação pode constituir um campo de mobilização crítica e formação política, articulando-se na conexão com a contracolonialidade, em prol da emancipação da educação, e o arte educador, deve entender seu papel na mediação entre as respostas encontradas no passado e as diversas articulações para o futuro que efervescem no presente. Mas para isso, precisamos desmontar e reconstruir coletivamente as bases da educação no país, expandindo e criando uma rede de conexões mundiais entre educadores, dentro e fora da educação formal, que também busquem encontrar seus novos rumos na ancestralidade e na troca plural entre seres e natureza.

1.1 Contracolonialidade como uma possibilidade de materializar novas realidades

No início do capítulo foram exploradas as conexões inegáveis entre a arte educação e a contracolonialidade, e como ambas se tornam aliadas na formação de novos horizontes. Agora, será analisada a que a contracolonialidade se propõe, percebendo a sua presença multifacetada em diferentes culturas, vividas por aqueles que nunca permitiram as imposições de um modo único e correto de existir.

A manutenção da lógica colonial atinge individualmente e coletivamente cada um de nós, encontrando qual braço seu nos alcançará mais facilmente nos espaços que ocupamos. Durante minha infância, passei por um longo processo até finalmente conseguir me entender enquanto pessoa negra, apesar de sempre (ou na maioria das vezes) conseguir perceber as

pequenas agressões vividas no dia a dia, mesmo sem conseguir nomeá-las como racismo. Cresci ouvindo Racionais MC's mas não entendia por qual razão as letras eram tidas como proibidas pela igreja na qual frequentava, me frustrava no processo em encontrar um personagem de desenho animado parecido comigo, fantasiava chegar na escola um dia com o cabelo liso, achava que, quando as pessoas diziam que eu era mais clara que meu pai, aquilo era um elogio.

Todas essas violências acontecem de forma conectada e não surgem por acaso, o racismo está inserido estruturalmente na construção do estado brasileiro. A assistente social Cinthia Martins, ao analisar o surgimento durante a década de 1930 do mito da democracia racial, que contribuiu para invisibilizar as desigualdades raciais e serviu como um instrumento para o desenvolvimento do capitalismo no país, pontua que, partindo desse mito, foi criada uma dificuldade em denunciar práticas racistas que acabaram sendo naturalizadas no cotidiano, o que também impacta na formação da identidade da população negra (MARTINS, 2025, p. 6). Logo, o processo de entender como essas agressões influenciam nossa construção enquanto indivíduos, inclui primeiramente perceber a violência presente nesses acontecimentos, para enfim, conseguir conceber que nenhuma dessas agressões são provenientes de fatores individuais, mas são resultados de processos históricos.

Depois da adolescência, me empenhei em revisitar acontecimentos do passado, e cheguei a difícil tarefa de digerir tardiamente toda a violência que ainda era a base para muitas pré concepções internas sobre mim mesma. Desbloqueando memórias guardadas, e até então, esquecidas, iniciei com mais autonomia a jornada em busca pela formação da minha própria identidade.

O relato acima, apesar de pessoal, tem moldes compartilhados por diversas outras pessoas racializadas, as agressões apenas apresentam-se com diferentes faces. Porém, não nos enganemos, nenhum pensamento hegemônico e violento será suficiente para ceifar raízes fincadas na terra por quem veio antes de nós, e tornou-se nossa tarefa mantê-las vivas. As tentativas de colonização encontram limites a partir do momento em que entendemos a necessidade de cuidar coletivamente dos nossos e do território em que habitamos, dialogamos com outras realidades e a pluralidade de seus fazeres e nos colocamos também como seres capazes de transformar radicalmente a realidade.

Iremos navegar por abordagens contracoloniais, que apresentam possibilidades e movimentações práticas em prol de construções coletivas.

Alberto Acosta, economista equatoriano, apresenta a cosmovisão partilhada entre diversos povos andinos e amazônicos na obra *O Bem Viver* (2012). O conceito-ação de Bem

Viver, também presente em línguas como o guarani, kichwa e aymara, demonstra visões de mundo já praticadas por diferentes povos, apresentando o caminho para a construção de outros tipos de sociedade pautados na convivência harmoniosa entre os seres humanos consigo mesmos e com a natureza (ACOSTA, 2012).

O pensamento também se coloca na crítica prática à lógica colonialista e mais à frente, desenvolvimentista, surgida no capitalismo. O desenvolvimento em teoria é pautado como um patamar único que os países devem atingir, visando uma boa vida a todos. Na prática, o desenvolvimento escancara desigualdades históricas e atualiza a exploração colonial a partir de dois pontos cruciais: 1. Os países ditos “subdesenvolvidos” enfrentam problemas econômicos e sociais influenciados diretamente pelas tentativas de colonização iniciais por parte das nações imperialistas, que utilizavam estes territórios como fonte de lucro; 2. Os países “desenvolvidos”, colocam-se como interventores morais nos países “atrasados”, fortalecidos pela narrativa que pauta as suas falsas boas intenções, mas que ao ser desmascarada, revela a perpetuação da lógica de dependência econômica e cultural, que lhes dá a possibilidade de interferir livremente nestes territórios (ACOSTA, 2012, p. 52).

O desenvolvimento mostra-se como um espantalho, escondendo que o real causador da miséria no mundo está condensado em um sistema que prioriza o lucro e dá toda a possibilidade das grandes potências seguirem no topo, enquanto os demais países são utilizados como quintal e fonte de matérias primas e mão de obra barata e precarizada.

Em busca deste “desenvolvimento”, somos obrigados a deixar de lado toda vivência criativa que nos é prazerosa. A obra evidencia que as reflexões trazidas devem considerar as práticas do Bem-Viver, mas também, abrir um espaço maior para que outras vivências entrem na conversa. Acosta (2012, p. 247) afirma que:

A real contribuição do Bem Viver está na criação de possibilidades de diálogo, [...]. Uma das suas maiores contribuições poderia estar na construção coletiva de pontes entre os conhecimentos ancestrais e modernos, assumindo, a todo instante, que a construção de conhecimento é fruto de um processo social.

A proposta está em unir diferentes culturas em busca da superação de uma visão dominante, entendendo que o futuro do planeta e consequentemente, das espécies que nele habitam, não pode ser pautado nos epistemicídios em curso, e que o caminho para tal construção coletiva já vem sendo trilhado por povos originários ao redor do mundo.

A artesã e professora Ana Mumbuca, do Quilombo Mumbuca em Jalapão, Tocantins, em sua dissertação de mestrado profissional¹, compartilha, a partir de uma proposta de escrita que foge da simples descrição do cotidiano, sua existência contracolonial, inseparável da história e do território de sua comunidade.

O colonialismo preocupa-se em perceber o presente divorciado das suas origens (MUMBUCA, 2019, p. 34), o que facilita a separação entre um povo e tudo que o compõe e caracteriza. Para tal, a disputa de narrativas torna-se central, e é demarcada em de dois pontos: a definição de quem pode contá-las e a legitimação imputada a cada uma delas. Portanto, utilizando a violência da colonização e sua perpetuação na contemporaneidade, a resolução torna-se simples: a classe que detém o poder encarrega-se de escolher e legitimar cada uma delas.

Já no cerne contracolonial, para além de entender que a história não deve ser contada apenas através da oficialidade concedida a alguns fatos, entendendo a censura imputada a narrativas que não corroboram com a hegemônica, também há a compreensão de que povos originários e comunidades tradicionais não permitem que suas origens sejam validadas apenas por terceiros :

A vida tem uma lógica de valor e sentido que difere de uma sociedade ocidental, embora tenhamos sido atacados pela lógica colonizadora ainda resiste a lógica e cultura dos povos originários africanos isso é perceptível, desde a lida no território aos modos da lida *[sic]* com a natureza, como extraímos os elementos o modo de caça, domínio do fogo, criação de animais moldes à solta, a prática da agricultura, o fazer artesanal, os cantos e as espiritualidades. (MUMBUCA, 2019, p. 38)

A comunidade de Mumbuca recorre à pesquisa em cartórios e paróquias em três estados do país, e também, no arquivo ultramarino, para encontrar documentações referentes ao seu território. Não encontrando nenhum vestígio, eles reafirmam a sua plena convicção em contar suas próprias narrativas:

Nisto, partimos do presuposto *[sic]* que a nossa história permanece conosco há oito gerações só no território jalapoeiro, histórias escritas, nas arvores *[sic]*; nos nomes dos lugares; nos brejos; nas roças; nos rios;nos versos; nos cantos/cantigas; nas lendas; estórias de livuzias e memórias *[sic]*. (MUMBUCA, 2019, p. 36)

Para extinguir a hegemonia das narrativas, primeiro devemos dismantelar tudo o que mantém tal estrutura, tornando cada esfera social capaz de dialogar com as diferentes formas

¹ Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais na Universidade de Brasília.

de viver. A exigência não é para que um grupo em específico tome o microfone, mas para que não haja primariamente a “necessidade” do microfone, nem a imposição de que uma fala singular tenha seu volume amplificado.

Retomando o percurso de reflexão sobre identidade, escola e colonialidade, na busca pelo conhecimento do “eu” e do “nós”, fui desmascarando as verdades absolutas que me foram vendidas. A grande mídia e sua investida, sobretudo visual, da perpetuação e aplicação do que está inserido nos padrões criados socialmente, que vendem a ideia de um estilo de vida irreal, sustentado pelo capital e sua ordem de posse e acúmulo a qualquer custo. A escola e o apagamento da invasão sofrida em Pindorama², os limites da abolição formal da escravidão e o dismantelar da narrativa de que “somos todos iguais”. Todas estas legitimadas por um sistema de ensino que foi construído e ainda está atuando a mando da colonialidade em suas diferentes faces.

Ser uma pessoa racializada, parte da juventude periférica que está inserida desde cedo na base da lógica do capital é lutar constantemente contra a investida de lhe fazer esquecer da sua origem, e não se deixar levar por saídas disfarçadas como fáceis que não tem como ponto principal a emancipação do que tenta lhe dominar.

O artista amazonense Denilson Baniwa, em entrevista concedida à jornalista Jamyle Rkain em 2021 coloca que “o pensamento originário não faz diferenciação entre a vida e a arte”. As práticas contracoloniais ressaltam a necessidade da percepção dos fazeres artísticos e tecnologias ancestrais enquanto inteiramente ligados à nossa própria existência.

Neste processo, a escolha da arte-educação como caminho pessoal e político tomou forma a partir da reflexão de que para acabar com tal lógica, precisamos contra-atacar o que fundamenta seu pensamento. Abrindo possibilidades para que haja uma real disputa de narrativas em sala de aula, desafiando diretamente e extraviando internamente a quimera colonial e consequentemente, capitalista. A cultura pode ser compreendida como um campo privilegiado de disputa simbólica e política. Se nos ditam uma única forma de fazer artístico, respondemos com a pluralidade das nossas práticas; se nos obrigam a falar a língua do colonizador, a modificamos e a usamos contra sua própria imposição; se nos empurram uma vida de subserviência, devolvemos a inquietação ativa por diferentes formas de bem viver. Nesse sentido, a arte-educação deve abrir espaço para que a cultura navegue livremente em sala de aula, inserindo-se num ambiente que apesar de plural, ainda necessita livrar-se dos cânones e moldes que a tornaram tão inflexível as diferenças. Mas, para conjuntamente

² Refere-se à denominação originária dada ao território que viria a ser chamado de Brasil.

trilharmos um novo horizonte, devemos entender em que passo estamos na caminhada em busca por escolas que estejam na linha de frente pela extinção plena da homogeneização cultural e social.

