

Cultura visual antirracista: alteridade e diferença nas políticas curriculares, artísticas e pedagógicas

Anti-racist visual culture: alterity and differences in curricular, artistic and pedagogical policies

Cultura visual antirracista: alteridad y diferencia en políticas curriculares, artísticas y pedagógicas

João Baliscei¹

Emanuelle Dalécio da Costa¹

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/serieestudos.v29i67.1867>

Resumo: Tendo em vista episódios de racismo e machismo cometidos em espaços escolares, que, inclusive, vitimizam professoras e demais trabalhadoras, levantamos uma série de questionamentos: como os currículos escolares se envolvem na produção de alteridade e diferença? Quais noções de normalidade esses documentos engendram? A quem elas interessam? Para responder essas perguntas, este artigo tem como objetivo apresentar o currículo como um artefato cultural em disputa e responsável pela produção de identidades e diferenças afetas às questões étnico-raciais. As pesquisas desenvolvidas no bojo dos Estudos Culturais e dos Estudos Étnico-Raciais nos auxiliaram no desenvolvimento desse objetivo. No que diz respeito à estrutura, a pesquisa, de cunho bibliográfico, teve o desenvolvimento dividido em duas seções. Na primeira, debatemos sobre as questões políticas que atravessam o currículo escolar, caracterizando-o como um artefato cultural em disputa. Na segunda, investigamos as violências combinadas e concomitantes, decorrentes do machismo e do racismo, aproximando-nos de um episódio de preconceito manifestado em um espaço escolar.

Palavras-chave: educação; identidade; racismo; docência; imagem.

Abstract: Considering episodes of racism and male chauvinism committed in school spaces and even victimizing teachers and other workers, we raise a series of questions. How are school curricula involved in the production of alterity and differences? What notions of normality do these documents engender? Who are they interested in? To answer these questions, this article aims to present the curriculum as a cultural artifact in dispute and responsible for the production of identities and differences related to ethnic-racial issues. The research, evolved within Cultural Studies and Ethnic and Racial Studies, helped us in developing this objective. Regarding the structure, the research, of a bibliographic nature, was divided into two sections. In the first, we debated the political issues that permeate the school curriculum, characterizing it as a cultural

¹ Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil.

artifact in dispute. In the second, we investigated the combined and concomitant violence resulting from male chauvinism and racism, bringing us closer to an episode of prejudice manifested in a school space.

Keywords: education; identity; racism; teaching; image.

Resumen: Considerando episodios de racismo y machismo cometidos en espacios escolares e incluso victimizando a docentes y otros trabajadores, planteamos una serie de preguntas. ¿Cómo intervienen los currículos escolares en la producción de alteridad y diferencia? ¿Qué nociones de normalidad engendran estos documentos? ¿En quién están interesados? Para responder a estas preguntas, este artículo tiene como objetivo presentar el currículo como un artefacto cultural en disputa y responsable de la producción de identidades y diferencias relacionadas con cuestiones étnico-raciales. Las investigaciones desarrolladas dentro de los Estudios Culturales y los Estudios Étnicos y Raciales nos ayudaron a desarrollar este objetivo. En cuanto a la estructura, la investigación, de carácter bibliográfico, se dividió en dos secciones. En la primera, debatimos las cuestiones políticas que permean el currículo escolar, caracterizándolo como un artefacto cultural en disputa. En la segunda, investigamos la violencia combinada y concomitante resultante del machismo y el racismo, acercándonos a un episodio de prejuicio manifestado en un espacio escolar.

Palabras clave: educación; identidad; racismo; enseñanza; imagen.

1 INTRODUÇÃO

No dia 8 de março de 2023, data em que se comemora o Dia Internacional da Mulher, Edmar Sônia, professora há 16 anos, foi vítima, em sala de aula, de um caso de racismo e misoginia. O episódio ocorreu em uma turma do terceiro ano do Centro de Ensino Médio (CEM), em Ceilândia, região administrativa do Distrito Federal.

Na ocasião, como mostra uma filmagem divulgada nas redes sociais, a professora, negra e de cabelos crespos, recebeu de um aluno uma esponja de aço (conhecida popularmente como “bombril”), como “presente”, em celebração ao Dia da Mulher. Em meio ao riso de outros/as colegas, o aluno entregou um embrulho à professora, que, visivelmente constrangida, recebeu o presente e respondeu dizendo: “Eu vou aceitar, porque tudo o que vem, volta, obrigada”, conforme matéria publicada pelo portal Metrôpoles. Em entrevista concedida ao portal, ao ser questionada sobre a reação que teve ao ocorrido, a professora respondeu que “manter a atitude calma foi o ideal, até porque a turma começou a ficar agitada. Mas cada vez mais estudantes vieram até mim. Recebi chocolates como demonstração de solidariedade, de meninos e meninas. Me falaram que eu não merecia passar por isso, e isso me chamou a atenção”.

Além disso, Edmar Sônia revelou também que, no dia a dia da sala de aula, era comum que esse mesmo aluno expressasse falas misóginas. Em entrevista

concedida ao Metrópolis, a professora, referindo-se ao aluno, ainda relatou: “Já presenciei ele falar algo tipo, ‘mulher no volante, perigo constante’. O ‘presente’ parece se tratar de uma atitude de um jovem adolescente que já tem uma ação machista. Que tem essa ideia de que lugar de mulher é na cozinha, como repetem muito”. Além do machismo denunciado pela professora, vítima desse episódio, identificamos expressões do racismo na ação que o aluno realizou, ao associar o cabelo crespo da docente a uma esponja de aço. Em um país com colonização racista, que ainda mantém tradições com esse tipo de violência, associar cabelos crespos ao produto “bombril” tem sido uma das muitas ofensas destinadas às pessoas negras, o que gera nas vítimas humilhação e desconforto, ao lembrá-las de como suas existências são identificadas nas políticas de alteridade e diferença.

