

IMAGENS E CURRÍCULOS: o que dizem as tiras de Armandinho sobre os currículos escolares?

IMAGES AND CURRICULA: what do Armandinho's strips say about school curricula?

IMÁGENES Y CURRÍCULOS: ¿qué dicen las tiras de Armandinho sobre los currículos escolares?

Resumo: Este artigo problematiza as concepções curriculares de três imagens que ocupam um lugar central na cultura escolar. As imagens são tirinhas criadas pelo ilustrador Alexandre Beck, protagonizadas pelo personagem Armandinho, que, aqui, são primordiais, pois discute-se e analisa-se a produção de discursos sobre o currículo escolar. Desse modo, as tiras, neste texto, são acionadas pelo conceito de pedagogias culturais, que educam, forjam e questionam as concepções curriculares. A análise dá-se a partir da organização curricular por meio de disciplinas e questiona-se os conteúdos selecionados e excluídos dos currículos escolares. Por fim, consideram-se as políticas curriculares educativas sobre uma perspectiva mercadológica e defende-se o currículo como prática cultural que está em constante movimento, valorizando as diferenças e as diversidades.

Palavras-chave: Imagens. Currículos escolares. Pedagogias culturais. Armandinho.

Recebido em: 16/04/2021

Alterações recebidas em: 12/12/2021

Aceito em: 14/12/2021

Publicado em: 22/12/2021



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.15687/rec.v14i3.59105

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

Lucas Pacheco Brum

Mestre em Arte Contemporânea

Universidade Federal de Pelotas, Brasil.

E-mail: lukaspachecobrum@yahoo.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7655-8463>

Natália Ferreira da Cunha

Mestre em Direito

Universidade Federal de Pelotas, Brasil.

E-mail: nataliafdacunha@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1388-3730>

Maria Cecília Lorea Leite

Doutora em Educação

Professora da Universidade Federal de Pelotas, Brasil.

E-mail: mcilleite@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9197-2299>

Como citar este artigo:

BRUM, L. P; CUNHA, N. F; LEITE, M. C. L. IMAGENS E CURRÍCULOS: o que dizem as tiras de Armandinho sobre os currículos escolares? **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 3, p. 1-14, 2021. ISSN2177-2886. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v14i3.59105>.

Abstract: This article discusses the curricular conceptions of three images that occupy a central place in school culture. The images are comic strips created by the illustrator Alexandre Beck, starring by the character Armandinho, which are central here, as the production of speeches about the school curriculum is discussed and analyzed. In this way, the strips in this text are triggered by the concept of cultural pedagogies, which educate, forge and question curricular concepts. The analysis is based on the curricular organization through disciplines and the selected and excluded content from school curricula is questioned. Finally, curriculum school policies are considered from a market perspective and the curriculum is defended as a cultural practice that is in constant motion, valuing differences and diversities.

Keywords: Images. School curricula. Cultural pedagogies.

Resumem: Este artículo problematiza las concepciones curriculares de tres imágenes que ocupan un lugar central en la cultura escolar. Las imágenes son tiras cómicas creadas por el ilustrador Alexandre Beck, protagonizadas por el personaje Armandinho, que aquí son primordiales, pues se discute y analiza la producción de discursos sobre el currículo escolar. De esta manera, las tiras en este texto son accionadas por el concepto de pedagogías culturales, que educan, forjan y cuestionan las concepciones curriculares. El análisis se realiza a partir de la organización curricular por medio de materias y se cuestionan los contenidos seleccionados y excluidos de los currículos escolares. Por fin, se consideran las políticas curriculares educativas desde una perspectiva mercadológica y se defiende el currículo como práctica cultural que está en constante movimiento, valorando las diferencias y diversidades.

Palabras clave: Imágenes. Currículos escolares. Pedagogías culturales. Armandinho.

1 INTRODUÇÃO

As ilustrações do cartunista brasileiro Alexandre Beck povoam o imaginário e o ideário de crianças, adolescentes e, também, de pessoas adultas. Suas tiras são altamente consumidas e reproduzidas nas redes sociais digitais e nas mídias jornalísticas e televisivas pelo teor sarcástico, político, social, humorado e divertido que as imagens abarcam, envolvendo assuntos e temas sociais, políticos, culturais, ambientais e educacionais.

Armandinho, como o principal personagem que aparece nas ilustrações de Beck, é um menino de cabelos azuis, contestador, perspicaz e curioso. Sua identidade e sua originalidade representadas nas tiras estão sempre envolvidas em temas polêmicos, principalmente em discussões de questões sociais. Armandinho foi criado pelo mencionado ilustrador brasileiro em 2009, a pedido de um amigo que precisava de uma ilustração para uma matéria sobre economia no jornal Diário Catarinense de Santa Catarina/SC – local em que Beck também trabalhava. Para batizar o personagem, foi realizado, pela redação do jornal, um concurso entre os/as leitores/as, com a finalidade de escolher um nome para o menino. Ganhou a indicação de uma professora, que, segundo ela, o garoto estava sempre “armando” algo em suas tirinhas. Foi assim que o menino curioso, interrogativo e de cabelos azuis, ganhou o nome de Armandinho.