1.2 A necessidade da emancipação do ensino artístico no ensino básico brasileiro

A escola cumpre um papel primordial no processo de desenvolvimento identitário e social de um indivíduo. Reconhecendo tal capacidade, o processo da inserção da educação formal no território brasileiro, guiado fortemente pelo colonizador, utiliza-se deste espaço para difundir suas ideias e modelo único de formação.

Paulo Freire (1997, apud OLIVEIRA; CASTANHA, 2021), educador brasileiro com grande contribuição na busca por uma educação libertadora, evidencia que “é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político”. Vivemos, até a atualidade, o processo em busca da democratização do acesso à educação e superação da ideia de que a escola serve apenas à preparação para o mercado de trabalho. Tal trajetória também é marcada por tentativas de descentralizar o ensino de uma narrativa única, isto torna-se perceptível ao analisarmos a Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino sobre a história e a cultura afro-brasileira (BRASIL, 2003), e a sua modificação, através da Lei nº 11.645/2008, que adiciona a obrigatoriedade de ensino também da história e cultura dos povos indígenas (BRASIL, 2008). Apesar disso, apenas leis não serão suficientes para acabar com uma lógica que se veste de forma diferente na atualidade, mas já existe desde a criação das primeiras escolas brasileiras.

O Geledés - Instituto da Mulher Negra e Instituto Alana (BENEDITO; CARNEIRO; PORTELA, 2023, p. 53), apresentaram dados encontrados na pesquisa “Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira”, que apontam o não cumprimento integral da lei nas escolas brasileiras. Um dos dados aponta que “69% afirmam que a maioria ou boa parte das escolas realiza atividades apenas durante o mês ou semana do Dia da Consciência Negra”.

O dado demonstra o condicionamento do repasse de conteúdos relacionados às culturas afro-brasileiras apenas em datas comemorativas, o que escanteia a influência direta dessas culturas na formação identitária dos estudantes, em um país em que aproximadamente 56% da população brasileira se autodeclara preta ou parda (IBGE, 2022). Este sintoma, apresenta a necessidade de uma educação que não parta da exotização de manifestações

culturais que nos compõe enquanto povos e que estão presentes constantemente em nossas vidas, dessa forma, não atribuindo o diálogo sobre elas em sala de aula apenas a datas comemorativas.

Na prática, este descolamento com a realidade alicerça escolas com incapacidade de debater culturas constitutivas da sociedade brasileira e que são indispensáveis na nossa formação social. Durante minha passagem pelos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, senti diretamente a ineficiência do modelo educacional vigente em dialogar com o dia a dia dos alunos, repetindo narrativas que glorificavam as tentativas de colonização impostas, ou que estigmatizavam características culturais que não tem a origem no continente europeu. Além disso, ainda era replicada a ideia da escola ter sua utilidade voltada puramente para a preparação ao mercado de trabalho, o que esvaziava a necessidade política da educação, contribuindo para a formação a partir da conformação dos sujeitos com as estruturas de desigualdade que atravessam suas vidas. Dessa forma, era inevitável não perceber o quão distante os conteúdos escolares estavam das nossas vivências, o que dificultava os diálogos que possibilitam a compreensão a partir da assimilação com a nossa própria realidade.

Nesse cenário, a disciplina de artes guiava a organização das datas comemorativas na escola e trabalhava a “história da arte” ao longo do ano, sendo mais uma das áreas de estudo que não conseguia fugir da homogeneização, e que resumia culturas inteiras a poucas características de produção artística. A necessidade de estabelecer um princípio geral para medir o que deveria se encaixar como arte ou não sempre foi intencional. O professor e curador independente Ivair Reinaldim levanta provocações quanto ao processo de canonização nas artes. A história da arte é profundamente influenciada pela história cultural ocidental, o que acaba incentivando que produções e manifestações que estão fora de suas instituições sejam ignoradas, selecionando o que pode ou não ser incluído em sua narrativa (REINALDIM, 2021, p. 174). Por muito tempo, o foco na beleza estética imposta nas diferentes épocas foi um fator primordial para definir a validade de uma produção artística, fazendo com que a arte servisse como aparelho para seguir perpetuando crenças e o sistema vigente.

O cânone e o seu papel na definição do valor estético de uma obra foi amplamente utilizado, na busca pela homogeneização das culturas e apagamento de elementos, crenças e características que não deveriam ser lembrados por quem os produzia. A origem do ensino formal artístico no país, fundamentada a partir da Missão Jesuítica, e em seguida, da Missão Artística Francesa no século XIX, utilizava a cultura e o modo de estar inserido no mundo do

colonizador como objetivo a ser alcançado pelos originários das terras invadidas. Inicialmente e como uma das tentativas de colonização, as artes visuais eram utilizadas como forma de evangelizar e ditar regras morais. A partir de 1826, com a formalização trazida pela fundação da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, seguiu conservando modelos europeus que priorizavam a cópia de modelos clássicos e da base academicista e tradicional (SANTOS; FELISBINO; TENCONI, 2024, p. 4283). Com esse início, a educação artística formal no país acabou sendo utilizada como palco para apagamentos, perpetuados pela permanência de um único modelo aceitável de produção artística e da sua aplicação em sala de aula.

O pensador Ailton Krenak é categórico ao articular ideias sobre a realidade das escolas no livro *A Vida Não é Útil* (2020), buscando pensar em possibilidades conjuntas de construção para um novo mundo, partindo de reflexões feitas no período pandêmico da Covid 19:

Acho gravíssimo as escolas continuarem ensinando a reproduzir esse sistema desigual e injusto. O que chama de educação é, na verdade, uma ofensa à liberdade de pensamento, é tomar um ser humano que acabou de chegar aqui, chapá-lo de ideias e soltá-lo para o mundo. Para mim isso não é educação, mas uma fábrica de loucura que as pessoas insistem em manter. (2020, p. 102)

Para superar um modelo educacional excludente marcado pela colonialidade, precisamos entender a nossa responsabilidade latente enquanto arte-educadores, percebendo que também cabe a nós lutar em nosso espaço cotidiano de disputa pedagógica, a sala de aula, confiando que o futuro é ancestral e que ela sempre esteve nos direcionando a respostas coletivas.

Retornando a minha vivência, nadando contra a maré, a disciplina de artes ainda me transmitia esperança, era o momento em que melhor conseguia dialogar com os sujeitos dissidentes que nunca fizeram questão em se enquadrar em uma existência morna sobre o que é a vida e qual a sua (não) serventia. Também entendi a sua ligação inseparável com o ato de estar vivo (notório nas entrelinhas e das trocas não planejadas em sala), no momento em que o fazer artístico traduz o que nenhuma palavra conseguiria exprimir, fica evidente que a história também pode ser contada, modificada ou perpetuada pelo uso de pigmentos naturais, lambe lambes, miçangas, toadas de boi, máscaras e rabiscos.

Sérgio Audi, mestre em Artes Cênicas pela Universidade de São Paulo (ECA-USP), evidencia a contribuição das artes para uma educação emancipadora:

A inovação, o pensamento divergente, a construção coletiva, a criatividade em sua potência plena são fatores centrais na criação e fruição artística. Através da atividade artística na prática educacional, a ideia do novo, do não existente, o questionamento das formas de vida e de relações vigentes podem possibilitar uma perspectiva educacional realmente emancipadora. (AUDI, 2019, p. 67)

Necessitamos pensar na prática artística como algo fundamental, não temendo as mudanças radicais que ela proporciona aos alunos. De nada interessa ao educador uma turma silenciosa, de nada interessa ao arte-educador práticas pedagógicas que não estimulem os estudantes a interpretar e transformar criticamente a realidade ao seu redor. Que usemos a arte-educação como propiciadora de diálogos e provocações, para isso, precisamos encontrar estratégias.

Trabalhar com a simbologia Adinkra em sala de aula, pensando em sua capacidade de proporcionar narrativas visuais que naveguem entre passado e futuro é uma das estratégias possíveis. Viabilizando não somente as provocações acerca de sua origem e significados, mas também a reflexão sobre o momento em que os símbolos chegam ao Brasil e como eles podem ser mediadores de saberes ancestrais na atualidade.

Capítulo 2 - Diálogos entre a simbologia Adinkra e o fazer artístico ancestral

Os símbolos Adinkra constituem um repertório gráfico-simbólico associado a diferentes povos Akan da África Ocidental, especialmente em territórios que hoje correspondem ao sul de Gana e a áreas da atual Costa do Marfim. Mais do que motivos ornamentais, esses símbolos se relacionam a provérbios, memórias, valores, usos cerimoniais e formas de comunicação social. Este capítulo examina, em primeiro lugar, os contextos históricos e culturais de sua produção e circulação; em seguida, discute as possibilidades e os limites de sua mediação na escola brasileira. O objetivo não é transformar os Adinkra em uma coleção de desenhos a serem reproduzidos, mas compreendê-los como visualidades situadas, cuja abordagem pedagógica requer contextualização, respeito aos seus sentidos históricos e reflexão crítica sobre as relações étnico-raciais.

Estabelecer uma conexão entre arte e ancestralidade no contexto escolar consiste em revisitar parte das manifestações e dos saberes artísticos ocultados pelos modelos da educação artística formal. O repertório gráfico-simbólico Adinkra mostra-se como uma das possibilidades para debater narrativas visuais contracoloniais.

Para iniciar o diálogo sobre os símbolos, antes precisamos entender em qual contexto histórico do continente africano eles surgem.

Os símbolos Adinkra estão vinculados a tradições visuais, filosóficas e rituais de povos de matriz akan, localizados sobretudo na área correspondente ao atual sul de Gana e ao sudeste da Costa do Marfim. Mais do que elementos decorativos, esses símbolos se articulam a provérbios, valores éticos, memórias coletivas e concepções de mundo, devendo ser compreendidos em seus contextos sociais, rituais e históricos de produção e circulação (NASCIMENTO; GÁ, 2022).

Não se trata, portanto, de uma cultura única ou de agrupamentos políticos indiferenciados, organizados simplesmente “em torno de um chefe”. Entre os séculos XVII e XIX, a região reuniu distintas comunidades e formações políticas akan, tais como Asante, Fante, Akyem, Akuapem e Gyaman, relacionadas por vínculos linguísticos, comerciais,

religiosos e familiares, mas também marcadas por disputas territoriais e conflitos de poder (WILKS, 1975; MCCASKIE, 1995).

Entre essas formações, a confederação Asante adquiriu expressiva projeção política e econômica a partir do final do século XVII, em razão de sua capacidade de articulação regional, de suas instituições políticas e de sua inserção nas redes de circulação e comércio do ouro (WILKS, 1975; MCCASKIE, 1995). Contudo, os Asante não devem ser tomados como sinônimo de todos os povos Akan, pois integravam um universo histórico e cultural mais amplo, composto por diferentes grupos e experiências políticas. Situar os Adinkra nesse universo permite compreendê-los como parte de práticas sociais e culturais específicas, e não como símbolos africanos genéricos ou descontextualizados (NASCIMENTO; GÁ, 2022).

Dentre as etnias Akan, os Asante destacavam-se pela extração e comercialização do ouro encontrado nas minas locais, dominando a região entre o fim do século XVII e o século XX, período em que a Costa do Ouro foi transformada em colônia britânica.

Sendo provocada apenas pelo contexto social do surgimento da simbologia adinkra, torna-se inevitável retornar ao passado e relembrar-me das experiências durante as aulas de história na escola, em que o continente africano e o americano pré-colonização ainda eram percebidos por uma ótica de selvageria. A narrativa era alimentada pela ideia de que a invasão europeia foi necessária para o desenvolvimento artístico e cultural do país, apelando novamente para a tentativa de minimizar as produções originárias encontradas na época. Carlesso e Cezarinho (2018, p. 76) deixam claro que as tentativas de interferência sobre o dia a dia desses povos não foram feitas ingenuamente:

A “superioridade moral” do europeu diante do povo “degenerado” justificava a conquista, pois era necessário integrar os nativos ao trabalho e assim mudar seus costumes e valores, salvando-os de seus pecados.