Chamamos a atenção para um detalhe do caso, evidenciado na filmagem disponibilizada on-line, posteriormente a ele, e que se relaciona diretamente com isso. Durante o ocorrido, a reação de alguns alunos e alunas presentes na sala de aula foi a do riso, entendendo a agressão do aluno como uma espécie de “piada”. Outra parte da turma permaneceu calada. Posteriormente, a professora relatou que recebeu apoio de muitos/as outros/as estudantes, que demonstraram não compactuar com a atitude do aluno em questão. Questionamo-nos sobre os motivos que impediram esses/as alunos/as de demonstrarem seu apoio à professora no momento em que ela fora agredida verbalmente pelo estudante. O que os/as manteve calados/as? Por que eles/as optaram por não confrontar o colega durante a agressão, interrompendo-o?

Esse episódio e os desdobramentos que ele acarreta, desde o ponto da pesquisa sobre e a partir da educação, provocam certos conflitos e embates com o tema que a Revista Série-Estudos propõe para este dossiê. Quando confrontada com esse e outros episódios que têm se manifestado nos cenários escolares contemporâneos, a proposta “Currículos afrocentrados: narrativas, autobiografias e cartas para uma educação antirracista” demonstra certo incômodo perante as vias atuais da educação, no que diz respeito às práticas pedagógicas e ao espaço escolar, questionando-as. As questões de alteridade e diferença nas políticas curriculares parecem contemplar apenas determinadas existências, deixando outras tantas desprotegidas.

As reflexões feitas por Alessandra Devulsky (2021) em *Colorismo* nos ajudam a pensar sobre essa questão. Ao tratar dos mecanismos e das configurações

do racismo a partir da construção do colorismo, a autora compreende que esse fenômeno se trata de uma criação do sujeito branco sobre o sujeito negro para cercear os direitos e acessos do segundo. Nesse sentido, conforme a autora, “Não perpetuar esses paradigmas depende, em alguma medida, da identificação de suas consequências na vida cotidiana e nas escolhas políticas” (Devulsky, 2021, p. 30).

Assim, é possível interpretar que o conforto e a segurança que o estudante agressor sentiu para proferir ofensas racistas e sexistas a uma professora negra, a respeito dos cabelos dela, estão também relacionados àquilo que fez com que os/as demais estudantes não o confrontassem. Dessa forma, seguindo essa linha de interpretação do caso, esse emaranhado de ações (ou a falta delas) gera, na vítima, certa reação de passividade, na tentativa de manter o “controle” e performar uma “normalidade” não condizente com o próprio sentimento de constrangimento decorrente da violência que ela sofreu.

As repercussões e as opiniões negativas ao ato praticado pelo aluno afetaram, para além da professora, principalmente alunas mulheres e negras, que, em virtude disso, demonstraram sua insatisfação. Diante dessas manifestações, o agressor indicou seu desagrado, respondendo-as em um áudio circulado em grupos de WhatsApp, conforme expõe a reportagem do portal Metrôpoles. “Não me testa, que eu vou te dar um ‘bombril’. Não me testa. Se você apelar, vai ficar ruim para ‘tu’”. A frase do aluno demonstra, uma vez mais, a segurança e a determinação que ele sente para proferir falas e ações racistas e misóginas para a professora e as outras colegas de classe, todas mulheres.

Diante desse contexto, e motivados pelo tema indicado no dossiê “Currículos afrocentrados: narrativas, autobiografias e cartas para uma educação antirracista”, questionamo-nos: como os currículos escolares se envolvem na produção de alteridade e diferença? Quais noções de normalidade esses documentos engendram? A quem elas interessam? Para responder essas perguntas, este artigo tem como objetivo apresentar o currículo como um artefato cultural em disputa e responsável pela produção de identidades e diferenças afetas às questões étnico-raciais.

As pesquisas desenvolvidas no bojo dos Estudos Culturais e dos Estudos Étnico-Raciais nos auxiliaram no desenvolvimento desse objetivo. Em *As imagens que Invadem as Salas de Aula*, Luciana Borre (2010) explica que os Estudos Culturais se institucionalizaram em meados do século XX, na Inglaterra, no período pós-guerra, por meio de iniciativas de grupos sociais marginalizados, como as pessoas

negras e a classe operária. A autora destaca alguns autores fundadores dessa corrente de pensamento, como Richard Hoggart (1918-2014), Raymond Williams (1921-1988), Edward Thompson (1924-1993) e Stuart Hall (1932-2014) – todos homens oriundos de classes operárias e que conseguiram acessar instituições universitárias destinadas, até então, à elite britânica. A partir desses autores, os estudos sobre cultura adquiriram outras dimensões, uma vez que eles analisavam as práticas e identidades vistas como “subalternas” ou, pelo menos, “diferentes” das hegemônicas, como integrantes delas, não como sujeitos alheios.

Através de reivindicações, questionamentos e atos públicos, esse grupo trouxe para a discussão acadêmica as suas expressões, seu modo de viver e de agir, conforme indica a autora. Nas palavras de Borre (2010, p. 22),

Esses estudos assumiram a cultura considerada inferior e de massa. Buscavam as manifestações culturais daqueles que eram vistos como portadores de expressões não dignas de serem estudadas anteriormente e, por isso, não presentes nas reflexões acadêmicas.

Uma das principais contribuições dos Estudos Culturais é a contestação e a resignificação de uma tradição escolar moderna que privilegia uma suposta cultura erudita “superior”, sobre a cultura popular. Essa tendência naturalizadora de só aceitar uma cultura como referencial tem sido, historicamente, questionada por inúmeros grupos sociais dissidentes, que não se enquadram nessa representação. “Os estudos culturais acolhem os infames, ou seja, aqueles que não tem fama, a cultura de massa, os que precisam adaptar-se para ganhar voz, os que têm suas expressões culturais negadas e silenciadas durante a história” (Borre, 2010, p. 23).