Devido à popularidade que Armandinho alcançou entre os/as leitores/as do jornal Diário Catarinense, suas histórias passaram a ser publicadas regularmente a partir de 17 de maio de 2010. E, conseqüentemente, as tiras de Armandinho, com suas narrativas, também passaram a ser publicadas em outros jornais como o Zero Hora, de Porto Alegre/RS e o Folha de São Paulo/SP, entre outros. Em 2011, o personagem também passou a ser publicado regularmente em uma página do *Facebook*¹. Nessa página, chamada “Tiras de Armandinho”, é possível encontrar diferentes tiras que o autor posta com frequência.

A partir das publicações das tiras protagonizadas por Armandinho nos jornais de todos o Brasil, o personagem ganhou notoriedade em todo o país. Entretanto, “[...] o gênero tirinha apresenta uma nomenclatura variável, sendo conhecida como: tirinha, tira cômica, tira de jornal, tira de quadrinhos, tira em quadrinhos, tira diária, tirinha em quadrinhos, tirinha de jornal, tira de humor, tira humorística, tira jornalística” (SILVA; VIEIRA, 2018, p. 206). Elas são compreendidas como uma sequência de três ou mais desenhos em quadrinhos alinhados de maneira a contar uma história que geralmente faz crítica aos valores sociais. É publicada com regularidade nos meios de comunicação impressos e digitais, explorando

¹ Disponível em: https://m.facebook.com/tirasarmandinho/?locale2=pt_BR. Acessado em: 2 nov. 2020.

“[...] diversos recursos, tanto verbais quanto não verbais” (SILVA; VIEIRA, 2018, p. 206). Portanto, podemos definir as tiras como

[...] uma representação crítica do cotidiano que se utiliza de uma visão bem-humorada ou satírica e transmite uma mensagem de caráter opinativo através de sua linguagem verbal e não verbal. Ela é capaz de ultrapassar a censura e se afirmou como gênero jornalístico com as mesmas propriedades da crônica, charge, artigo de opinião ou editorial. (NICOLAU, 2011, p. 34-35).

As tiras, assim, produzem narrativas de maneira opinativas, críticas e até mesmo de deboche, envolvendo diversos aspectos e assuntos que estão postos nas sociedades. As criações do ilustrador, protagonizadas por Armandinho, têm suscitado profundas reflexões, questionamentos e resistências sobre díspares assuntos e temáticas que circundam na contemporaneidade de maneira crítica, inteligente e transgressora. Conforme afirmou o ilustrador Alexandre Beck, em uma palestra conferida em março de 2018 à Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), “[...] eu não quero que o meu trabalho seja visto como entretenimento, porque as tirinhas não são um fim. Elas são um meio para conscientizar as pessoas sobre questões que importam” (PAIVA; MAGALHÃES, 2018, n.p.). Para Beck, suas tiras têm uma função política e de conscientização dos sujeitos sobre questões vigentes nas sociedades contemporâneas. Isso significa considerar que as imagens não são meras ilustrações, estando a serviço do entretenimento, mas que elas articulam

[...] informações, significados, valores, e até mesmo orientar/direcionar as pessoas em relação a ideias, a formar opiniões sobre problemas e situações e, principalmente, a construir algum tipo de interação e compreensão sobre o mundo em que vivem. (TOURINHO; MARTINS, 2012, p. 11).

As tiras aqui em questão – selecionadas para análise – como também as demais produções de Beck, estão para além do seu valor estético, ilustrativo e decorativo, pois abarcam o reconhecimento da imagem a partir da compreensão do seu papel social, político e na vida da cultura (MARTINS, 2007b), sobretudo o que tangencia as questões curriculares. As imagens, dessa maneira, são produtoras e mediadoras de significados e posições discursivas que contribuem para pensar como nos relacionamos com elas. Elas agem como discursos “[...] no sentido de que sempre ‘dizem algo’ e criam possibilidades para que algo seja dito” (TOURINHO, 2009, p. 141).

O presente texto, no entanto, busca discutir como as ilustrações de Beck produzem discursos sobre concepções de alguns elementos que constituem o currículo escolar. As imagens do artista ocupam, assim, um lugar central na cultura, principalmente de poder e de saber, de modo a questionar e reivindicar a centralidade de quem são os/as formadores/as e curriculistas que produzem os currículos, e como eles/as selecionam e classificam quais as inclusões e exclusões de saberes, conhecimentos, visualidades, artefatos culturais que constituirão os currículos. Assim, Armandinho, em suas tiras, nos potencializa a problematizar as concepções curriculares por meio das imagens que muito tem a nos dizer, inquerir e contestar. Martins (2009) ressalta que

[...] as imagens emergem como espaços dialógicos nos quais se inscrevem narrativas, trajetórias e histórias que, de alguma maneira, nos interpelam, desalojam e instigam fazendo perguntas que nos mobilizam em busca de explicações ou respostas para a provocação das imagens. (MARTINS, 2009, p. 99).