Retomando as considerações feitas no final do Capítulo 1, sobre as bases educacionais brasileiras, fica evidente por qual motivo as histórias pré-colonização dos continentes africano e o americano não são exploradas a fundo, e o porquê do não reconhecimento da simbologia adinkra como um sistema de escrita, pois mais interessa para a manutenção colonial/capitalista que tais narrativas sobre uma dinâmica de viver diferente ou sobre os feitos desses povos sejam esquecidas.

Partindo para os repertórios gráfico-simbólico, o livro *Adinkra: Sabedoria em símbolos africanos* (2022), organizado pela escritora Elisa Nascimento e o artista plástico

Luiz Gá, conta sobre seu surgimento, uso com o passar dos anos e a sua ligação com o território brasileiro. A ampliação dos adinkras se deu no confronto entre dois reis no início do século XIX:

De acordo com a história oral, o conjunto dos adinkra tem origem numa guerra que o rei dos asante – o Asantehene – Osei Bonsu moveu contra o rei Kofi Adinkra de Gyaman, hoje uma região da Costa do Marfim. O rei Adinkra teve a audácia de copiar o *gwa*, banco real Asantehene e símbolo da soberania e do poder do Estado. (NASCIMENTO, 2022, p. 20)

Segundo tradições orais, a partir da ira de Osei Bonsu, uma guerra é iniciada, Kofi Adinkra é assassinado e tem a sua derrota declarada, fazendo com que os Asante também se apoderassem das técnicas secretas de produção dos tecidos e da estamparia que compunham suas vestes e tinham como significado o símbolo maior do poder entre o povo Akan (LOPES, 2022, p. 23).

A palavra “adinkra”, na língua twi, significa “adeus a alma”, também sendo relacionada à morte do rei. Cada símbolo é associado a um provérbio, crença, fato histórico, etc, podendo ser divididos entre eixos temáticos: símbolos baseados em animais, símbolos baseados em corpos celestiais, símbolos baseados no corpo humano, símbolos baseados em objetos feitos pelo ser humano, símbolos baseados em formas abstratas, símbolos baseados na vida vegetal.

Em diferentes contextos Akan, os adinkras são completamente entrelaçados às vivências e códigos de conduta dos Akan, demonstrando sua forma de se relacionar entre si e para com o divino e a natureza, logo, sua inserção em uma história em construção, lhes permitiu serem lidos por diferentes interpretações e adaptados aos diferentes contextos históricos, políticos e sociais na qual eles atravessaram ao longo do tempo.

Inicialmente, seu uso era mais associado a contextos fúnebres, quando eram estampados a mão como forma de comunicação ao se despedir do falecido ou outras cerimônias especiais, onde também poderiam ser esculpidos em peças feitas de madeira ou ferro (CARMO, 2016, p. 52). Por conta da escravização de povos provenientes do continente africano e sua deportação a outras regiões do planeta, a simbologia adinkra os acompanhou, deixando rastros e contando narrativas que os caracterizava de forma indetectável pelo colonizador.

O arquiteto e urbanista Pérès Songbe traz em seu estudo considerações sobre a influência dos adinkras na arquitetura do centro histórico de Belém do Pará. Songbe afirma que “pesquisas mostram que esses símbolos entraram nos desenhos encontrados em cercas de

ferro forjado criadas por pessoas escravizadas da África Ocidental que trabalhavam como ferreiros em Nova Orleans e outras cidades dos Estados Unidos” (SONGBE, 2024, p. 198). Os povos Akan eram habilidosos na artesanaria de moldar símbolos em madeira e metal, apesar disso, sua participação na produção dos símbolos presentes nas grades de ferro espalhadas ao longo do Brasil não foi reconhecida, e muito menos foi remunerada (MULLINS, 2008 apud SONGBE, 2024).

Para além de sua presença na arquitetura, o ideograma adinkra tem sido explorado como uma possibilidade de aprofundamento em saberes ancestrais vindos do continente africano e também como uma oportunidade de pluralizar o pensar cultural. Entendendo a importância da educação emancipatória para que o indivíduo consiga entender suas origens e como construir sua própria identidade sem ignorar suas influências, devemos compreender como utilizar a sala de aula como meio para a difusão e leitura ativa de tais narrativas visuais ancestrais, explorando a capacidade que estes símbolos tem em passar mensagens que ecoam entre gerações.

2.1 (Re)conhecendo narrativas visuais ancestrais por meio da sala de aula

A inserção dos símbolos Adinkra em aulas de Arte pode contribuir para a implementação da educação das relações étnico-raciais quando não se limita a atividades comemorativas ou à cópia de formas visuais. Uma mediação consistente deve articular estudo do contexto Akan, apreciação de imagens e objetos, debate sobre provérbios e valores associados aos símbolos, análise das circulações contemporâneas e criação autoral dos estudantes. Nessa perspectiva, o ensino de Arte aproxima contextualização, leitura e fazer artístico, permitindo que os alunos reconheçam as imagens como produções históricas e culturais, e não como elementos exóticos ou universais.

As narrativas visuais servem como meios para a contação de histórias e propagação de ideias. Em todas as sociedades e povos existem símbolos que comunicam muito além da sua estética, onde a interpretação também depende do contexto cultural na qual tais pessoas estão inseridas. Explorar o mundo a partir das visualidades requer a compreensão das características citadas anteriormente, a educadora Raquel Barros (2021, p. 4) reitera que:

A pesquisa com imagens, no campo da percepção da visualidade, se insere em um terreno de compreensão das situações contextuais às quais a imagem se apresenta. Para além da interpretação da imagem, a investigação que parte do entendimento da

Cultura Visual compreende o ato de ver como um ato cultural que recebe influências e são impactados pelo constructo social ao qual ela se encontra.

Em um contexto de tentativas de colonização e do uso da cultura como meio para tal, como forma de enfraquecer tal povo, as narrativas visuais tornam-se perigosas ao alçoz por sua capacidade de comunicar qualquer possibilidade de resistência, sobretudo as que podem desempenhar o papel de uma comunicação interna, e de demonstração da capacidade de desenvolvimento intelectual desses povos.

Não à toa a simbologia adinkra é reconhecida na maioria das vezes através da sua presença em grades de ferro no cenário urbano, deslocada do seu contexto histórico de produção, tornando mais sintomático seu escasso desenvolvimento em sala de aula, mostrando que apesar das iniciativas de mudança do cenário propostas pela Lei nº 10.639/2003, da Lei nº 11.645/2008, do Parecer CNE/CP nº 3/2004³ e da Resolução CNE/CP nº 1/2004, apenas a sua existência não é suficiente para cumprir integralmente a proposta, já que são “difícilmente aproveitadas de modo estruturante, geralmente, priorizadas como apêndice ou veiculadas por iniciativas de alguns docentes” (RIBEIRO, 2024, p. 332).

Torna-se crucial explorar dois pontos: a necessidade do repasse dessas narrativas diversas em sala de aula e de quais formas podemos proporcionar sua assimilação utilizando vivências do cotidiano dos alunos.

No capítulo 1, comentamos como o ensino formal no Brasil ainda tem dificuldade em se desvincular da lógica colonialista na qual ele foi construído, e como nós arte-educadores somos fundamentais na luta por uma educação plural e emancipadora. Agora, iremos analisar de quais formas podemos viabilizar esse contra-ataque em sala de aula, refletindo sobre como ensinar sem descontextualizar, folclorizar ou universalizar símbolos e narrativas visuais como os adinkras. Para superar tais desafios, inicialmente, devemos ter em mente que as provocações que impulsionarão as mudanças devem vir do debate horizontal entre pessoas de diferentes vivências, permitindo um diálogo contínuo entre passado/presente, desconstruindo a ideia de que todo o passado deve ser superado ou esquecido pois já não é mais válido na atualidade.

Ana Mumbuca (2019, p. 40) traz a importância dada no modo de organização Mumbuca de não apenas aprender o “linguajar dos que vieram primeiro”, mas também, a importância em saber defendê-lo, acompanhada da presença da vida ancestral carregada na

³ O Parecer CNE/CP nº 3/2004 e a Resolução CNE/CP nº 1/2004 instituem Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004).

fala e da prática. O trançado feito entre os conhecimentos deste tempo e de tempos passados é crucial. Mumbuca afirma que “nosso povo trabalha com as imagens comparativas e um trançado é feito de diversas partes que se misturam, se juntam e se tornam muitas partes em uma só” (2019, p. 40). Não caminhamos sozinhos em busca de novas realidades, observar diferentes culturas pode nos aproximar de outras práticas. Ailton Krenak (2020, p. 73) mostra a importância da defesa da pluralidade que viabiliza uma troca qualitativa de experiências:

Ainda há ilhas no planeta que se lembram o que estão fazendo aqui. Estão protegidas por essa memória de outras perspectivas de mundo. Essa gente é a cura para a febre do planeta, e acredito que podem nos contagiar positivamente com uma percepção diferente de vida.

A resposta contracolonial já vem sendo dada, ecoando dos territórios, comunidades tradicionais, periferias e de todos que se indignam com a realidade que lhes foi imposta. E por nossa parte, arte-educadores, contribuimos também com a luta contracolonial quando nos recusamos a abaixar a cabeça perante a tentativa de apagar a radicalidade da prática artística. Entendemos que há grandeza na luta travada no cotidiano em sala de aula, e que devemos utilizar o que estiver em nosso alcance para promover a inserção de narrativas que não ignorem nossa própria origem.

A partir da compreensão da importância da mudança do que é repassado, podemos pensar em como abordar diferentes manifestações culturais. As propostas pedagógicas têm como um dos objetivos aproximar alunos do conteúdo desenvolvido em sala de aula, não com o intuito de ver tais indivíduos como incapazes de fazer tal assimilação, mas utilizando o conhecido como meio de provocar novas discussões.

A arte-educadora Ana Mae Barbosa, ao propor a metodologia triangular, mostra um dos caminhos possíveis para que tal aproximação seja feita e o aluno deixe de ser apenas um expectador. Os eixos de apreciação, contextualização e criação com os alunos podem interagir com obras já existentes de forma mais completa e desenvolverem sua própria arte a partir das reflexões feitas (CÉSAR; FERREIRA; ROSSONI, 2025, p. 2). Se formos pensar em sua aplicação para a contextualização dos adinkras, ao apreciá-los, os alunos poderão ser afetados ao analisar criticamente cada símbolo, desenvolvendo uma relação com eles e refletindo sobre sua composição estética, construindo seus próprios significados. Por meio da contextualização, os alunos entenderão que não é possível separar a arte do contexto na qual ela está inserida, explorando a existência do ideograma adinkra e dos provérbios que os acompanham mediante a sua origem e uso com o passar do tempo, possibilitando o contato

com diferentes culturas. E por fim, a criação propicia a aplicação prática que dialoga com os dois eixos anteriores, onde o aluno também desempenha o papel de produtor cultural e a partir da afetação com os símbolos já explorados, pode tornar-se autor de seus próprios símbolos, carregados de significados que ele mesmo criou.

Guiada pela metodologia triangular, artista Paloma Carmelita Araújo durante sua passagem pelo PIBIART⁴ desenvolveu o projeto artístico cultural “Adinkras: tecendo conexões entre arte, história e identidade afro-brasileira”, em 2023. O projeto consistia em desenvolver diálogos que contextualizassem a simbologia adinkra e explorassem os significados atribuídos aos símbolos, unidos ao ato prático de assimilação por meio da produção de desenhos e tapeçarias. O primeiro momento do projeto foi aplicado com a turma do 8º ano matutino da Escola Estadual São Pedro, em Piau - Minas Gerais.