Aliado aos Estudos Culturais, os estudos Étnico-Raciais, nessa perspectiva, contemplam pesquisas que têm como objeto de investigação as problemáticas envolvendo raças e etnias dentro de determinadas relações sociais que se estabelecem entre os indivíduos a partir da interação em sociedade, em especial no que diz respeito às imagens. Concordamos com Chimamanda Ngozi Adichie (2017) que, em *Para Educar Crianças Feministas*, explica que, engendradas pela branquitude, as dinâmicas de representação desprestigiam os corpos negros, apresentando-os, mesmo para crianças, como abjetos e inferiores. Nas palavras da autora, as dinâmicas hegemônicas da branquitude fazem com que uma criança negra “[...] cresça vendo imagens da beleza branca, da capacidade branca, das realizações brancas, em qualquer lugar onde estiver. Isso estará nos programas

de TV que assistir, na cultura popular que consumir, nos livros que ler” (Adichie, 2017, p. 25). Para além dos estudos da autora, focamos em outros, elaborados por mulheres negras, dentre as quais destacamos: Alessandra Devulsky (2021), em *Colorismo*; bell hooks (2015), em *Mulheres Negras: Moldando a Teoria Feminista*; Grada Kilomba (2019), em *Memórias da Plantação*; e Geisiane Cristina de Souza Freitas (2018), em *Cabelo crespo e Mulher Negra: a Relação entre Cabelo e a Construção da Identidade Negra*.

No que diz respeito à estrutura, esta pesquisa, de cunho bibliográfico, teve o desenvolvimento dividido em duas seções. Na primeira delas, intitulada *Currículo, alteridade e diferença: saber, poder e resistência*, debatemos sobre as questões políticas que atravessam o currículo escolar, caracterizando-o como um artefato cultural em disputa. Indicamos como o currículo se envolve na legitimação ou não de identidades específicas, criando significados outros para as alteridades que destoam dela. Sinalizamos, ainda, a necessidade de ampliar a concepção de currículo, considerando outros artefatos culturais que, semelhantemente, orientam as situações de ensino e aprendizagem. Na segunda seção, intitulada *Estudos étnico-raciais: os cabelos crespos de mulheres negras*, investigamos, a partir das referências dos Estudos étnico-raciais, as violências combinadas e concomitantes, decorrentes do machismo e do racismo, aproximando-nos, mais uma vez, do episódio de preconceito sofrido pela docente Edmar Sônia, em sala de aula.

2 CURRÍCULO, ALTERIDADE E DIFERENÇA: SABER, PODER E RESISTÊNCIA

As imagens que fazem parte do cotidiano, as quais têm sido identificadas pelos Estudos Culturais como artefatos culturais, são também uma evidência da disputa por narrativas e produção de significados sobre as imagens e a realidade. Susana Rangel Vieira da Cunha (2008), em *Cultura Visual e Infância*, questiona a importância das imagens na formulação da maneira como os sujeitos enxergam a própria realidade. Segundo essa perspectiva, tais figuras são artefatos culturais e, portanto, fontes de significados sociais, produções, como: imagens publicitárias, catálogos de moda, roupas e acessórios, vitrines e manequins de lojas, *outdoors*, programas de televisão, eventos midiáticos, novelas, seriados, programas de rádio, podcasts, músicas, livros, histórias em quadrinhos, filmes, desenhos animados, colagens, gravuras, esculturas, pinturas, painéis escolares, desenhos infantis e mesmo o produto esponja de aço “bombril”. Como indicamos na introdução

deste artigo, essas e outras imagens são expostas e utilizadas pelos indivíduos, incorporando, ao repertório imagético deles, significados que, entre outras coisas, produzem identidades.

Os artefatos da cultura visual atuam, logo, diretamente na formulação de olhares para o mundo conforme determinadas perspectivas. No Brasil, a composição do currículo escolar daquilo que atualmente é denominado como componente curricular *Arte*, ao longo da história, tem privilegiado determinados conteúdos em detrimento de outros. Tradicionalmente, nesse artefato da cultura visual que é o currículo, contemplam-se movimentos artísticos advindos de países europeus, praticados por artistas homens, brancos e cisgênero. Além disso, conforme os currículos, pouco se sabe e se ensina sobre a produção artística que é característica de outros continentes, como Ásia, África e mesmo a América Latina, conforme indicam Vinícius Stein e Carol Eduarda Schavaren de Lima (2022) em *A terra dos livros didáticos de arte: problematizando a desigualdade de gênero no ensino médio*. Esse exemplo se articula com a atuação do poder nos espaços escolares e a partir do currículo. Borre (2010, p. 32) afirma que:

Os conteúdos são pré-estabelecidos, pois a escola detém o poder de legitimar e valorizar certos assuntos que serão trabalhados. A ela é atribuída a função social de conhecer o que deve ser ensinado. Com isso exerce o poder ao mesmo tempo em que os alunos também o exercem ao resistirem (de formas explícitas, implícitas, conscientes e inconscientes) ao que é determinado.

Tomaz Tadeu da Silva (2001), em *O currículo como fetiche*, semelhantemente, argumenta que, ao longo da história, o currículo escolar tem sido o centro das mobilizações educativas, conciliando os conceitos de poder, saber e identidade, a partir daqueles/as que teorizam e praticam a educação. Arelado a isso, o currículo se constitui como pauta principal em discussões e propostas de reformas educacionais em diversos países, sendo “[...] o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político” (Silva, 2001, p. 11). Em outro estudo feito pelo autor, intitulado *O projeto educacional moderno: identidade terminal*, Silva (1995) explica que a concepção de escola pública já vigente no final do século XX articula-se diretamente com as noções de “progresso” idealizadas pelo projeto educacional moderno, afinadas com o iluminismo e com o neoliberalismo. Assim, o currículo e os demais

elementos educativos próprios da estrutura escolar moderna têm viabilizado a formação que não atende às necessidades e preocupações características das identidades pós-modernas e, por isso, têm sido, desde a virada do século, tematizados por pesquisas elaboradas dentro dos Estudos Culturais e das demais vertentes Pós-Estruturalistas.

A suspeita lançada à própria ideia de progresso como inerentemente bom e desejável; a caracterização da ciência e do conhecimento dominantes como fortemente viesados em favor de uma visão masculina, eurocêntrica, branca; a descrição dos cânones educacionais e culturais como carregando perspectivas muito particulares interessadas de nação, classe, gênero, etnia, tudo isso se junta às interrogações pós-modernistas e pós-estruturalistas para colocar em questão o status privilegiado, confortável e confiante das narrativas dominantes sobre a sociedade e a história (Silva, 1995, p. 250).