As visualidades aqui selecionadas funcionam, porém, como pedagogias culturais, pois as pedagogias são “[...] qualquer instituição ou dispositivo cultural que, tal como a escola, esteja envolvido – em conexão com relações de poder – no processo de transmissão de atitudes e valores” (SILVA, 2000, p. 89). Nesse processo de transmissão e de construção, as visualidades, acionadas pelo conceito em questão, educam, formam e forjam nossas concepções curriculares, os conteúdos e os conhecimentos que precisam ser ensinados, e os modos como concebemos e operamos com o currículo dentro da escola e em nossas práticas docentes.

Desse modo, podemos acentuar que as concepções que construímos sobre o currículo, sobre as disciplinas, os recortes, as seleções, as legitimações e as organizações de conteúdo, de conhecimentos, de saberes, de conceitos e de imagens que escolhemos em nossas práticas, bem como as predileções por certas teorias curriculares, são permeadas por relações de poder de artefatos culturais curriculares, que forjam, moldam, regulam e educam nossas decisões, escolhas e preferências curriculares.

As imagens, como as tiras de Armandinho, por exemplo, atuam como pedagogias culturais curriculares, uma vez “[...] que a educação ocorre em diversos lugares sociais”, pois os “[...] locais pedagógicos são aqueles onde o poder se organiza e se exercita, tais como as bibliotecas, TV, filmes, jornais, revistas, brinquedos, anúncios, videogames, livros, esportes, etc.” (STEINBERG, 1997, p. 101-102). Elas nos orientam e reivindicam os conhecimentos e os saberes legitimados e as disciplinas, ao contrário, são, muitas vezes, consideradas como única maneira de organização curricular e de verdade. As imagens, assim, “[...] circulam informações, conhecimento, entretenimento e comunicação. Elas influenciam, direcionam, alteram, e transformam sentidos e significados em papéis sociais” (TOURINHO, 2011, p. 6). Assim sendo, estudar a temática curricular por meio das visualidades torna potente o presente trabalho, uma vez que suscita reflexões acerca da construção do conhecimento, contribuindo para pensarmos no desenvolvimento de uma sociedade mais humana e igualitária.

2 O QUE NOS DIZ A TIRA DE ARMANDINHO SOBRE AS DISCIPLINAS ESCOLARES?

Figura 1 – Tira de Armandinho



Fonte: Imagem extraída de Armandinho (2015a).

A tira de Armandinho (Figura 1) endereça-nos a uma narrativa crítica e política a respeito do currículo. O personagem, ao conversar com o seu amigo sapo, lendo no seu caderno sobre as disciplinas que terão aula, indaga “nada sobre respeito, política, ética e cidadania”. O personagem, ao questionar, não está refutando as disciplinas e sua organização, mas colocando em xeque os componentes curriculares como únicas formas de poder monopolizador e campos de saber legitimados pelo cânone curricular. O discurso da imagem não concebe o currículo como um único conjunto de conhecimentos organizado de maneira linear, hierárquica, seguindo uma sequência lógica em que é necessário aprender tal conteúdo, para depois aprender outro, e assim consecutivamente.

Essa organização curricular sistemática, hierárquica e formal é herdada da construção social, cultural, política e econômica do século XIX, o que chamamos e conhecemos como disciplina escolar. Morin (2005) destaca que a

[...] organização disciplinar foi instituída no século XIX, notadamente com a formação das universidades modernas; desenvolveu-se, depois, no século XX, com o impulso dado à pesquisa científica; isto significa que as disciplinas têm uma história: nascimento, institucionalização, evolução, esgotamento, etc.; essa história está inscrita na da Universidade, que, por sua vez, está inscrita na história da sociedade. (MORIN, 2005, p. 105).

O autor ainda acrescenta que “[...] a disciplina é uma categoria organizadora dentro do conhecimento científico; ela institui a divisão e a especialização do trabalho e responde à diversidade das áreas que as ciências abrangem” (MORIN, 2005, p. 105). Nesse sentido, as disciplinas escolares são

organizadas a partir de conteúdos categorizados, previamente aprovados pela comunidade científica como conhecimentos validados. Lopes (2008, p. 43) complementa que “[...] o grau e a forma de especialização das disciplinas no campo científico são utilizados como princípios de interpretação do contexto escolar, sem que sejam consideradas as especificidades desse contexto e dos conhecimentos nele produzidos”.

Os autores entendem que as disciplinas esboçam categorias organizadas e específicas, a partir de um conjunto de métodos, ideias, fatos, discursos, práticas, teorias e conceitos, o que chamamos de “conhecimentos epistemológicos”, pois já “[...] foram submetidos às regras e aos métodos consensuais de comunidades intelectuais específicas” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 71). São conhecimentos (*epistemes*) que passam por “[...] testes de validação no contexto de uma disciplina acadêmica especializada” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 71) e se consolidam como maneiras de explicar o mundo, os objetos e os seres humanos.

Foucault (2009, p. 13) destaca que “[...] a ciência, o conhecimento objetivo, é somente um momento possível de todas essas formas pelas quais pode-se manifestar o verdadeiro”, pois as disciplinas “[...] tendem naturalmente à autonomia pela delimitação das fronteiras, da linguagem em que elas se constituem, das técnicas que são levadas a elaborar e a utilizar e, eventualmente, pelas teorias que lhe são próprias” (MORIN, 2005, p. 105).