As atividades foram divididas entre, inicialmente, uma exposição dos símbolos gráficos e da sua relevância na construção da identidade afro-brasileira, partindo para a abordagem sobre seus significados, potencial plástico e uso com o passar dos anos. O encontro culminou na produção de um cartaz feito pelos alunos do 8º ano matutino utilizando papel craft, folhas brancas A4, lápis de cor e canetas hidrocor, que ao final, ficou exposto para visualização das demais turmas do colégio. Segundo Paloma, a atividade foi muito importante para o processo de ressignificação do entorno, pois “quando os estudantes reconhecem esses símbolos no dia a dia e começam a compreendê-los como parte de uma história maior, abre-se um caminho para fortalecer sua relação com suas próprias identidades e memórias coletivas” (TEMPESTÁ, 2024, p. 10).

Para completar a parte prática da pesquisa, foi desenvolvida uma oficina aberta ao público na Escola de Artes Pró-Música, em Juiz de Fora, Minas Gerais. As atividades foram desenvolvidas ao longo de três dias, requisitando dos participantes materiais como bastidor do tamanho de acima de 12 cm, tecido de sacaria branco ou bege, duas cores de lã, agulha mágica e uma tira de tecido. A oficina conteve a exposição de algumas obras da artista, evidenciando sua forma de trabalhar com o bordado e com os adinkras, além da demonstração prática dos materiais como tecidos, linhas, bastidores, agulhas e pistolas, que foram utilizados na produção de bordados em ponto russo e tufagem elétrica. Fora isso, também foi exibida uma apresentação de slides contendo materiais gráficos e digitais sobre os ideogramas, buscando promover diálogos utilizando sua contextualização para tal (TEMPESTÁ, 2024, p. 10).

⁴ O projeto foi desenvolvido pela Pró-reitoria de cultura da Universidade Federal de Juiz de Fora por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Artística.

O projeto possibilitou o contato com o passado buscando o desenvolvimento de um outro olhar sobre a presença dos adinkras no cotidiano, trazendo novas formas de interpretar a memória coletiva brasileira e fortalecer a jornada contínua em busca da própria identidade dos participantes. Felinto (2022, p. 125) adiciona que:

[...] as linguagens ocupam protagonismo em virtude de suas muitas origens, formas e potencialidades narrativas. O que anuncia o rompimento com a linearidade racional da história europeia, a prevalência das ciclicidades, outros entendimentos de cronologias e memórias residentes na fala e no corpo – por fim, as distintas formas de roteirizar a experiência da vida.

Por meio do projeto de Paloma podemos compreender a capacidade que as narrativas visuais têm em comunicar mensagens em busca de um ensino emancipador, e que por meio das atividades como as desenvolvidas por ela, que abordaram o ideograma adinkra, pode-se interferir na realidade na qual ela está sendo trabalhada, construindo coletivamente caminhos que sejam pautados no contato constante com o passado, e consequentemente, com suas próprias histórias.

Paloma Araújo também considera a importância do projeto na sua caminhada enquanto educadora, afirmando que “esse percurso tem me mostrado como a arte e a pesquisa não são apenas ferramentas para enxergar o mundo, mas também janelas que nos permitem uma redescoberta” (TEMPESTÁ, 2024, p. 10), evidenciando como a integração de saberes ancestrais no ensino formal não serve somente para a caminhada dos alunos, mas que também é indispensável para a trajetória dos arte-educadores.

Na atualidade, nós enquanto arte-educadores, possuímos diversas possibilidades de mediar essa aproximação. Como experiência, uma das indignações pessoais que tive durante minha passagem pela escola foi a falta de conexão com a nossa própria realidade. Por muitas vezes os conteúdos válidos eram apenas os que eram relatados nos livros, ou os que se mantinham presos à dinâmica da sala de aula enquanto espaço imutável.

Existiam diversas possibilidades de conectar o que estava sendo vivenciado no nosso cotidiano aos conteúdos relatados, mas parecia ser muito mais fácil atribuir uma utilidade futura ao que deveríamos aprender na escola. Ano após ano, estudávamos uma “história da arte” que ignorava nossas culturas e vivências, como se precisássemos importar exemplos para materializar a presença da arte no nosso contexto. Pimentel (2018, p. 347) evidencia que é impossível ignorar tanto as subjetividades quanto as trocas coletivas proporcionadas pela arte:

O conhecimento da produção humana do tempo passado está imbricado com a produção de um ensino/aprendizagem contemporâneo que considere as manifestações de arte do tempo social/cultural presente, tanto de quem ensina quanto de quem aprende, uma vez que ensinar/aprender é uma ação que se efetiva em cumplicidade.

Ao passo em que fui percebendo essa conexão que nunca conseguirá ser rompida, percebi que fora do âmbito do ensino formal, nós alunos também éramos agentes da produção artística. Alguns participavam de manifestações culturais locais, outros faziam parte de coletivos de produção de arte urbana, e que dentro de sala de aula, cada um de nós desenvolvia nossas práticas artísticas influenciadas pelo pensar e fazer artístico formados em conjunto com nosso repertório cultural, mostrando que nós também estávamos inseridos em culturas e em suas diferentes formas de manifestação.

Agir em prol de repensar possibilidades de aproximação de conteúdo é crucial para que os alunos assimilem saberes partindo de suas vivências. No campo das narrativas visuais, a inserção dos alunos no meio virtual prova a sua familiaridade com a capacidade de contação de histórias ou expressão de sentimentos presentes nas imagens, *gifs*, figurinhas trocadas em chats de conversas, entre outros.

Os memes são um exemplo prático e cotidiano deste tipo de comunicação, sendo capazes de promover diálogos por meio de imagens. Além disso, também podemos perceber a ação de indivíduos plurais sob a visualidade e seus diferentes contextos, já que um dos principais pilares da construção de um meme é a possibilidade de intervenção em uma imagem já existente. Hugo Cordeiro investiga em sua dissertação de mestrado⁵ a relação entre memes e a propagação de mensagens na atualidade percebida em diferentes ferramentas. Cordeiro (2025, p. 22) ressalta que “seja por meio do humor ou da sátira, o meme é um poderoso dispositivo para contar histórias, é um instrumento que através de narrativas visuais canaliza a atenção do público”. Memes surgem na internet pela criação ou modificação de imagens, podendo ser utilizados como meio de ironizar um acontecimento real, propagar mensagens de um grupo de forma rápida, criar uma situação fictícia, criticar um acontecimento, etc.

A comunicação através dos memes é apenas uma das possibilidades que podem ser apresentadas para que as narrativas visuais sejam percebidas no nosso cotidiano. Com essa aproximação, podemos começar a explorar estas outras narrativas que vêm sendo ocultadas do ensino formal. A conexão entre o nosso presente e a ancestralidade que o pavimenta não

⁵ Mestrado em Multimédia na Universidade do Porto.

deve ser esquecida jamais, e a educação deve servir como forma de reafirmar a necessidade em nunca permitir que esse elo enfraqueça.

A simbologia Adinkra e a sua lógica própria e visual de comunicação abre mais caminhos para que o trançado entre o passado e o presente sejam explorados em sala de aula. Para isso, também devemos pensar em como abordá-la e utilizá-la na prática. Vimos como Paloma Araújo, assim como outros educadores vem buscado relacionar os ideogramas a sua aplicação prática utilizando diferentes perspectivas e técnicas artísticas, neste trabalho, iremos abordar a aplicação dos adinkras através do stencil, entendendo as proximidades entre ambos e como a técnica viabiliza o fazer prático dos símbolos no contexto escolar.

A escolha do stencil, portanto, não decorre apenas de sua facilidade técnica. A técnica será mobilizada como possibilidade de experimentação gráfica, criação seriada e intervenção visual no espaço escolar, articulando pesquisa, desenho, recorte, impressão e debate. A proposta não consiste em reproduzir indiscriminadamente símbolos Adinkra, mas partir de sua leitura contextualizada para que os estudantes elaborem composições visuais autorais e explicitem os sentidos de suas escolhas. A seguir, serão discutidas as características do stencil e suas potencialidades para esse percurso pedagógico.

2.2 As possibilidades de debate político e educacional através da técnica de stencil

A técnica de stencil consiste em “carimbar” sob um desenho vazado, fazendo o uso da aplicação de tinta (a técnica exige um papel mais resistente para que o molde seja recortado, geralmente é utilizado o papel acetato). Como resultado, o desenho é transferido para a superfície desejada.

Quanto a história do seu surgimento, não podemos creditá-la a um povo específico. Em diferentes continentes são encontradas intervenções datadas entre o período do Pleistoceno Superior e do Paleolítico Superior, que unem stencils e impressões de mãos em paredes de cavernas. Um desses exemplos é a Caverna das Mãos, localizada no vale do Rio Pinturas, na Patagônia Argentina, que contém um extenso painel de pinturas de mãos, provavelmente produzido pelos ancestrais do povo Tehuelche há cerca de 9.000 atrás (FUNDAÇÃO BRADSHAW, [s.d.]).

Outras evidências do uso do stencil foram percebidas ao longo dos séculos, segundo o artista Cassiano Arantes (2019, p. 17):

Da sua origem pouco se sabe, alguns autores datam o seu início antes de 500 a. C. em países orientais como a China e o Japão. Os Fenícios inclusive utilizavam a técnica de estêncil, para estampar tecidos. Com o passar dos anos o estencil foi adquirindo outras utilidades, servindo para decorar ambientes ou assinar documentos em série.

A partir disso, a técnica vem sendo utilizada ao longo dos anos no trabalho com diferentes superfícies, e na atualidade, tem participado amplamente de intervenções urbanas, caracterizado como Graffiti Stencil, que também bebe da capacidade de comunicação do graffiti e “transmite a revelação da realidade da sociedade e a dos próprios autores, nomeadamente no que diz respeito às suas expectativas, propósitos, ideais e sentimentos” (SANTOS, 20210, p. 19).

A escolha de abordar o stencil neste trabalho se dá pela acessibilidade técnica, que proporciona sua aplicação em diversos contextos; possibilidade de criação seriada, podendo ser formada por um mesmo símbolo ou por um conjunto maior a escolha do aluno; fomento a circulação visual no espaço escolar, que possibilita aos alunos explorar símbolos e signos na prática e pela articulação entre análise, criação e autoria.

A prática artística no contexto escolar desempenha um papel fundamental na formação dos indivíduos, facilitando que o aluno perceba a sua capacidade em também poder criar, se compreendendo enquanto agente da arte ao desenvolver atividades que trabalham habilidades motoras e sociais.

A Arte e Arte Educação ancoram-se sobre conjuntos de práticas que envolvem o saber fazer, a auto-reflexão, o contexto sociocultural e abordagens históricas, refletidas nas práticas pedagógicas e artísticas, como desdobramento de um processo criativo evidenciado pela construção sistemática de experiências. (LAMPERT; NUNES. 2014, p. 101)

Esse processo criativo torna-se mais rico quando diferentes técnicas são apresentadas, aumentando as possibilidades de criação. Um incômodo bastante vivenciado por mim durante o período escolar surgiu quando percebi que as práticas artísticas desenvolvidas em sala de aula pouco fugiam do ato de colorir ou desenhar, sobretudo, do desenho de observação. A limitação das práticas desenvolvidas acaba empobrecendo as possibilidades de experimentação em linguagens e técnicas artísticas diversas.