É a partir da estruturação do currículo que determinados grupos sociais – em especial os que ocupam posições dominantes, conforme destaca o autor –, propagam sua visão de mundo e colocam em evidência narrativas que lhes são estratégicas na caracterização de si e, sobretudo, na caracterização do “outro”. Tomemos como exemplo o atual sistema educacional brasileiro. Nos últimos anos, os debates políticos e as reformas educacionais no Brasil têm sido pautados em torno do alinhamento entre processo educacional e mercado de trabalho. Busca-se, assim, atender às demandas do modo de produção capitalista e do consumismo que, juntos, buscam construir mão de obra barata. De acordo com Kamylla Pereira Borges (2020, p. 2), em *“Eu vejo o futuro repetir o passado”: BNCC, Neoliberalismo e o retorno aos anos 1990*, essa lógica neoliberal se fortaleceu no Brasil em 2018, no mandato presidencial de Michel Temer (1940--), quando “[...] políticas educacionais foram implantadas sem as devidas discussões e o debate com a sociedade civil organizada”. Dentre as políticas implementadas desde então, destacamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), currículo que determina diretrizes político-educacionais para toda a Educação Básica do país, incluindo escolas públicas e privadas. Segundo Borges (2020, p. 3), a BNCC “[...] foi elaborada em um contexto de disputa política e econômica, no qual está em jogo uma proposta de sociedade fundamentada no livre mercado e na retirada do Estado como garantidor dos direitos básicos aos cidadãos”.

A investigação de Borges (2020) acerca das recentes reformas educacionais do sistema de ensino brasileiro corrobora a posição de Silva (1995, 2001) com

relação ao currículo, já que, conforme o autor, as políticas engendradas por e a partir desse artefato cultural desempenham um importante papel no processo simbólico e se caracterizam como signos produtores de significados. Além disso,

Elas autorizam certos grupos de especialistas, ao mesmo tempo que desautorizam outros. Elas fabricam os objetos ‘epistemológicos’ de que falam, por meio de um léxico próprio, de um jargão que não deve ser visto apenas como uma moda, mas como um mecanismo altamente eficiente de instituição e de constituição do “real” que supostamente lhe serve de referente (Silva, 2001, p. 11).

Dessa forma, o currículo estabelece certas dinâmicas no espaço escolar e em sala de aula, como as funções entre autoridade e iniciativa, os papéis de professores/as e de alunos/as, e também valida certos saberes, ao mesmo tempo que exclui e despreza outros. Ele fabrica, pois, os conceitos de saberes, competências, sucesso e fracasso, certo e errado, bom e mau, masculino e feminino e, em especial, norma e alteridade, num processo que, nas palavras de Silva (2001, p. 12), “[...] estabelece diferenças, constrói hierarquias e produz identidades”.

Nessa perspectiva, o currículo, assim como outros artefatos culturais, pode ser compreendido como prática de significação, de produção e de relações sociais que constrói identidades e alteridades. Silva (2001) concebe a cultura como prática de significação, ou seja, como formas de compreender o mundo social, produzindo também sentidos sobre e a partir dele. Em suas palavras, os campos de atividades são

[...] tão diversos quanto a ciência, a economia, a política, as instituições, a saúde, a alimentação, e, sem dúvida, a educação e o currículo, são todos culturais, na medida em que as políticas de significação são uma parte fundamental de sua existência e de seu funcionamento (Silva, 2001, p. 18).

Ao configurar a cultura como uma atividade prática de produção e não como um produto final, estanque e isolado das demais forças sociais, Silva (2001, p. 19), ainda, argumenta que “[...] ela é sempre trabalho sobre alguma coisa, sobre materiais existentes”. Dessa forma, os significados produzidos e mobilizados dentro de uma determinada cultura estão em constante estado de transformação e disputa, ao passo que são traduzidos, transpostos e redefinidos. Há, nesse processo, por um lado, as tentativas de delimitar e fixar os significados, e, por outro, a rebeldia de querer transformá-los. Ao fazer parte de um processo de significação, ambos,

cultura e currículo, configuram relações sociais que se traduzem também em relações de poder, caracterizando, finalmente, quem são os sujeitos que são de fato “importantes” e quais não são tão “importantes” assim para a sociedade.

Significar, em última análise, é fazer valer significados particulares, próprios de um grupo social, sobre os significados de outros grupos, o que pressupõe um gradiente, um diferencial de poder entre eles. Na verdade, esse diferencial de poder não é inteiramente externo ao processo de significação: as relações de poder são, elas próprias, ao menos em parte, o resultado de práticas de significação (Silva, 2001, p. 23).

Nesse sentido, a luta por significados, dentro de um contexto de cultura, pode ser entendida também como a luta por hegemonia, por predomínio e dominação ou, pelo menos, por sobrevivência. Um dos efeitos gerados por essas disputas, segundo o autor, é a produção de identidades. O conceito de identidade, segundo Silva (2001, 25), refere-se “[...] às formas pelas quais os grupos sociais defendem a si próprios e pelas quais eles são definidos por outros grupos”.

Dessa maneira, não basta apenas entender que identidade e alteridade, normalidade e diferença estão em constante relação, mas também é preciso posicionar essa relação dentro de um determinado contexto social e dentro de relações de poder que requerem luta, disputa, resistência, hegemonia, sobrevivência, ganhos, perdas e violências. Assim, em um contexto cultural atravessado por relações de poder, algumas identidades obtêm prioridades e privilégios em detrimento de outras. Nesse sentido, o currículo se manifesta como um dos espaços centrais dessa problemática, já que nele se entrelaçam relações de poder, práticas de significação e construção de identidades.

Como política curricular, como macro discurso, o currículo tanto expressa as visões e os significados do projeto dominante quanto ajuda a reforçá-las a dar-lhes legitimidade e autoridade. Como microtexto, como prática de significação em sala de aula, o currículo tanto expressa essas visões e significados quanto contribui para formar as identidades sociais que lhes sejam convenientes (Silva, 2001, p. 29).