Em concordância com Foucault, Morin, Lopes e Macedo, Armandinho reconhece os conhecimentos oficiais do currículo, mas não como únicas verdades e centralizadas em discursos hegemônicos. Isso significa considerar que “[...] o papel que as imagens desempenham na cultura e nas instituições culturais não é o de refletir a realidade ou torná-la mais real, mas de articular e colocar em cena a diversidade de sentidos e significados” (MARTINS, 2007a, p. 5) de maneira a desestabilizar e questionar os padrões e as normas curriculares, que estão fundadas em concepções já existentes.

No entanto, a disciplina escolar obedece, muitas vezes, a lógica das disciplinas científicas e acadêmicas por seguir uma tradição com “finalidades sociais a serem atendidas” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 109). Conseqüentemente a isso, precisam de legitimações, comprovações, científicidades, como categorias únicas de “verdades”, para desempenhar o seu papel social que é a formação de sujeitos, e, ao mesmo tempo, corroboram para posicionar a instituição escolar e o/a professor/a ocupar um lugar de prestígio, detentor/a do saber e do poder. Essas posições de “verdades” nada mais são do que produções de conhecimentos que instituem verdades e, como tais, são “[...] um ato essencialmente político [...]” (GALLO, 2004, p. 91), são exercícios de poderes.

Para isso, a disciplina como um conjunto de conteúdos precisa, muitas vezes, ser útil e eficiente, não para a aprendizagem dos/as estudantes, mas para cumprir a sequência linear, lógica e temporal do ano letivo, de que todos os conteúdos científicizados e didatizados foram ensinados. A tira de Armandinho convoca-nos, portanto, a essa problematização ao narrar que hoje não temos aulas sobre respeito, política, ética e cidadania, assuntos não científicizados e legitimados pelas ciências, mas, sim, conteúdos de disciplinas como, Ciências, Matemática, História e Português, que são ritualizadas pelo cânone curricular escolar.

Desse modo, as disciplinas são categorias organizacionais, que operacionalizam na escola e no currículo escolar, por meio de conteúdos, conceitos e imagens que são sempre “[...] saberes didatizados ou discursos recontextualizados” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 108) pelos livros e pelos manuais didáticos, pelas apostilas em outros artefatos escolares e curriculares. Estes regulam o que é importante e significativo aprender, entrando, dessa maneira, no processo inclusão exclusão dos conteúdos, como podemos perceber no último quadrinho da Figura 1. Ao reafirmarem e sustentarem certos conteúdos reguladores, “[...] os currículos escolares (re)criam a hegemonia ideológica de determinados grupos dentro da sociedade” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 31) de modo a fazer circular certos discursos e representações como verdades estabelecidas, contribuindo para a manutenção do *status quo*.

A abordagem do conhecimento fragmentado em disciplinas contribui para a prática já conhecida do reconhecimento de apenas alguns componentes curriculares. Nesse sentido, as disciplinas ofertadas nos currículos tendem a refletir a posição hegemônica de quem produz o conhecimento, excluindo da

discussão as disciplinas que não seguem a lógica atribuída pelo mercado. Nessa perspectiva, Beane (2003) destaca que

[...] o conhecimento é um tipo de poder pois ajuda a dar às pessoas um certo controlo sobre as suas próprias vidas. Quando o conhecimento é visto como uma simples colecção de fragmentos e retalhos de informação e destrezas organizados por disciplinas separadas, a sua utilização e o seu poder estão confinados pelas suas próprias fronteiras e, por isso mesmo, diminuídos. (BEANE, 2003, p. 97).

A constituição curricular também produz hierarquias entre as próprias disciplinas que corriqueiramente, dentro da escola, são vistas pelos/as seus próprios/as membros/as como disciplinas que ocupam mais espaços na grade de horários. Em decorrência disso, é instituído como *status* de campos de conhecimentos com mais respeito, prestígio e legitimidade. Além disso, são convencionalmente reconhecidas “como as disciplinas mais importantes” do que aquelas que têm um espaço reduzido na grade de horários, como as de Filosofia, Sociologia e Arte. Será, então, que, por tratarem de assuntos de política, ética, cidadania e respeito, as disciplinas que Armandinho gostaria de estudar não eram de Filosofia, Sociologia e Arte?

Tourinho (2007, p. 30) contribui com a discussão inferindo que as disciplinas escolares como “[...] filosofia, ensino religioso e educação física, além da Arte, são exemplos de disciplinas com longa história de lutas”, por tratarem de conhecimentos que não seguem à lógica mercantilista, mas por evidenciar conhecimentos que filtram desejos, afetos, pensamentos, escolhas e interesses dos/as estudantes. Lopes e Macedo (2011, p. 107) destacam, nesse mesmo sentido, que as organizações disciplinares são formas de “[...] controle de saberes, sujeitos, espaços e tempos em uma escola”. Alinhado com as autoras, Foucault (2004) observa que a escola é o espaço onde o poder disciplinar produz saber, e que o poder disciplinar não só funciona como regulação e controle da sucessão de assuntos e conteúdos estudados, mas também como poder disciplinar que institui corpos, ideários, condutas identidades e subjetividades.