Além de que, a prática do desenho de observação era feita sem nenhuma provocação artística ou análise crítica do que estava sendo apresentado, o que acabava não permitindo que os alunos se conectassem de fato com o que estavam produzindo e não conseguissem

desenvolver um olhar reflexivo sobre a obra analisada (BARBOSA, 2010 *apud* CÉSAR; FERREIRA; ROSSONI, 2025, p. 2). Atualmente, enquanto arte-educadora, entendo a importância em apresentar diversas linguagens artísticas e técnicas, que devem ser assimiladas na prática para que os alunos se familiarizem com elas e possam pensar e agir de forma mais consciente sobre suas próprias criações e manter trocas qualitativas com os demais colegas e suas produções (LOPES, 2019, p. 13).

Como dialogado no capítulo anterior, o arte-educador tem como função proporcionar a mediação entre a realidade do aluno e o conteúdo abordado em sala de aula. Pensando então em como promover o diálogo não somente prático, mas também, político, entre o stencil e a simbologia adinkra, o Graffiti Stencil pode ser um meio para esta troca e para a aproximação da técnica do dia a dia dos alunos.

As intervenções urbanas carregam consigo a resistência transmitida por parte da população que utiliza as ruas e muros da cidade como amplificador de mensagens. Elas também são incluídas no diálogo sobre os meios utilizados pelos invisibilizados socialmente para alcançarem um protagonismo que não pede licença para ser reivindicado. Por essas intervenções serem utilizadas para compartilhar indignações que o sistema tenta abafar a séculos, as diferentes tentativas de repressão foram surgindo. Com a institucionalização, os que praticavam tanto o graffiti quanto a pixação estavam passíveis a pena de reclusão e pagamento de multa. Netto e Heinen (2025, p. 7) comentam como surgem os debates sobre ambos no Brasil:

A institucionalização do graffiti e da pixação no Brasil ocorreu a partir da Lei n.º 9.605/1998, conhecida como Lei de Crimes Ambientais. A redação original do art. 65 da referida lei previa que “pichar, grafitar ou por outro meio conspurcar edificação ou monumento urbano” (Brasil, 1998) era passível de detenção. A pena prevista era de três meses a um ano, e multa. Se o ato fosse realizado em monumento ou coisa tombada, a pena seria aumentada de seis meses a um ano, e multa.

Neste cenário, o impacto desta lei ia de acordo com o senso comum construído de que quem produzia essas intervenções, além de ser lido socialmente como vândalo, também era colocado fora do escopo do que era considerado “arte”, mostrando mais um dos desdobramentos surgidos a partir da negação da legitimidade da cultura de um povo por parte do estado e consequentemente, da sociedade influenciada por ideais colonialistas.

Treze anos depois, em 2011, a Lei nº 12.408 foi editada e o art. 65 da Lei de Crimes ambientais foi alterada, descriminalizando o graffiti “desde que a sua realização tenha como objetivo a valorização do patrimônio público ou privado, este mediante manifestação artística

consentida pelo proprietário ou pelo poder público“ (Brasil, 2011 *apud* NETTO; HEINEN, 2025) enquanto a pixação unia as intervenções consideradas pela agência legislativa como não autorizadas. Na prática, graffiti e pixação seguem como ações passíveis de punição, visto que não houve uma definição explícita que as diferenciasses por parte do legislador (NETTO; HEINEN, 2025, P. 4). Atualmente, as intervenções urbanas se fazem presentes no cenário cotidiano, seja em murais e desenhos, ou por meio das pixações em grandes edifícios. Sua presença ainda serve como palco para inúmeras discussões, muitos argumentos ainda são pautados em mecanismos de controle social, reafirmando ideais artísticos excludentes e cânones únicos, que se valem de paralelos que definem o que é permitido ou proibido (NETTO; HEINEN, 2025, p. 13), alimentando estigmas que desconsideram a capacidade dos marginalizados socialmente de também serem agentes de produção cultural.

Tanto a simbologia adinkra quanto o Graffiti Stencil são atravessados pela canonização da arte discutida no primeiro capítulo. Por não serem legitimadas pela cultura do colonizador que se reivindica enquanto a única possível, seu repasse por meio da educação formal acaba sendo condicionando a sua presença apenas em datas comemorativas, introduzidas por uma abordagem insuficiente. Por isso, o debate sobre a reestruturação da educação no Brasil deve ser fomentado, e principalmente, fortalecido pelo diálogo com as bases durante o dia a dia da sala de aula.

Explorar o ideograma adinkra em conjunto com a técnica de stencil possibilita que, a partir da aproximação do conteúdo com a arte urbana, os alunos consigam partir para a criação de uma arte própria que considere os símbolos analisados. Em concordância com a abordagem triangular, depois de apreciar os adinkras criticamente e explorar os diferentes contextos nas quais eles foram utilizados, o stencil pode ser uma opção de técnica acessível para que as produções em classe sejam desenvolvidas.

A ideia proposta não é de que os alunos reproduzam símbolos autênticos do adinkra, mas que a afetação provocada por eles, lhes possibilite desenvolver símbolos autorais e criar seus próprios significados. O stencil possibilita que os alunos explorem diferentes visualidades na criação de símbolos, que podem ser alcançadas por meio da investigação entre o espaço positivo e negativo percebida a partir do molde recortado, as diferentes formas geométricas e linhas a serem experimentadas nessa criação, o uso de cores e também dos suportes de tinta, que podem ser incorporados pelo uso da tinta spray, do rolinho de pintura ou até mesmo, de esponjas de cozinha.

Dessa forma, os conteúdos que evidenciam outras culturas podem ser abordados esteticamente, reafirmando a existência de visualidades distintas, e historicamente, mostrando

como os símbolos são inseridos em diferentes dinâmicas a partir dos povos que os utilizam. Por meio disso, a prática contextualizada pode ser valorizada, pois a aproximação com o conteúdo foi estimulada de forma ampla, e desta forma, os alunos terão independência e liberdade para materializar sua própria arte.

Para pensar em formas de contracolonizar a arte-educação no Brasil, precisamos praticar a escuta ativa aos alunos em sala de aula, buscando compreender também suas insatisfações pessoais com o modelo de ensino vigente, que consequentemente são atravessadas por suas inquietações sobre a sociedade como um todo. Também é necessário levar em consideração os materiais a disposição para as atividades e a estrutura da escola, visto o sucateamento enfrentado, sobretudo pelo ensino público (AMANCIO et al., 2020, p. 4), que dificulta a realização das dinâmicas com as turmas. No capítulo seguinte iremos refletir de quais formas podemos articular as iniciativas em unir a técnica do stencil aos ideogramas adinkra em sala de aula, a partir da experiência vivida por mim da aplicação de uma sequência didática desenvolvida durante minha participação no PIBID⁶

⁶ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

Capítulo 3 - experiência da oficina de simbologia Adinkra através da técnica de stencil no C.E Jackson Lago

Dentre os diversos contatos que tive com a docência, uma das minhas experiências enquanto graduanda foi participar do PIBID. O programa tem como objetivo atuar em prol de três eixos principais: “fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira” (BRASIL, 2014). Desta forma, o programa me possibilitou desenvolver em um prazo mais longo outras faces de vivências que eu havia contactado a partir dos estágios obrigatórios, ofertados durante a graduação. Tais vivências que foram construídas por meio da valorização do arte-educador enquanto provocador, e dos alunos enquanto indivíduos que serão atravessados por fatores externos do coletivo e a partir dos efeitos gerados por tais atravessamentos, irão assimilar os conteúdos propostos cada um a sua forma (AUDI, 2019, p. 64).

A partir do meu ingresso em 2024 e da divisão dos selecionados por diferentes escolas, com supervisão do coordenador de área Prof. Dr. Pablo Petit Passos Servio, o grupo na qual eu integrava, foi designado para trabalhar no C.E. Jackson Lago em São Luís, Maranhão, sob supervisão da Profa. Me. Elen Cristina Costa Ribeiro. Nos momentos iniciais, fazíamos o processo de observação das atividades desenvolvidas em sala de aula, relatando as dinâmicas presenciadas, atividades trabalhadas e relação entre alunos e professora. Este período de observação é importante para analisarmos criticamente como a instituição vem desenvolvendo seu papel em proporcionar um ensino significativo que valorize a convivência entre diversas culturas, auxiliando na formação social e acadêmica dos alunos (SANTOS, 2025, p. 45).

A partir disso, passamos a auxiliar a professora na organização dos planos mensais e iniciamos o processo de ministrar algumas aulas. Em setembro de 2025, eu e minha dupla de trabalho Islanny Vitoria Silvino da Silva desenvolvemos um plano mensal que incluía o conteúdo de Arte Africana para a turma do 8º ano, que apesar de ter seu repasse garantido por lei ainda tem dificuldades em ser aplicado plenamente (Instituto Alana, 2023, p. 17).

Julgamos necessário desenvolver o conteúdo partindo de três máximas: a primeira era a de negar qualquer prática de homogeneização das culturas presentes no continente africano, entendendo a diversidade de práticas artísticas nele desenvolvidas; a segunda surgia a partir da nossa necessidade em explorar o impacto dessas culturas na base da formação cultural brasileira, correlacionando a ancestralidade com as novas práticas artísticas desenvolvidas pela sua influência nas culturas locais; e a terceira consistia em estimular a prática artística dos alunos utilizando os conteúdos discutidos e priorizando suas experiências pessoais e coletivas durante o processo.

Diante deste objetivo, organizamos um plano estruturado principalmente por duas habilidades presentes na Base Nacional Curricular Comum, a habilidade EF69AR01:

“Pesquisar, apreciar e analisar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.” (BRASIL, 2018, p. 207)

E também, a habilidade EF69AR05: “Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, performance etc.) (BRASIL, 2018, p. 207)”. Dessa forma, planejamos uma sequência didática que seria aplicada em duas aulas e seguiu a metodologia descrita a seguir. Essas habilidades foram escolhidas por favorecerem tanto o contato dos alunos com diferentes formas de produção artística em seus contextos específicos, quanto a experimentação artística, aspectos centrais da proposta desenvolvida.

O primeiro encontro, com duração de um horário (50 min), necessitou de materiais como o projetor de imagem para que conseguíssemos desenvolver as atividades. O encontro teve como foco Narrativas Visuais, onde utilizamos o conteúdo sobre Máscaras no Continente Africano trabalhado anteriormente para auxiliar na introdução ao tema, e como forma de aproximar da realidade da turma, exemplificamos utilizando uma apresentação de slides que abordava sobre o uso de memes da internet demonstra como existe uma diversidade de narrativas visuais e como mensagens podem ser repassadas por meio de simbologias. A abordagem utilizando os memes foi importante pois promoveu uma quebra da interação mecânica entre alunos e educadores, auxiliando os alunos a ficarem mais confortáveis para fazer intervenções durante a aula. Os memes também são poderosas pontes para perceber as narrativas visuais no dia a dia, visto que eles são capazes de “carregar

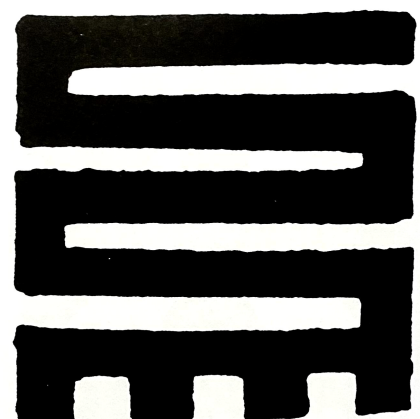
instruções, pontos de vista e comportamentos [...] sempre à procura de algo ou alguém para que possam ser novamente propagados, reproduzidos e difundidos” (CORDEIRO, 2022, p. 17). Em seguida, foi estimulada a análise de obras de artistas como Noé León, para que os alunos fizessem suas próprias leituras sobre os elementos visuais presentes, seguindo a etapa de apreciação proposta pela Abordagem Triangular (CÉSAR; FERREIRA; ROSSONI, 2025).