Ao problematizar e questionar situações escolares atravessadas por imagens – as quais incluem as curriculares, mas não se limitam a elas –, as pesquisas que aqui mencionamos, e outras elaboradas a partir do mesmo campo de investigação, indicam que os Estudos Culturais não têm a intenção de ficar apenas no campo do debate, mas sim de provocar mudanças sociais. Para isso, entre muitas das

estratégias, investigam sobre o que, cultural e visualmente, tem sido valorizado em espaços pedagógicos, tais como os escolares. Bianca Salazar Guizzo e Tatiana Nascimento de Borba (2020), por exemplo, em *Representações de paternidade/maternidade em materiais didáticos contemporâneos: um estudo a partir de questões de gênero*, analisam representações de maternidade e paternidade em uma revista de histórias em quadrinhos (HQ), utilizada na rede municipal de educação de Porto Alegre, RS. Ao final da pesquisa, as autoras concluem que, embora o objetivo da HQ seja promover um aprendizado sobre gravidez indesejada e sexo desprotegido, acaba por propagar também noções generificadas a respeito da parentalidade e de outros temas, já presentes no imaginário popular como um todo. Semelhantemente, Ruth Sabat (2002) investiga artefatos da cultura visual, chamando atenção para os aspectos sociológicos e, sobretudo, pedagógicos que operam concomitantemente à distração e ao entretenimento pelos quais já são reconhecidos. Em *Só as quietinhas vão casar*, a autora traça um percurso metodológico analítico de filmes da Disney, os quais, segundo ela, recorrem a estereótipos e significados socioculturais que refletem o interesse que a cultura visual tem (ou não) em tematizar os corpos femininos.

Logo, é comum aos/às adeptos/as dessa linha de investigação a realização de análises sobre livros didáticos (Stein; Lima, 2022), painéis escolares (Cunha, 2008), histórias em quadrinhos (Guizzo; Borba, 2020), bolsas e cadernos (Borre, 2010), desenhos animados (Sabat, 2002), literatura infantil (Baliscei; Costa, 2023), documentos curriculares (Silva, 1995, 2001) e outros artefatos culturais, identificando como eles engendram significados afetos às questões de alteridade e diferença nas políticas educacionais. O que percebemos, de acordo com estudos sobre o tema, é que os espaços escolares acabam, de modo geral, por reproduzir concepções já presentes na sociedade, como, por exemplo, estereótipos e preconceitos associados a corpos, idades, classes, etnias, nacionalidades, profissões, sexualidades, gêneros e raças específicas.

3 ESTUDOS ÉTNICO-RACIAIS: OS CABELOS CRESPOS DE MULHERES NEGRAS

No caso ao qual nos reportamos desde a introdução deste artigo, o artefato cultural “bombril” foi utilizado com finalidades racistas, operando na tentativa de ridicularizar cabelos crespos. Entendemos que o ocorrido, assim como o produto

utilizado num contexto de violência, pode ser tratado como artefatos culturais, já que recorre às visualidades para (re)produzir significados historicamente construídos.

De acordo com Silvia Duschatzky e Carlos Skliar (2001), em *O nome dos outros. narrando a alteridade na cultura e na educação*, as questões de alteridade no espaço escolar também estão relacionadas a um discurso colonial de construção e fixação. Nesse sentido, constroem-se narrativas sobre esse sujeito “outro”, delimitando os espaços em que ele está autorizado (ou não) a transitar. Através dessa regulação do “outro”, constrói-se o olhar pelo qual ele será enxergado e definido. “Visibilidade e invisibilidade constituem mecanismos de produção da alteridade e atuam simultaneamente como o nomear e/ou deixar de nomear” (Duschatzky; Skliar, 2001, p. 123).

Relacionamos essas argumentações ao artefato cultural escolhido pelo aluno para manifestar o desrespeito e o deboche, os quais ele foi ensinado a desenvolver, por meio dos marcadores que atravessam a identidade da professora. Nesse contexto, o uso do “bombril” pode ser investigado como um efeito simbolicamente machista – uma vez que esse artefato é comumente utilizado em tarefas domésticas e de limpeza e, sua invocação, ainda que em contexto escolar e “contra” alguém que, supostamente, estaria em uma posição de destaque nas relações de poder estabelecidas por essa instituição, relembra a mulher sobre a subalternidade e a subserviência que têm sido, insistentemente, associadas a ela. Além disso, ao mesmo tempo, o uso desse mesmo artefato pode ser lido como um mecanismo simbólico de acionar o racismo, tendo em vista as associações que têm sido relacionadas entre esse objeto e os cabelos crespos historicamente, em expressão de violências raciais. No cenário artístico brasileiro, produções contemporâneas têm tematizado e problematizado os significados que socialmente somos ensinados a construir em relação aos cabelos crespos, como indicamos na Figura 1. Em *Dalila retocando meus dreads* (2020) e *Descoloração global pro fim de ano* (2020), o fluminense Maxwell Alexandre (1990), que pinta seus cabelos de loiro desde 2013, aborda os estigmas a partir dos quais a vaidade dos homens negros no cuidado com seus cabelos é controlada.

Figura 1 - *Dalila retocando meus dreads* (2020), de Maxwell Alexandre, e *Bombril* (2010), de Priscila Rezende



Fonte: Site do artista e site da artista, respectivamente, 2023.

Em *Bombril* (2010), uma performance de quase uma hora, a artista mineira Priscila Rezende (nascida em 1985) se utiliza de seus cabelos crespos para esfregar

panelas e outros utensílios domésticos metálicos. No site da artista, pontua-se que o título da obra faz referência ao artefato que “[...] faz parte de uma extensa lista de apelidos pejorativos, utilizados em nossa sociedade para se referir à uma característica do indivíduo negro, o cabelo”. Encontramos desdobramento acadêmico-científico dessa produção em *Rapunzel: a arte contemporânea como tratamento cosmético/estético a partir das performances de Juliana dos Santos e de Priscila Rezende*. Nele, Renata Aparecida Felinto dos Santos (2017) caracteriza que a performance *Bombril*, de Priscila Rezende, tematiza uma experiência traumática vivida por muitas meninas negras durante a infância, a qual é intensamente atravessada pelas experiências advindas dos contextos escolares. Explica que as escolas – espaços próprios para as vivências de ensino e aprendizagem, a partir das quais crianças são formadas – são cenários onde o racismo é acionado por crianças brancas e às vezes negras, ao hierarquizarem os cabelos a partir de cores, texturas e cumprimentos.