A disciplina também se exerce no espaço educativo na organização das classes enfileiradas, na composição das filas dos/as estudantes, na distribuição do espaço geográfico da escola, na regulação dos intervalos de tempos das atividades entre uma aula e outra, nos modelos e nas práticas avaliativas, nos recursos didáticos, na repartição de disciplinas e de recreios/intervalos, comandados por um sinal/sirene e nas divisões por séries/turmas e idades. São técnicas disciplinares de vigia, de controle e de regulação simultâneos dos tempos, dos espaços, dos corpos, das subjetividades e dos conhecimentos escolares, que, por sua vez, constituem como formas de governos e de subjetividades de estudantes, visando formar o cidadão (LOPES; MACEDO, 2011). Foucault (2004) ressalta que:

As disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares”, e as “fileiras” criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturas, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias: marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos. São espaços mistos: reais pois que regem a disposição de edifícios, de salas, de móveis, mas ideais, pois projetam-se sobre essa organização, caracterizações, estimativas, hierarquias. (FOUCAULT, 2004, p. 126).

Portanto, concebemos que o conceito de disciplina envolve tanto as disciplinas escolares, a partir do conjunto de conhecimentos sequencial, sistematizado e recontextualizado pelo currículo, como também as relações de poder disciplinares, cuja eficácia está na produção e no controle da organização e da distribuição dos espaços e dos tempos, bem como a regulação dos corpos, classificando e individualizando. São técnicas disciplinares em que “[...] o currículo configura regras e padrões de construção da razão e da individualidade por meio das disciplinas escolares” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 120), que podem ser concebidas como reguladoras sociais, as quais tem como objetivo produzir, com a máxima eficácia, registros contínuos de conhecimentos, pois, ao mesmo tempo em que exercem um

poder, produzem um saber. Constituem-se, assim, como vigilâncias no suporte básico das práticas políticas disciplinares escolares para formações dos domínios do saber (FOUCAULT, 2004).

A imagem da Figura 1 reivindica essa estrutura de poder disciplinar monolítico, ao indagar sobre quais outros saberes podemos aprender em uma outra disciplina, não refutando os conhecimentos oficiais, mas considerando também os saberes, as experiências e as histórias de vida dos/as estudantes. Armandinho, logo no terceiro quadro, percebe a importância de se aprender outros assuntos e temáticas na aula, bem como inseri-las no currículo, para além daquilo já está posto.

2 O QUE NOS DIZ A TIRA DE ARMANDINHO SOBRE OS CONTEÚDOS ESCOLARES?

Figura 2 – Tira de Armandinho



Fonte: Imagem extraída de Armandinho (2018).

Foucault, alicerçado em Nietzsche, atribui que o conhecimento é essencialmente político: saber e poder é um binômio que opera em consonâncias; tanto o poder produz saberes como o saber produz (vários) poderes e põem a funcionar. É nesse processo da funcionalidade que os conteúdos escolares, os quais fazem parte da arquitetura da composição das disciplinas, constituem-se discursos hegemônicos, sendo extremamente úteis para regulações de sujeitos e de aprendizagens, como evidencia a tira da Figura 2.

A tira de Armandinho produz um discurso em que, muitas vezes, os conteúdos que compõem as disciplinas escolares criam narrativas hegemônicas, centralizadas em verdades e discursos absolutos, que são proferidos pelas cartilhas pedagógicas, pelos livros, pelos manuais e pelas apostilas didáticas, entre outros. Esses artefatos culturais são, em sua grande maioria, os principais materiais didáticos curriculares usados na Educação Básica, no contexto brasileiro, para orientar e conduzir os conteúdos e o trabalho pedagógico na prática docente. Vesentini (2008, p. 55) destaca que “[...] o livro didático constitui um elo importante na corrente do discurso da competência: é o lugar do saber definido, pronto, acabado, correto e, dessa forma, fonte única de referência e contrapartida dos erros das experiências de vida”. Em concordância com o pensamento do autor, destacamos que não somente o livro didático, mas também outros materiais didáticos são constituídos dessa forma. Esses materiais, que operam nas escolas, centralizam os conteúdos escolares como a única fonte de conhecimento, de estudo e de pesquisa, como está explícito no primeiro quadrado da tira, em que se exerce apenas um discurso de um ponto de vista. Estes, muitas vezes, são os principais reprodutores de conteúdos e conhecimentos científicos em sala aula, regulando, assim, o cânone das disciplinas acadêmicas, historicamente sistematizados como “[...] um corpo de conhecimentos selecionados para garantir a transmissão, às gerações mais novas, da lógica do conhecimento produzido pela humanidade” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 72).