Esse momento foi importante para que a turma conseguisse conectar os adinkras apresentados na aula seguinte a manifestações e simbologias presentes no seu dia a dia, proporcionando a aproximação com o que ainda seria exposto.

Iniciamos o conteúdo sobre a simbologia adinkra, seguindo com a exibição dos slides, comentando sobre sua origem e sobre os diferentes contextos na qual ela foi utilizada. Também comentamos como esses símbolos vem sendo utilizado em localidades distintas, inclusive como estão presentes em grades de ferro encontradas no centro da nossa própria cidade, demarcando territórios e comunicando mensagens significativas a quem busca investigá-los a fundo (CAMARGO; TERUYA; SOUZA, 2024, p. 4). Essa etapa teve como objetivo construir conhecimentos prévios antes da prática artística, evitando que os símbolos fossem compreendidos apenas como elementos decorativos. Finalizamos o horário apresentando alguns símbolos e dialogando sobre a divisão temática existente entre eles, além de sempre os contextualizar com seus respectivos provérbios, encerramos pedindo para que os alunos levassem tintas e esponjas de cozinha para a oficina.

Para o encontro seguinte, eu e minha dupla organizamos quatro moldes de stencil com um adinkra já recortado em cada um, por conta do tempo reduzido para fazer os recortes em sala de aula. Os adinkras escolhidos e apresentados abaixo nas figuras 1, 2, 3 e 4, foram escolhidos para a atividade com a intenção de variar entre as categorias em que os símbolos estão organizados, trazendo mais possibilidades de criação e explorando o figurativo e o abstrato.

Figuras 1 e 2 - Figuras dos adinkras Nyame Nti e Nkyimkyim.



Fonte: NASCIMENTO; GÁ (2022)

Figuras 3 e 4 - Figuras dos adinkras Fafanto e Duafe.



Fonte: NASCIMENTO; GÁ (2022)

No segundo encontro tivemos a disposição de dois horários (1h), durante os 50 minutos iniciais fizemos o diálogo sobre a técnica de stencil, comentando sobre suas origens e diferentes usos, demos também instruções básicas sobre sua aplicação, evidenciando a relação entre os espaços negativos e positivos com o resultado final das obras. Seria necessário ter mais tempo para desenvolver um momento de experimentação com a técnica, onde os alunos pudessem criar seus próprios moldes, tendo em vista que as características de cada stencil podem variar conforme a sua finalidade (ARANTES, 2029, p. 18).

No segundo horário, a turma foi dividida em dois grupos, por conta da quantidade de alunos e para que a divisão de materiais fosse feita de maneira mais organizada e partimos para a prática. A organização em grupos favoreceu o trabalho colaborativo, permitiu que cada grupo tivesse o auxílio necessário por parte da professora e da nossa dupla e possibilitou que os estudantes compartilhassem estratégias de utilização da técnica, fortalecendo o caráter coletivo da atividade. O local cedido para as intervenções foi organizado mediante o diálogo entre a Profa. Elen e a coordenação pedagógica da escola, permitindo que conseguíssemos o espaço livre das paredes presentes na escadaria principal da escola. Os alunos se organizaram em subgrupos com quatro integrantes, onde cada um escolheu um dos símbolos presentes nos moldes e também as cores de tinta a serem utilizadas, cada tonalidade foi dividida entre potes plásticos para que as cores não se misturassem de forma não intencional. Com nosso auxílio e

da professora titular, os grupos faziam suas intervenções e passavam os moldes para o próximo grupo. É importante registrar que escolhemos conjuntamente utilizar apenas as paredes direitas, logo, os alunos a preencheram cada um com seu símbolo escolhido. As Figuras 5 e 6 registram momentos da realização da oficina.

Figuras 5 e 6 - Registros dos alunos durante a atividade prática.



Fonte: Autoria própria (2025)

Os registros evidenciam o envolvimento dos estudantes durante a atividade prática e o caráter coletivo como algo primordial para a sua realização. Somente quando todos os alunos do primeiro grupo finalizaram, o segundo grupo iniciou a criação e seguiu a mesma organização em subgrupos e no rodízio dos moldes de stencil.

Durante a atividade foi possível observar que os estudantes passaram a compreender progressivamente aspectos técnicos da impressão em stencil, ajustando o uso da tinta, da pressão aplicada ao molde e da fixação do acetato conforme experimentavam diferentes possibilidades. Alguns alunos optaram pelo uso de uma única cor de tinta, outros utilizaram mais cores e alguns ainda fizeram um degradê entre dois ou mais tons. Tivemos também alunos que fizeram mais de uma intervenção, conforme pedidos próprios, para testarem mais vezes a técnica. Como resultado, obtivemos intervenções por 90% da parede direita da escada, bem acima do corrimão, com símbolos que apesar da similaridade, foram feitos com cores diferentes e jeitos únicos de transferência. As imagens 7 e 8 a seguir mostram o resultado final da atividade

Figuras 7 e 8 - Resultados das intervenções nas paredes.



Fonte: Autoria própria (2025)

A sequência didática utilizou a metodologia triangular, e por meio dos dois encontros, os alunos puderam explorar de forma mais aprofundada uma manifestação artística que convencionalmente não é tão abordada no contexto escolar, além de estimular o contato com outras culturas que também estão inseridas em seu dia a dia. Por meio das experiências compartilhadas, a turma desenvolveu trocas qualitativas, o que foi algo primordial para as práticas individuais de cada aluno e para os seus processos de experimentação com a técnica e de familiarização com cada símbolo. Como comentado anteriormente, é necessário que o arte-educador se mantenha receptivo ao diálogo sincero com os alunos, para entender quais suas impressões quanto ao que vem sendo repassado em sala de aula, e de quais formas os conteúdos abordados auxiliam no caminho traçado em busca de mudanças expressivas no ensino formal brasileiro. A partir disso, foi desenvolvida uma pesquisa de caráter exploratório e abordagem qualitativa, aplicada em um questionário de três perguntas para um grupo de três alunos, que serão identificados como: Aluno 1, Aluno 2 e Aluno 3.

A primeira pergunta tem como objetivo promover um diagnóstico inicial quanto a percepção dos alunos em relação à abrangência na qual determinados temas são abordados: “Você acha que os conteúdos abordados na matéria de artes conseguem ser abrangentes ao falar de culturas como as africanas e indígenas ou as aulas ainda se mantêm na superficialidade?”.

O Aluno 1 afirmou que abordar esses conteúdos em sala de aula é extremamente importante para formar cidadãos respeitosos e que entendam a diversidade. Porém, sua abordagem em sala de aula deveria ser desenvolvida de forma mais imersiva e dinâmica para que os alunos compreendam melhor através da prática, já que apenas a teoria não é suficiente para gerar lhes gerar interesse.

O Aluno 2 colocou que o repasse ainda se mantém na superficialidade pois nem todos os professores abordam tais conteúdos com a profundidade necessária. Ele também pontuou que apesar das melhorias percebidas por si mesmo nestas diversas formas de abordar culturas diferentes, a situação ainda precisa melhorar, pois é importante apresentar a arte de diferentes culturas no contexto escolar.

Já o Aluno 3 concorda com as duas falas anteriores ao dizer que a superficialidade na qual tais conteúdos são abordados ainda é um problema, mesmo que os conteúdos sejam de extrema importância, e adiciona que entender mais sobre diferentes culturas os ajuda enquanto indivíduos a ter mais consciência, não se mantendo presos apenas ao que já viram ou já conhecem.

Com a primeira pergunta entendemos como todos os alunos consideram não somente que o repasse de conteúdos relacionados a culturas que fogem da regra do aceitável pautada na colonialidade ainda é feito de forma muito superficial, quanto releva a importância dada por eles a esses conteúdos, os considerando muito importantes para suas formações enquanto seres políticos e sociais que diariamente convivem com uma pluralidade de culturas e pessoas. Analisando os comentários do grupo sobre a realidade enfrentada em sala de aula quanto ao não aprofundamento de determinados conteúdos, a pergunta dois propõe a reflexão quanto às alternativas possíveis para a resolução do problema abordado anteriormente: “Como você acha que podemos tornar o ensino artístico mais plural?”.

O Aluno 3 propõe que essa tentativa pode ser viabilizada em dinâmicas, palestras, apresentações, exposições, oficinas práticas, apresentações teatrais, debates e rodas de conversa. Para ele, tais iniciativas tornam o ensino artístico mais plural e aproximam as pessoas da arte.

O Aluno 1 adiciona que a realização de palestras, feiras e dinâmicas os alunos podem possibilitar que os alunos sejam imersos em diferentes culturas no contexto escolar.

Por fim, o Aluno 2 comenta que o primeiro passo é descentralizar o ensino da arte do foco mantido em artistas europeus antigos, para que mais da realidade do aluno seja abordada em sala de aula. Ele também ressalta a importância em explorar manifestações como o graffiti, o hip hop e aprofundar os estudos quanto as artes indígenas e africanas sem compreendê-las como algo exótico que permaneceu no passado, mas entendendo sua contribuição na atualidade e dialogando com identidade própria de cada aluno.

As respostas da segunda pergunta demonstram dois desejos primordiais do grupo. O primeiro está na necessidade do desenvolvimento de alternativas e propostas pedagógicas práticas, que criem espaços de debate entre alunos e lhes estimulem a produzir e pensar criticamente sobre a presença da arte em diferentes culturas. O segundo surge a partir da inquietação no foco em apenas um grupo de artistas em específico e consequentemente, em uma única cultura. Fica evidente que o aluno reivindica a presença em sala de aula de manifestações culturais vividas em seu dia a dia, e também, explicita a necessidade da abordagem de outras culturas de forma que entenda suas contribuições sem a lente da exotização.

A terceira e última pergunta foca especificamente na sequência didática sobre a simbologia adinkra e sua aplicação por meio da técnica de stencil desenvolvida com a turma: “Você considera que o conteúdo sobre os símbolos adinkra e a oficina feita através da técnica de stencil podem ser uma possibilidade na busca por um ensino artístico emancipador?”

O Aluno 2 considera que sim, pois os símbolos adinkra são uma das evidências que os povos africanos têm uma filosofia e arte muito avançadas, o que ajuda a mudar a ideia de que sua história pode ser resumida apenas aos horrores causados pela colonização. Já a técnica de stencil, por ser simples e barata, permite com que todos possam reproduzi-la, o que une a prática a uma mensagem importante e a possibilidade de desenvolver a autonomia dos alunos em criar suas próprias produções pensando de forma livre.

O Aluno 3 concorda, e acrescenta que os símbolos e a oficina ajudam os alunos a desenvolver autonomia, senso crítico e mais consciência cultural, além de aproximar teoria e prática e tornar o aprendizado mais significativo.

Por último, o Aluno 1 também considera que sim, reafirmando a possibilidade de desenvolvimento do senso crítico, autonomia, liberdade, expressão e criatividade, além da mediação feita pela arte entre alunos e diferentes culturas a serem exploradas.

Nesse sentido, as respostas indicam que a articulação entre contextualização histórica e prática artística favoreceu uma aprendizagem considerada mais significativa pelos estudantes, reforçando a potencialidade do stencil como recurso metodológico para o ensino da simbologia Adinkra. Fora isso, é citado também como a familiaridade com os símbolos adinkra ajuda a desmentir a narrativa eurocentrada que reafirma a relevância histórica da África apenas a partir dos processos de colonização impostos. E por fim, é colocada a acessibilidade do trabalho com o stencil, ressaltando a importância de o arte-educador desenvolver práticas artísticas por meio de técnicas simples e acessíveis.