O incômodo causado nos/as espectadores/as de *Bombril* converte-se num disparador reflexivo acerca de como corpos negros têm sido pouco afagados, elogiados e amados. Respectivamente, dela emerge uma sensação de inadequação e não-lugar com a qual convivem negras/as num mundo pensando por e para brancos/as. Uma violência que pode ser desfrutada durante uma hora por não negros/as. Lembrando que no caso de negros/as essa agressão é condição existencial (Santos, 2017, p. 28).

As maneiras como as mulheres se veem e são retratadas nas mídias, tais como filmes, novelas, seriados, livros, revistas, desenhos animados, brinquedos, redes sociais, programas televisionados e em outros artefatos culturais, revelam as expectativas sociais que são colocadas sobre suas aparências e seus corpos, estabelecendo um conjunto objetivo de arquétipos a serem seguidos. Entre os elementos visuais do corpo de mulheres, os cabelos ocupam posição central em sua estética. Segundo Geisiane Cristina de Souza Freitas (2008, p. 73), os padrões estéticos permeiam a sociedade desde a Idade Média e submetem todos os indivíduos, indicando-lhes medidas, cores, pesos e habilidades específicos, conforme os grupos identitários com os quais se relacionam. Entretanto, conforme a autora, esse endereçamento não é simétrico e, por isso, não atinge todos os grupos com as mesmas forças, pressões e insistências, sobretudo, não reserva as mesmas consequências aos/às “infratores/as” que desobedecem às diretrizes que

tal processo estabelece. Nas palavras da autora, “as mulheres são imensamente mais atingidas pelos padrões estéticos, isto porque sofrem com a relação de poder existente nas relações homem x mulher, pelo patriarcado, machismo e sexismo que existem nas estruturas sociais”.

Tratando-se especificamente de sociedades ocidentais, as características físicas postas como referência de beleza femininas são evidentes. Valorizam-se traços característicos da branquitude, como pele e olhos claros, nariz fino, e cabelos longos, amarelados e lisos. Como consequência disso, as mulheres negras, sobretudo em sociedades colonizadas, tiveram seus cabelos naturais – crespos, cacheados, volumosos, curtos e escuros – desvalorizados e percebidos como avessos ao modelo de beleza vigente, fundamentados nos traços fenotípicos caucasianos. Arelado a isso, ao longo da história, os cabelos crespos têm sido objeto de lutas antirracistas por pessoas negras e o símbolo de resistência perante a hegemonia branca.

O cabelo como símbolo de resistência do povo negro é colocado como análogo à luta e à resistência, especialmente na década de 1960, nos Estados Unidos, a partir do movimento Black Power, conforme aponta Mariana Morena Pereira (2019), em *O movimento Negro e as revoluções de 1968*. Para a autora, o movimento em questão teve como um dos principais fundamentos a busca pelo “[...] orgulho racial e cultural do povo negro, buscando uma política de autodeterminação por meio de protestos provocativos” (Pereira, 2019, p. 43). Esse contexto de lutas sociais por direitos civis envolveu ações contra a violência das forças policiais, direcionadas às pessoas negras, e reivindicações de reconhecimento quanto à importância da população negra para a construção histórica da sociedade estadunidense. Arelado a isso, buscando valorizar sua própria cultura e estética, “[...] a população negra utilizava os cabelos naturais como forma de enaltecer a beleza negra e mostrar que o que é negro também é belo” (Freitas, 2018, p. 76).

As reações enfrentadas pela população negra respondem às violências racistas engendradas, de modo geral, pelos/as brancos/as, quando, para terem seus predicativos positivados, caracterizam como negativos os corpos, os cabelos e as identidades daqueles/as que são diferentes, como evidencia Grada Kilomba (2019). Em *Memórias da plantaço: episódios de racismo cotidiano*, a autora explica que os corpos das pessoas negras têm sido tomados como espécies de tela

sobre a qual se projeta tudo aquilo que os/as brancos não querem reconhecer em si. Nas palavras da autora, esse mecanismo permite que os sentimentos positivos “[...] em relação a si mesmo/a permaneçam intactos – branquitude como a parte ‘boa’ do ego – enquanto as manifestações da parte ‘má’ são projetadas para o exterior e vistas como objetos externos e ‘ruins’. No mundo conceitual branco, o sujeito negro é identificado como o objeto ‘ruim’” (Kilomba, 2019, p. 37). Somado a isso, o poder que a branquitude tem nas políticas de representação do “outro” faz com que, na cultura visual, os/as personagens negros sejam caracterizados como o polo negativo dessa dicotomia: são antagonistas maus/más; quando não, coadjuvantes cujos comportamentos e aparências promovem um riso caricato e de desaprovação. Infantilização, primitivização, incivilização, animalização e erotização são formas a partir das quais, segundo a autora, os/as negros/as são vistos/as e representados/as como o “outro”.

Contudo, quando esse “outro” se trata de uma mulher negra, conforme indica Kilomba (2019), ela acaba por ocupar um terceiro espaço ou um espaço vazio, pois, como tal, ela tende a ser vítima de racismo e do machismo, a partir de diferentes combinações. Nessa lógica de interpretação, as violências que assolam os corpos de mulheres negras são complexas. Por vezes, advêm de uma estrutura racial – cometidas por mulheres brancas quem, por uma questão de gênero, poderiam lhes ser cúmplices –; e por vezes advêm de uma estrutura de gênero – cometidas por homens negros quem, por uma questão de raça e etnia, poderiam lhes ser cúmplices.

No que diz respeito especificamente ao cabelo, a autora se posiciona da seguinte forma:

Mais do que a cor da pele, o cabelo tornou-se a mais poderosa marca da servidão durante o período de escravização. Uma vez escravizadas/os, a cor da pele de africanas/os passou a ser tolerada pelos senhores brancos, mas o cabelo não, que acabou se tornando um símbolo de ‘primitividade’, desordem, inferioridade e não-civilização. O cabelo africano foi então classificado como ‘cabelo ruim’. Ao mesmo tempo, negras e negros foram pressionadas/os a alisar o ‘cabelo ruim’ com produtos químicos apropriados, desenvolvidos por indústrias europeias. Essas eram formas de controle e de apagamento dos chamados ‘sinais repulsivos’ da negritude (Kilomba, 2019, p. 127-128).