Desse modo, os mencionados materiais regulam e filtram o que deve e o que não deve ser ensinado, que na escola é reafirmado, garantindo a compreensão da centralidade da arquitetura curricular. Com isso, a instituição escolar privilegia aspectos de conteúdos elitistas, ideológicos, hegemônicos e conhecimentos discursados como um único ponto de vista e exercido como verdades absolutas, como questiona Armandinho no terceiro quadrinho da (Figura 2) ao perguntar “e a versão dos índios?!”. Entretanto, o discurso proferido pelo menino coloca sob suspeita que outros conteúdos, saberes e discursos menos privilegiados ou conhecimentos do cotidiano e populares são, às vezes, marginalizados e esquecidos como não importantes.

O discurso do personagem, nesse sentido, infere que os conteúdos escolares narram sequências históricas a partir de pontos de vistas, como veracidade. Na tira, podemos perceber, pela fala do Armandinho, que ele está tendo aula de História ou Geografia, sobre o descobrimento do Brasil, porém esse conteúdo e o modo como é proferido narram perspectivas eurocêntricas, legitimando esse conhecimento como oficial, único e controlador. Na contramão, o menino inquieto questiona sobre qual foi a versão dos índios sobre o descobrimento do Brasil. Podemos ainda, junto a ele, indagar: O que os índios nos contam, dizem e falam sobre esse acontecimento?

Armadinho, sem sombra de dúvida, contesta os discursos oficiais dos artefatos culturais curriculares, que aludem a discursos ímpares, ou seja, que expõem só uma versão como ilustrado na tira. Desse modo, essas pedagogias culturais – não somente essa, mas todas as tiras aqui escolhidas – nos ajudam a problematizar e a contestar as concepções de currículos tradicionais e os conteúdos escolares que são selecionados e (re)contextualizados nos materiais didáticos. No entanto, Hernández (2000) argumenta que a cultura visual ajuda

[...] a compreender a realidade a continuar o processo de examinar os fenômenos que nos rodeiam de uma maneira questionadora e construir “visões” e “versões” alternativas não só diante das experiências cotidianas, mas também diante dos outros problemas e realidades distanciadas no tempo e no espaço do nosso. (HERNÁNDEZ, 2000, p. 32).

As visualidades, como pontua o autor, ajudam-nos a compreender as realidades que nos rodeiam, sobretudo, considerando o tema em foco, as nossas concepções de currículo. Nesse entendimento, é profícuo sublinharmos – com olhares críticos –, assim como a imagem aqui analisada, quem está autorizado a produzir discursos, ou seja, quem seleciona, segrega, sistematiza e faz recortes conceituais e históricos dos conteúdos escolares que vão instituir os materiais didáticos das escolas, a partir dos campos das ciências. Os/as historiadores/as, arqueólogos/as, acadêmicos/as e intelectuais da ciência da história, entretanto, não são neutros/as nesse processo de escolhas e de legitimações por narrações de fatos e momentos históricos, que se configuram como conteúdo nos currículos escolares. Nas palavras de Young (2014, p. 192), “[...] aqueles que detêm o poder político em geral não reconhecem a autoridade do conhecimento dos especialistas em currículo”.

Young (2014) certifica-nos que aquele que detém o poder político do que separar, eleger e optar e quais conhecimentos que serão narrados, contados, proferidos e ilustrados nos artefatos culturais didáticos, não reconhece as especificidades desses conhecimentos em cada contexto, assumindo, assim, muitas vezes, apenas como uma verdade. Ao mesmo tempo em que são eles/as que “[...] têm o poder de validar certos saberes [os dos índios], como conhecimentos e, portanto, verdades, em detrimento de outros saberes não considerados verdadeiros” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 78), os quais integrarão os materiais didáticos, separando em conteúdos entre melhores ou piores. Em consequência disso, constroem-se relações de saber e, portanto, de poder.

Entretanto, qualquer inclusão e exclusão de conteúdos é poder e toda escolha não é neutra, mas, sim ideológica. Isso significa considerar que, a partir de um universo amplo de conhecimentos, seleciona-se o que vai constituir o currículo, assim sendo, toda escolha é poder. Silva (2001, p. 197) argumenta que, no sentido foucaultiano, “[...] o currículo, como corporificação de saber, está estreitamente vinculado ao poder. O poder não é algo que, de fora, determina qual forma assumirá o saber inscrito no currículo. O poder está inscrito no interior do currículo”. O autor ainda adverte que as inclusões e as exclusões não são somente de conhecimentos, mas também de grupos sociais, pessoas – raça, gênero, classes, etnia e religião – na sua seleção (SILVA, 2001).

Quando se selecionam conteúdos já consagrados pelas ciências e pelo sistema escolar, excluem-se, porém, outras narrativas, discursos e saberes, como é possível perceber na tira de Armandinho quando ele questiona a versão dos índios sobre o descobrimento do Brasil. Esse conteúdo oficial, como é exercido na tira, assume uma narrativa que monopoliza apenas uma perspectiva histórica, rejeitando outras, como, por exemplo, a dos índios. Desse modo, esse tipo de conteúdo e a maneira como é narrado não são,

muitas vezes, inseridos nos currículos escolares, por não serem essenciais na formação dos sujeitos, e, quando inseridos, acabam ocupando um lugar e uma ênfase menor frente a outros.