A experiência desenvolvida no C.E. Jackson Lago permitiu verificar que a articulação entre a simbologia Adinkra e a técnica do stencil constitui uma estratégia pedagógica capaz de promover o diálogo entre teoria e prática, favorecer reflexões sobre ancestralidade e ampliar as possibilidades do ensino de Arte na perspectiva das relações étnico-raciais. Ainda que realizada em contexto específico e com tempo limitado, a oficina evidenciou o potencial dessa proposta para estimular processos de criação, leitura crítica de imagens e valorização de referências culturais historicamente invisibilizadas.

Considerações (não) Finais

Todo o processo de pesquisa e escrita deste trabalho foi guiado pela Kaylanne ainda inserida na realidade escolar enquanto aluna, e todas as suas chateações ainda não materializadas em palavras relacionadas a sua vontade de estar inserida em um ensino diferente. A subjetividade deste fato não traz perdas à pesquisa, mas a submete a delicadeza da análise do mundo a partir da somatória entre as minhas experiências e as de um coletivo de pessoas que também não se contentam com uma alternativa individual.

A experiência no C.E. Jackson Lago, vivência que estruturou o texto, foi primordial para minha construção enquanto arte-educadora, por cada momento expositivo construído com a participação dos alunos e a verbalização de suas análises e leituras de cada diálogo feito e símbolo apresentado, e das descobertas obtidas por meio de uma prática que priorizasse a liberdade em cada aluno intervir a partir da sua individualidade, buscando o desenvolvimento do senso crítico de cada indivíduo, mas que também valorizasse o caráter grupal e as vivências trocadas, permitindo que a produção se tornasse mais qualitativa.

Pesquisar sobre a simbologia adinkra e como ela pode ser utilizada como ferramenta na busca pelo entendimento da minha própria identidade também foi importante para não me deixar esquecer que também é função do arte-educador fazer pontes constantes entre os diferentes momentos do que consideramos “tempo”. Os adinkras se mostraram fundamentais para a construção do repertório artístico e simbólico dos alunos, trazendo referências para que conseguíssem desenvolver suas próprias criações e contribuíssem abrindo caminho para que mais narrativas visuais ancestrais sejam abordadas na educação formal, unindo-se a tantas outras iniciativas feitas no dia a dia escolar que buscam unir teoria, prática e emancipação.

Não considero que a pesquisa tenha fim aqui, nem mesmo que seja finalizada por mim em algum momento, mas escrevo como um convite para que cada arte-educador(a) busque realizar em seus diferentes territórios e contextos, alternativas que impulsionem o processo de transformação da educação artística, auxiliando na formação de indivíduos que se fortaleçam na coletividade e que percebam que não há um único jeito certo de produzir e viver a cultura.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Elefante, 2012.
- AMANCIO, Geovanni Mendes et al.. **A influência da estrutura escolar no processo de ensino-aprendizagem**. VII CONEDU - Conedu em Casa... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/80781>>. Acesso em: 3 jul 2026.
- ARANTES, Cassiano. **Investigação sobre o uso do estencil**. 2019. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/28918/3/InvestigacaoUsoEstencil.pdf>. Acesso em: 01 jul 2026.
- AUDI, S. A importância da arte em uma educação emancipadora. **Olhares**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 60–67, 2019. DOI: 10.59418/olhares.v6i1.85. Disponível em: <https://olharesceliahelena.com.br/olhares/article/view/85>. Acesso em: 3 jul. 2026.
- BANIWA, D. **A arte não se desliga da vida**. [Entrevista concedida à Jamyle Rkain]. Arte! 2020. Disponível em: <https://artebrasileiros.com.br/arte/entrevista/aartenaosedesligadavidabaniwa/>. Acesso em: 1 jun 2026.
- BARROS, R. S. PESQUISA COM NARRATIVA VISUAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM OCUPAÇÕES ESTUDANTIS SECUNDARISTAS. **Cenas Educacionais**, [S. l.], v. 4, p. e11336, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/cenaseducacionais/article/view/11336>. Acesso em: 6 jul. 2026.
- BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia (org.). **Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira**. São Paulo: Instituto Alana, 2023. Disponível em: <https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf>. Acesso em: 2 jun 2026.
- BLANK NETTO, L.; HEINEN, L. R.. “Se for pra cair, nós cai pintando vitrine”: tensões de poder e resistência entre grafiteiros e pixadores com a polícia militar em Antares. **Revista Direito e Práxis**, v. 16, n. 2, p. e88110, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdp/a/QysgHhvxbWKLSjJd6F6tXNs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 3 jul 2026.

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.** Brasília, DF: CAPES, 2024. Disponível em:

<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 6 jul 2026.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira.** Brasília: MEC, 2004. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/>

[diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-aficana](#). Acesso em: 6 jul 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: [Portal da Legislação – Lei nº 10.639/2003](#). Acesso em: 6 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: [Portal da Legislação – Lei nº 11.645/2008](#). Acesso em: 6 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://www.alex.pro.br/BNCC%20Arte.pdf>. Acesso em: 3 jul 2026.

CAMARGO, Janete; TERUYA, Teresa; SOUZA, Isaque. Os símbolos adinkra como artefato visual e cultural. *Unilasalle*, Canoas, v. 29, n. 2, p. 1-17, 2024. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/10267>. Acesso em: 12 jun 2026.

CARLESSO, M. M.; CEZARINHO, F. A. Da colonização à contemporaneidade: discutindo a violência contra povos indígenas no Brasil. In: SOUZA, L. A. F.; CORRÊA, L. M. M. (org.). **Dilemas da sociedade brasileira contemporânea: as novas configurações da economia, da violência e dos espaços comunicacionais.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018. p. 71-88. Disponível em:

https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/download/118/1138/2029?inline=1. Acesso em: 15 jun 2026.

CARMO, Eliane Fátima Boa Morte do. **História da África nos anos iniciais do ensino fundamental**: os adinkra. 2016. 190 f. Dissertação (Mestrado em História da África, Diáspora e Povos Indígenas) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Bahia, 2016. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/mphistoria/images/Disserta%C3%A7%C3%B5es/Turma_2014/Eliane_Fatima_Boa_Morte_Do_Carmo.pdf. Acesso em: 8 jun 2026.

CORDEIRO, Hugo Cardoso. **O meme como instrumento visual de narrativas**. 2022. Dissertação (Mestrado em Multimídia) – Universidade do Porto, Porto, 2022. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/145516?mode=full> . Acesso em: 29 jun 2026.

FELINTO, Renata. Adinkra: o sussurro canônico do ventre do mundo. In: NASCIMENTO, Elisa (Org.); GÁ, Luiz (Org.). *Adinkra: sabedoria em símbolos africanos*. São Paulo: Cobogó, 2022. p. 123-146.

FERREIRA, L. P.; CÉSAR, D. R. Z.; ROSSONI, E. M. DE P. A abordagem triangular no ensino de arte: uma proposta educacional integrada. **Texto Livre**, v. 18, p. e58366, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tl/a/nWtx53cnsPMr8tF9LGTPS7m/?lang=pt>. Acesso em: 1 jun 2026.

FUNDAÇÃO BRADSHAW. **Hand Paintings & Engravings in Rock Art**. Disponível em: https://www.bradshawfoundation.com/hands/hand_paintings_world_rock_art/index.php. Acesso em: 4 jul. 2026.

GODOY, Elenilton Vieira; SANTOS, Vinício de Macedo. **Um olhar sobre a cultura**. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 30, n. 3, p. 15–41, jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/g9PftWn8KMYfNPBs7TLfC8D/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jun 2026.

IV INTERNACIONAL. **Manifesto por uma revolução ecosocialista**: romper com o crescimento capitalista. São Paulo: Boitempo, 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **População por cor ou raça**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38719-censo-2022-pela-primeira-vez-desde-1991-a-maior-parte-da-populacao-do-brasil-se-declara-parda>Acesso em: 4 jun 2026.

KOZMA, E.; PUZZO, M.; ROLANDO, R. Decolonialidade, contracolonialidade e linguagens: um debate necessário. **Caminhos em Linguística Aplicada**, Taubaté, v. 32, n. 2,

p. 132-151, 1º sem. 2026. Disponível em: <https://periodicos.unitau.br/caminhoslinguistica/article/download/4172/2586/16259>. Acesso em: 15 jun 2026.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LAMPERT, Jocielee; NUNES, Carolina Ramos. **Entre a prática pedagógica e a prática artística: reflexões sobre Arte e Arte Educação**. *Revista Digital do LAV*, Santa Maria, v. 7, n. 3, p. 100–112, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3370/337032941007.pdf>. Acesso em: 6 jul 2026.

LOPES, Nei. Se a floresta te abriga. In: NASCIMENTO, Elisa (Org.); GÁ, Luiz (Org.). *Adinkra: sabedoria em símbolos africanos*. São Paulo: Cobogó, 2022. p. 23-24.

MARTINS, Cinthia Assis Ferreira. Racismo estrutural e a questão social: elementos para o debate. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS, 18., 2025, Salvador. **Anais eletrônicos** [...] Salvador: CBAS, 2025. p. 1-9. Disponível em: https://cfess.org.br/cbas2025-assets/pdf/625-1281856_30_07_2025_11-11-13_7787_v4.pdf. Acesso em: 7 jun 2026.

MCCASKIE, T. C. *State and Society in Pre-Colonial Asante*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

MIGNOLO, W. D.. COLONIALIDADE: O LADO MAIS ESCURO DA MODERNIDADE. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, p. e329402, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVvk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 jun 2026.

MUMBUCA, Ana. **Uma escrita contracolonialista do Quilombo Mumbuca Jalapão-TO**. 2019. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/37374/1/2019_AnaClaudiaMatosdaSilva.pdf. Acesso em: 2 jun 2026.

NASCIMENTO, Elisa Larkin; GÁ, Luiz Carlos (orgs.). *Adinkra: sabedoria em símbolos africanos*. São Paulo: Cobogó, 2022.

OLIVEIRA, Vilson Jaques de; CASTANHA, André Paulo. **A educação em Paulo Freire: uma possibilidade para superar a opressão e alcançar a autonomia**. *Ensino & Pesquisa, União da Vitória*, v. 19, n. 3, p. 236–253, nov./dez. 2021. DOI: 10.33871/23594381.2021.19.3.236-253. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/4250/3169>. Acesso em: 3 jul 2026.

PIMENTEL, L. G. Práticas artísticas e práticas pedagógicas: praticar o quê, para quê?. **Revista Digital do LAV**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 342–348, 2018. DOI: 10.5902/1983734833428. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/33428>. Acesso em: 3 jul. 2026.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf>. Acesso em: 5 jun 2026.

REINALDIM, I. CÂNONE(S), GLOBALIZAÇÃO E HISTORIOGRAFIA DA ARTE. **ARS (São Paulo)**, v. 19, n. 42, p. 171–210, maio 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ars/a/Fwp6cXXvsFQpZvvBX86HPvD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 jun 2026.

RIBEIRO, William de Goes. SOBRE A DIDATIZAÇÃO ADINKRA NO BRASIL: POR UMA EDUCAÇÃO MULTICULTURAL, RADICALMENTE DEMOCRÁTICA. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 325–349, 2024. DOI: 10.12957/riae.2024.73885. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/73885>. Acesso em: 22 jun. 2026

SANTOS, Adelcio Machado; FELISBINO, Felipe; TENCONI, Daniel. A história da educação artística no Brasil: Um breve estudo sobre políticas e práticas pedagógicas. **LUMEN ET VIRTUS**, [S. l.], v. 15, n. 40, p. 4280–4290, 2024. DOI: 10.56238/levv15n40-012. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/LEV/article/view/440>. Acesso em: 12 jun. 2026.