Semelhantemente ao que propõe Kilomba (2019), os estudos de bell hooks (2015) e de Devulsky (2021) indicam que, nas estruturas sociais e culturais,

mulheres negras ocupam diferentes posições na inferiorização e violência de suas existências, uma vez que são oprimidas tanto pelo machismo quanto pelo racismo.

Como grupo, as mulheres negras estão em uma posição incomum nesta sociedade, pois não só estamos coletivamente na parte inferior da escada do trabalho, mas nossa condição social geral é inferior à de qualquer outro grupo. Ocupando essa posição, suportamos o fardo da opressão machista, racista e classista. Ao mesmo tempo, somos o grupo que não foi socializado para assumir o papel de explorador/opressor, no sentido de que não nos permitem ter qualquer “outro” não institucionalizado que possamos explorar ou oprimir (hooks, 2015, p. 207).

Para Devulsky (2021), as mulheres negras ocupam um lugar de “duplo prejuízo” o qual, entre tantas coisas, é também atravessado pelo colorismo. Cor de pele, traços faciais e texturas dos cabelos são, para a autora, recursos visuais e identitários que remetem à africanidade e, por isso, são tidos como componentes do escrutínio colorista. Se as tradições machistas que compõem a produção de imagens, valores, políticas públicas e currículos escolares direcionam as mulheres aos espaços internos, privados e domésticos da subalternidade, às mulheres negras são direcionadas regras mais perversas, quanto mais escuras forem suas peles. “Como empregadas domésticas, babás, trabalhadoras precarizadas, ou simplesmente desempregadas, as mulheres negras de pele escura vivenciam o colorismo tanto na esfera pública quanto na privada” (Devulsky, 2021, p. 54).

As reflexões apresentadas até aqui nos dão escopo teórico para aprofundar as análises que tecemos sobre a violência sofrida pela professora Edmar Sônia, violentada no espaço escolar a partir do artefato cultural “bombril”. Ainda que, por sua identidade profissional, a professora configure certa autoridade no espaço educativo, atitudes como essas, praticadas pelo aluno agressor, não são incomuns, conforme narra a notícia do Portal Metrópole. A atitude em questão fere a docente não apenas em sua condição de mulher, mas também de mulher negra. A partir disso, levantamos o questionamento acerca da inferência da posição social ocupada pela docente. Enquanto mulher negra e professora, de que forma sua existência na sala de aula anuncia sua autoridade? Um professor negro ou uma professora branca receberiam, do aluno, uma provocação semelhante? Diante dessas outras estruturas, o aluno se sentiria seguro o suficiente para desrespeitar o/a trabalhador/a em seu espaço de poder? E quanto aos/às colegas estudantes,

eles/as se manteriam calados/as durante o episódio ou ainda assim manifestariam risos, conforme ocorreu com Edmar Sônia?

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Nêga do cabelo duro
Que não gosta de pentear
Quando passa na baixa do tubo
O negão começa a gritar”*
Nêga do Cabelo Duro, Luiz Caldas, 1985.

Durante muito tempo na história, a partir de vieses modernistas e neoliberais, a escola tem sido entendida e apresentada como detentora dos conhecimentos considerados “verdadeiros” e, portanto, sua função tem sido a de tornar os sujeitos “críticos”, “conscientes” e “autônomos”, caracterizando-se como o “único” caminho fundamental para a “ascensão social”, “progresso” e “libertação intelectual”. Contudo, conforme investigam muitos/as dos/as autores/as citados/as nessa reflexão – sobretudo no primeiro tópico do desenvolvimento –, de acordo com as mudanças culturais, econômicas, políticas e sociais, essas concepções do pensamento progressista moderno acerca do que é um currículo se mostraram não só distantes da realidade, como insuficientes às necessidades contemporâneas. De acordo com estudos sobre o tema, percebemos, primeiramente, que as concepções sobre o que é o currículo precisam ser ampliadas para contemplar outros artefatos que atuam como tal, para além dos documentos institucionalmente elaborados para esse fim. As concepções de currículo oculto e de currículo cultural apresentadas pelos Estudos Culturais nos auxiliam nessa defesa. Segundo, percebemos que os espaços e os currículos escolares acabam, de modo geral, por reproduzir concepções já presentes na sociedade no que diz respeito às questões de alteridade e diferença nas políticas educativas. Os estudos apresentados, assim como o episódio sobre o qual nos debruçamos desde a introdução deste artigo, sugerem como os estereótipos visuais atravessam e constituem os saberes – e, portanto, os currículos escolares –, ainda fomentando preconceitos associados a corpos, idades, classes, gêneros, nacionalidades, profissões, sexualidades e raças e etnias específicas.

A marchinha de carnaval *hit* do axé da década de 1980, *Nêga do Cabelo Duro* (1985), fez parte do repertório de ofensas e discriminações direcionadas a

mulheres negras e seus cabelos na época, sendo utilizada até hoje como maneira de humilhar e fazer chacota de cabelos crespos. A letra da canção destaca uma personagem mulher, negra e de cabelo crespo que, segundo a narrativa, não os penteia. O trecho em específico destacado nestas considerações finais tomou popularidade como refrão e reflete a discriminação violenta que fere pessoas racializadas e de cabelos cacheados ou crespos. Dentre os sujeitos oprimidos por essa canção e outras semelhantes, destacamos as mulheres negras, que são as vítimas majoritárias das violências intrínsecas aos padrões de beleza. O que chamamos de padrão de beleza envolve, entre outros marcadores corpóreos, um conjunto específico de características fenotípicas que funcionam como mediadores de beleza e de valor sobre os corpos femininos. Esse emaranhado de valores e ideais pode variar de acordo com cada sociedade, dentro de um período histórico.