Apesar dos grandes avanços na inclusão de conteúdos, assuntos, temáticas e saberes que até tão pouco estiveram fora dos currículos escolares, como as relações de gênero, sexo, raça, religião, idade e outras diversidades como a dos índios, ainda há resistências sobre não operar a respeito desses assuntos e saberes nos currículos e materiais didáticos. Isso se explica, pois, precisa-se fazer a manutenção de ideologias e hegemonias do *status quo*; assim, regulam-se as representações e os significados que vão sendo colocados em circulação, os quais, conseqüentemente, formarão sujeitos, identidades, subjetividades e condutas.

3 O QUE NOS DIZ A TIRA DE ARMANDINHO SOBRE A ATUAL POLÍTICA CURRICULAR?

Figura 3 – Tira de Armandinho



Fonte: Imagem extraída de Armandinho (2015b).

O desenvolvimento dos estudos curriculares direciona-nos para a compreensão de que o currículo é uma questão de “saber, identidade e poder” (SILVA, 2019, p. 147). O currículo jamais pode ser pensado apenas em estruturas de categorias de aprendizagens, em sequências e narrativas lineares de conteúdos de uma grade de disciplinas. O currículo constitui-se como um artefato cultural, político, social, discursivo, democrático, histórico, de relações de poder e de saber, que expressam e orientam certas finalidades e objetivos do sistema educacional e a formação dos sujeitos. Assim, o currículo é produzido a partir de uma seleção e segregação de experiências, saberes, conhecimentos, representações, significados, discursos, visualidades e valores que vão constituir-lo. Lopes e Macedo (2011, p. 186) argumentam que o currículo é cultural, “[...] na medida em que funciona como um sistema de significações dentro do qual os sentidos são produzidos pelos sujeitos”.

O conhecimento que é materializado no currículo se configura desde a linguagem, na construção dos significados, tendo em vista que o discurso que constitui o currículo não apenas reflete o mundo real, mas institui corpos, pensamentos, imaginários, condutas e modos de ser e de estar no mundo. Nesse sentido, as pedagogias culturais aqui apresentadas, a partir das tiras de Armandinho, operam como discursos que evocam e desestabilizam outros discursos sobre concepções curriculares, já canonizadas pelas instituições escolares e curriculares.

A cultura apresenta-se, desse modo, no centro da constituição curricular, uma vez que “[...] a cultura penetra em cada canto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, mediando tudo” (HALL, 1997, p. 22). É na cultura, por meio dos sistemas de significação e representações, que o currículo se constitui e se criam sentidos, ou seja, por meio de relações de poder e de saber. Assim sendo, é possível considerar e reconhecer que as pedagogias culturais – as tiras de Armandinho aqui analisadas – e o currículo como artefato cultural “[...] também regulam e organizam nossa conduta e nossas práticas, na medida em que ajudam a fixar regras, normas e convenções, mediante as quais, a vida social é ordenada e governada” (HALL, 1997, p. 4). Assim, o currículo não apenas se materializa nas práticas pedagógicas, mas admite uma dimensão cultural e política que, por intermédio da valorização das diferenças e das pedagogias culturais, contribuem para uma sociedade mais justa.

A educação baseia-se “[...] no fato de que os alunos não precisam abandonar suas identidades culturais para aprender, mas que os professores as considerem um ativo ponto de partida, com o qual

podem começar a construção e a remodelação de novos conhecimentos” (TORRES SANTOMÉ, 2013, p. 12). Nesse sentido, é importante considerar a dimensão cultural como fundamental ao processo de compreensão de políticas curriculares e, sobretudo, da democratização curricular, uma vez que a construção das relações de mundo é regulada pelos discursos culturais. O currículo, alicerçado nas relações de poder, tem na cultura o potencial de democratizar a educação, haja vista que o conhecimento também é parte intrínseca do poder.

As tiras de Armandinho, no entanto, potencializam e proliferam discursos sobre concepções de currículos enraizadas em nossas sociedades. Na Figura 3, a fala do personagem, no terceiro e no quarto quadrinhos, constrói significados de uma clara percepção sobre as políticas educativas enraizadas na óptica mercantilista que atualmente sobrecarrega os conceitos de conhecimento e currículo em nosso país.

A imagem produz o discurso exatamente caracterizado pela nova política educativa baseada em valores de mercado como, por exemplo, de que a escola deve preparar os/as estudantes para o mercado; dessa forma, os conhecimentos que vão ser selecionados e sistematizados pelo currículo têm de responder ao neoliberalismo e as exigências das sociedades capitalistas. Com isso, cabe aos contextos educativos e aos currículos escolares apresentarem modelos curriculares reguladores, e extremamente eficientes visando formar sujeitos “consumidores”, como afirma Armandinho no quarto quadrinho da Figura 3. Desse modo, as ações de políticas curriculares de controle e governmentação determinam tanto o que deve ser ensinado como também quem ensina – os/as professores/as.