SANTOS, Francisco Batista dos. **A observação como ferramenta de aprendizagem: reflexões sobre o estágio supervisionado I do curso de Letras Língua Portuguesa EaD/UERN**. *Cadernos de Estágio*, v. 7, n. 3, 2025. DOI: 10.21680/2763-6488.2025v7n3ID40783. Disponível em: <https://share.google/beAifhExu6Ie6OM7M>. Acesso em: 4 jul 2026.

SANTOS, Sandra dos. **O Graffiti Stencil como proposta pedagógica, na distinção entre manifestação artística e vandalismo**. 2010. Relatório de Estágio (Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico) – Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal, 2010. Disponível em: <https://share.google/kA2MaA1TdeKYKHrSZ>. Acesso em: 1 jul 2026.

SONGBE, Pérès Ricardo Ametonou. **Estudo de contribuições africanas na arquitetura brasileira: caso do elemento arquitetônico "Adinkra" dos povos Akan nas arquiteturas**

do Centro Histórico de Belém do Pará. *Revista da ABPN*, v. 16, n. esp., p. 188-209, 2025.

Disponível em: <https://revbaianaenferm.ufba.br/index.php/ssc/article/view/65544/36680>.

Acesso em: 3 jul. 2026.

TEMPESTÁ, Rafaela. Explorando a identidade afro-brasileira através da tapeçaria e da simbologia. **Revista BIA**, Juiz de Fora, v. 5, p. 10, dez. 2024. Disponível em:

https://www2.ufjf.br/procult/wp-content/uploads/sites/159/2025/04/revista_BIA_5ed_2025_formato_site.pdf. Acesso em: 28 jun 2026.

WILKS, Ivor. *Asante in the Nineteenth Century: the structure and evolution of a political order*. Cambridge: Cambridge University Press, 1975.

ANEXO I

PLANO DE CURSO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Fundação instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966

LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

PLANO DE CURSO

Exigência da Resolução n.1 de 16 de janeiro de 2009, que normatiza os cursos de Licenciatura em Artes Visuais

TEMA:

Narrativas visuais, Simbologia Adinkra, Técnica de Stencil.

TÍTULO:

Comunicação através de símbolos: O ideograma adinkra e a sua prática por meio da técnica de stencil como forma de perceber as narrativas visuais ancestrais presentes no cotidiano.

PERFIL DO ALUNO:

Ensino Fundamental - Anos Finais (8º ano)

CARGA HORÁRIA:

12h

EMENTA:

Desenvolvimento do conceito de narrativa visual como forma de comunicação presente em diversas culturas ao longo dos séculos e aproximação dos alunos por meio da análise crítica de memes presentes na internet. Estudo do ideograma adinkra com sua contextualização histórica e presença na atualidade. Análise dos adinkras, comentando sobre sua divisão por grupos temáticos e sua relação com os provérbios que acompanham cada símbolo. Estudo sobre a técnica do stencil, a localizando nas diferentes culturas na qual ela está inserida e comentando sobre o seu uso técnico. Desenvolvimento de oficinas práticas que utilizem as provocações obtidas no contato com os adinkras para que os alunos criem seus próprios símbolos e também os relacionem com um provérbio, frase de música que os represente ou uma crença presente em seu dia a dia.

OBJETIVO GERAL:

Promover o debate contracolonial em sala de aula por meio da percepção da ancestralidade nos diálogos sobre produção artística, por meio da capacidade de comunicação presente nas narrativas visuais, colocada em prática mediante a investigação sobre os símbolos adinkra e a sua aplicação prática através da técnica de stencil.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Investigar o que é ancestralidade e como ela se faz presente na formação da identidade de um ser.
- Dialogar sobre a base multicultural presente em diversas produções artísticas brasileiras.
- Explorar diferentes tipos de narrativas visuais, sobretudo, as que estão inseridas no cotidiano dos alunos.
- Compreender a simbologia adinkra e o seu uso em diferentes contextos, ressaltando sua ligação com saberes ancestrais presentes em nossas culturas.
- Desenvolver práticas que utilizem a técnica de stencil, aproveitando da sua acessibilidade para que os alunos consigam experimentar a criação de símbolos próprios.
- Relacionar as experiências vividas nas atividades com a valorização da pluralidade encontrada nas diferentes formas de produzir arte.

METODOLOGIA:

As aulas serão desenvolvidas de forma a valorizar a análise crítica e a criação livre de cada aluno. Será utilizada a metodologia triangular de Ana Mae Barbosa (FERREIRA; CÉSAR; ROSSONI, 2025), seguindo eixos de apreciação, contextualização e criação. As aulas serão expositivas, promovendo o diálogo entre os alunos sobre as obras e símbolos apresentados, em conjunto com sua contextualização histórica, explicitando os fatores externos que lhes perpassam. Já as atividades práticas serão voltadas para a produção independente de cada aluno, que utilizarão os diálogos feitos nas aulas expositivas para experimentarem suas próprias criações estéticas e conceituais com a aplicação da técnica de stencil.

AValiação:

A avaliação será feita mediante a presença participativa e crítica dos alunos durante as atividades e temáticas dialogadas, do envolvimento no trabalho com os demais colegas e do desenvolvimento autônomo nas práticas em oficina.

CRONOGRAMA DAS AULAS (12 aulas)

1	Como perceber a ancestralidade na arte do cotidiano: Aula expositiva e diálogo sobre as diferentes formas de relacionar as produções artísticas do dia a dia com a sua ligação inseparável com o passado, ressaltando as trocas produzidas entre ambos. Apresentação de obras como as de Gê Viana e Silvana Mendes, mostrando exemplos práticos do trabalho artístico com a ancestralidade. Recursos: Slides, imagens,
2	Narrativas visuais: Aula expositiva sobre a capacidade que símbolos e imagens têm de transmitir mensagens. Diálogo exemplificando produções do cotidiano como revistas em quadrinhos e memes da internet, como forma de auxiliar na assimilação do conteúdo. Propor também que a turma analise exemplos de memes, buscando o diálogo entre as diferentes percepções obtidas das mensagens transmitidas. Recursos: Slides, imagens, vídeos
3	Dinâmica de criação de memes: Atividade prática desenvolvida em dupla, que consistirá na criação de um meme por equipe. Os memes deverão ser relacionados a vivências da escola, comunicando uma ideia em comum da dupla utilizando símbolos e imagens. Ao final da atividade, as duplas deverão apresentar suas produções e deixar que o restante da turma reflita sobre a vivência retratada por meio da mensagem transmitida. Recursos: Celular, papel A4 e lápis
4	Simbologia Adinkra: Estudo sobre a simbologia adinkra, abordando inicialmente sua contextualização histórica por meio das vivências dos povos Akan e presença no cotidiano arquitetônico brasileiro, apresentando a inserção dos símbolos em grades de metal presentes em diferentes cidades do país. Apresentar também artistas que na atualidade vem utilizado os adinkras em produções de diferentes linguagens artísticas. Recursos: Slides, imagens, vídeos
5	Análise de símbolos adinkras e seus provérbios: Continuação da aula anterior, partindo para a apresentação dos símbolos e suas divisões por temas, analisando suas composições estéticas e os relacionando aos provérbios que os acompanham, localizados no contexto cultural na qual foram desenvolvidos. Recursos: Slides, imagens
6	Prática construída pela criação de símbolos próprios: Atividade que consistirá na aplicação prática das afetações vividas na aula anterior. Os alunos deverão criar individualmente um símbolo próprio, pensando em sua composição estética e no significado que será associado a ele. Também deve ser informado que as criações serão utilizadas na oficina de culminância do plano de curso.

	Recursos: Papel A4, lápis, lápis de cor, canetas hidrocor
7	Exposição em sala dos símbolos criados e seus significados: Esse encontro servirá para que os alunos socializem com a turma os símbolos criados, permitindo uma leitura e análise inicial por parte dos colegas de classe, e seguindo para a contextualização própria sobre o significado escolhido. Desta forma, os alunos poderão trocar suas experiências e processos de criação. Recursos: Materiais produzidos em sala na aula anterior.
8	Técnica de stencil: Aula expositiva e dialogada sobre as origens da técnica de stencil, explorando as possibilidades de experimentação possíveis por meio de exemplos encontrados em obras e intervenções inseridas em outras culturas e na própria cultural da cidade na qual a escola está inserida, contextualizando seu uso na atualidade e presença indispensável na arte urbana. Recursos: Slides, imagens, vídeos
9	Familiarização com a técnica de stencil: Atividade desenvolvida para que os alunos experimentem diferentes tipos de papel para a criação dos moldes. Também será importante para no teste feito em papel kraft 40g, sejam exploradas as relações entre os espaços negativos e positivos do molde, a consistência da tinta a ser utilizada e os diferentes resultados que podem ser alcançados ao mudar a forma de aplicação da tinta. Recursos: Papéis A4 de materiais variados, papel kraft 40g, tintas guache, tinta spray, rolinho de pintura, esponja de cozinha, pratinhos descartáveis, tesouras
10	Confecção de moldes de stencil com os símbolos criados: Encontro em que serão produzidos os moldes definitivos a serem utilizados na intervenção final, onde os alunos irão recortar os símbolos criados anteriormente no papel de material escolhido coletivamente para o trabalho. Recursos: Papel na folha A4 de material a definir em coletivo, tesouras, desenho do símbolo produzido em tamanho maior feito na folha A4, lápis para marcação
11	Confecção de mural intervencionado a partir dos moldes produzidos: Culminância da sequência didática na intervenção de uma parede específica da escola, utilizando os moldes confeccionados pela turma. Os alunos deverão ser organizados em equipes conforme a necessidade do tamanho do espaço cedido. Recursos: Moldes produzidos, tintas guache, tinta spray, rolinho de pintura, esponja de cozinha, pratinhos descartáveis, fita adesiva
12	Diálogo qualitativo sobre a atividade prática desenvolvida: Momento de finalização, onde os alunos deverão compartilhar as experiências vividas a partir das trocas desenvolvidas com os demais colegas. Deverão ser comentadas as possíveis dificuldades enfrentadas no processo e as suas impressões sobre as intervenções feitas e sobre o resultado obtido no final.

REFERÊNCIAS

- AUDI, S. A importância da arte em uma educação emancipadora. **Olhares**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 60–67, 2019. DOI: 10.59418/olhares.v6i1.85. Disponível em: <https://olharsceliahelena.com.br/olhares/article/view/85>. Acesso em: 3 jul. 2026.
- FERREIRA, L. P.; CÉSAR, D. R. Z.; ROSSONI, E. M. DE P. A abordagem triangular no ensino de arte: uma proposta educacional integrada. **Texto Livre**, v. 18, p. e58366, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tl/a/nWtx53cnsPMr8tF9LGTPS7m/?lang=pt>. Acesso em: 1 jun 2026.
- KOZMA, E.; PUZZO, M.; ROLANDO, R. Decolonialidade, contracolonialidade e linguagens: um debate necessário. **Caminhos em Linguística Aplicada**, Taubaté, v. 32, n. 2, p. 132-151, 1º sem. 2026. Disponível em: <https://periodicos.unitau.br/caminhoslinguistica/article/download/4172/2586/16259>. Acesso em: 15 jun 2026.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin; GÁ, Luiz Carlos (orgs.). *Adinkra: sabedoria em símbolos africanos*. São Paulo: Cobogó, 2022.
- SANTOS, Sandra dos. *O Graffiti Stencil como proposta pedagógica, na distinção entre manifestação artística e vandalismo*. 2010. Relatório de Estágio (Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico) – Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal, 2010. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/entities/publication/4809485d-1a43-4820-998c-b5b96efd48fa>. Acesso em: 4 jun 2026.
- BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia (org.). **Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira**. São Paulo: Instituto Alana, 2023. Disponível em: <https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf>. Acesso em: 2 jun 2026.