Tratando-se especificamente sobre a sociedade brasileira, contexto cultural de criação e celebração de canções como *Nêga do Cabelo Duro* (1985) e de episódios como esse, que analisamos, nos quais mulheres adultas, em posição de poder, são vitimizadas por violências machistas e racistas, percebemos que, mesmo no século XXI, ela está atravessada por estruturas coloniais que firmam padrões de beleza pautados na branquitude, valendo-se, assim, do racismo como um dos principais fundamentos. Ainda que este seja um país sul-americano, tradicionalmente tem sido valorizadas, aqui, as características fenotípicas europeias caucasianas: pele branca, cabelos loiros, nariz e lábios finos, olhos claros e cabelos lisos. Para além da valorização de determinados elementos e estéticas, está a depreciação de tudo aquilo que caminha contrário à norma vigente. Nessa lógica racista, historicamente, os negros e as negras têm sido representados/as pelas mídias de massa e expressões culturais legitimadas – como no caso da música que mencionamos – de modos caricatos e associados ao ridículo e repulsivo. Em outros versos da canção, ainda é perguntado: “Nêga do cabelo duro/ qual é o pente que te penteia?” A concepção de que pessoas de cabelos crespos têm desleixo e não cuidam do próprio cabelo é exemplificada neste verso, quando ele debocha da textura do cabelo crespo, insinuando que não há pente capaz de penteá-lo. Ofensas como “cabelo duro”, “cabelo ruim” e “não entra pente” são frequentemente destinadas a pessoas que têm e assumem esse tipo de cabelo. Nesses casos, porém, não se questiona o pente do qual se está falando. Poderíamos perguntar: ele é pensado e projetado para cabelos crespos? Ou, ainda, qual o parâmetro

de “bom” para que o cabelo crespo seja julgado como “ruim”? Considerando que diferentes texturas de cabelos exigem diferentes cuidados, para nós, não faz sentido exigir de um cabelo crespo que ele responda às técnicas que funcionam apenas em cabelos lisos, as quais, aliás, se aplicadas em cabelos crespos, podem resultar experiências dolorosas. Por conta da invisibilização das culturas negras e dos elementos e estéticas que lhes são decorrentes, socialmente pouco se sabe sobre cuidados de beleza para corpos dissidentes do estereótipo branco. Com isso, a autoestima de diversos/as negros/as acaba sendo desmantelada, já que eles/as não se encaixam em uma régua que nunca lhes coube, justamente por não ter sido criada por eles/as.

Pensando na perspectiva de que o racismo como ideologia dominante sobre as estruturas da sociedade acontece nas minúcias de relações e interações sociais cotidianas, inclusive curriculares e escolares, o silêncio e a omissão têm sido ferramentas eficazes na manutenção e perpetuação desse preconceito. Para aqueles/as que não são vítimas diretas dos ataques, é relativamente confortável se abster do confronto.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Para educar crianças feministas: um manifesto*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

BALISCEI, João Paulo; COSTA, Emanuelle Dalécio da. (In)visibilidade negra e cultura visual: chapeuzinho vermelho negra e lobo mau branco. *Revista Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 25, n. 47, p. 182-206, jan./jun., 2023.

BORGES, Kamylla Pereira. “Eu vejo o futuro repetir o passado”: BNCC, neoliberalismo e o retorno aos anos 1990. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 22, 2020.

BORRE, Luciana. *As imagens que invadem as salas de aula: reflexões sobre cultura visual*. São Paulo: Ideias & Letras, 2010.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Cultura Visual e Infância. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 31., 2008, Caxambu. *Anais [...]*. Caxambu: ANPED, 2008. p. 102-32.

DEVULSKY, Alessandra. *Colorismo*. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. *Narrando a alteridade na cultura*

e na educação. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *Habitantes de Babel*. Políticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 119-38.

FREITAS, Geisiane Cristina de Souza. Cabelo crespo e mulher negra: a relação entre cabelo e a construção da identidade negra. *Revista Idealogando*, Pernambuco, v. 2, n. 2, p. 65-87, 2018.

GUIZZO, Bianca Salazar; BORBA, Tatiane Nascimento de. Representações de maternidade/paternidade em materiais didáticos contemporâneos: um estudo a partir das questões de gênero. *Revista Ensino de Ciências e Humanidades*, Humaitá, v. 4, n. 1, jan./jun. 2020.

HOOKS, bell. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, v. 16, 2015.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação*: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

PEREIRA, Mariana Morena. O Movimento negro e as revoluções de 1968: uma análise da relação e da resignificação do negro e o histórico do movimento no Brasil. *Revista Movimento Social & Dinâmicas Especiais*, Recife, v. 8, n. 1, p. 34-67, 2019.

SABAT, Ruth. Só as quietinhas vão casar. In: MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues; ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (Org.). *Saúde, sexualidade e gênero na educação de jovens*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002. p. 135-44.

SANTOS, Renata Aparecida Felinto dos. Rapunzel: a arte contemporânea como tratamento cosmético/estético a partir das performances de Juliana dos Santos e de Priscila Rezende. *Revista Estúdio, artistas sobre outras obras*, Lisboa, v. 8, n. 20, p. 20-29, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autentica, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

STEIN, Vinícius; LIMA, Carol Eduarda Schavaren. A terra dos livros didáticos de arte? Problematizando a desigualdade de gênero no Ensino Médio. In: CONEDUC-UFS; CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3.; SEMINÁRIO REDES DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO E CULTURAS DIGITAIS NA ERA DA MOBILIDADE, 3., 2021, Itabaiana. *Anais [...]*. Sergipe: Editora UFS, 2022. p. 590-601.

Sobre os autores:

João Baliscei: Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá (UEM) com estudos na Facultad de Bellas Artes/ Universitat de Barcelona. Professor no curso de Artes Visuais na UEM. Coordenador do Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Imagens- ARTEI, grupo junto ao qual desenvolve pesquisas sobre Educação, Arte/ Ensino de Arte; Estudos Culturais; Estudos da Cultura Visual; Visualidades; e Gênero, com ênfase em Masculinidades. Artista visual com produções que versam sobre cultura visual, cotidiano e subjetividades, dentre as quais se destacam as exposições individuais: “Saber de Cor: existências outras para além do azul e rosa”, em Belém- PA; e “A/ cor/do que brilha”, em Maringá- PR Arte-Educador **E-mail:** jpbaliscei@uem.br, **Orcid:** <http://orcid.org/0000-0001-8752-244X>

Emanuelle Dalécio da Costa: Graduanda de Artes Visuais pela Universidade Estadual de Maringá- UEM). Foi bolsista do Programa Institucional de Iniciação Científica – PIBIC. Membro do grupo de pesquisa em Arte, Educação e Imagens- ARTEI da UEM. **E-mail:** ra123828@uem.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0009-0005-2457-2403>

Recebido em: 03/12/2023

Aprovado em: 02/05/2024