A tônica do desempenho e da eficiência tomaram conta dos discursos curriculares atuais que, muitas vezes, reproduzem práticas de um Estado neoliberal que deixa de considerar a educação um direito social e aposta como um produto mercantilizado, pois:

As atuais políticas educativas consolidaram o modelo educacional dos anos 90, admitido a partir das reestruturações educacionais desenvolvidas em outros lugares, com o aprofundamento das políticas de controle curricular centralizado – com associação a exames padronizados e avaliação em larga escala –, das políticas de gestão baseadas nos preceitos da nova administração pública – com estímulo às políticas de indicadores, avaliações, descentralização de financiamento, parcerias público-privado – e das políticas para o magistério, insuficientes para a melhoria do trabalho docente, com flexibilização da profissão, tanto em aspectos de formação e carreira quanto das formas contratuais (trabalho temporário e terceirização). (HYPOLITO; VIEIRA; LEITE, 2012, p. 5).

Como bem descrevem os/as autores/as, as práticas curriculares que advém do novo modelo gerencial refletem os preceitos da política neoliberal que está implementada em nosso país. Ademais, os modelos de controle, especialmente produzidos em larga escala, são originados em países com culturas e desenvolvimento diferentes dos do Brasil, não considerando nossa diversidade e nosso desenvolvimento sociocultural. Na tira da Figura 3, a fala do questionador Armandinho constitui um discurso que dá significação às políticas curriculares vigentes. Será que Armandinho está conformado com essa nova política? Será que o menino questionador se esforça, como diz em sua fala, para ser consumido pelo mercado? Cremos que não, pois, na sua fala, percebemos que o personagem não quer um currículo mercantil e nem aprender conhecimentos práticos e sequenciais, mas um currículo em que seja construído pelas próprias digitais dos/as estudantes.

Para além do que ensinar, faz-se necessário pensar no currículo como uma produção cultural, que é concretizada por meio de lutas pela produção do seu significado (LOPES; MACEDO, 2011). O currículo não deve ser entendido como uma mera divisão de disciplinas, em que se categorizam diferentes conhecimentos. É preciso legitimar os saberes daqueles que estão constituindo a construção do conhecimento e, desse modo, aceitar que a luta de todos/as é válida na construção curricular.

A educação vem sendo pautada globalmente pelas práticas de mercado reguladas pelos valores capitalistas, voltados aos critérios de eficiência e de qualidade. Esse novo modelo de gestão, introduzido

pelas transformações estruturais da sociedade, “[...] ficou conhecido como Nova Gestão Pública, que de forma ampla significa a introdução do modelo gerencial capitalista para a administração da coisa pública” (IVO; HYPOLITO, 2017, p. 792). Essa nova política curricular advinda dos processos de globalização baseia-se na implementação de critérios de avaliação medidos por metas e resultados ditados pela lógica mercadológica. Dessa maneira, a agenda neoliberal produz uma ruptura dos processos democráticos da educação, com a ascensão de um modelo educacional que privilegia metas e números quantitativos, como diz Armandinho, para ser consumido pela sociedade.

Os programas e as ações de avaliações de aprendizagens fortalecem uma estrutura educacional impregnada pela lógica consumista, cuja sociedade envolvida – pais, alunos/as e professores/as – está permanentemente orientada por indicadores – ditos de qualidade –, ainda que se trate de educação pública. O que ocorre é a inversão da lógica do direito à educação, que passa a ser visto como um critério mercadológico, de competitividade. Nessa perspectiva, Oliveira (2015) adverte que,

[...] considerando a educação como um mecanismo de promoção de justiça social por meio da distribuição de bens culturais e das possibilidades dadas aos indivíduos de se mobilizarem socialmente, a procura pelo sistema escolar passou a ser uma constante na luta pela ampliação dos direitos sociais nos últimos dois séculos. Contudo, ao adotarem os sistemas de avaliação como parâmetro das políticas educacionais, definindo em alguns casos até mesmo a distribuição e destinação dos recursos públicos, os governos acabam por legitimar suas escolhas político-ideológicas por meio da racionalidade técnica. (OLIVEIRA, 2015, p. 640).

É nesse sentido que Armandinho denuncia a lógica mercadológica atribuída às novas políticas educacionais, refutando o currículo como um produto, estando a serviço do neoliberalismo. A tira do personagem vai, assim, na contramão da obcecada busca por resultados quantitativos. As políticas educativas, nesse entendimento, perdem a razão de sua construção histórica como um direito fundamental à educação, pautado na equidade. Um direito social que, como tal, não pode estar reduzido ao caráter mercantil, medido por meio de números ditados por categorias numéricas pela lógica consumista neoliberal. Os entraves sobre a qualidade na educação acabam por colocar em xeque o direito social à educação, comprometendo os princípios de democratização e da justiça social, haja vista que o desempenho acadêmico acaba, por sua vez, sendo configurado como uma única verdade para validar o que está entendido como educação de qualidade, como também o que deve ser ensinado na escola e quais os conhecimentos que vão compor o currículo.

De outro modo, o currículo escolar é uma alternativa relevante para a emancipação dos processos de ensino e de aprendizagem dos/as estudantes. Ante a diversidade que se estabelece nos ambientes escolares, o currículo é um importante instrumento, adequado a desempenhar um papel democrático, capaz de promover a justiça social. Os estudos de Ponce (2016) sobre políticas curriculares contribuem para o entendimento que aqui tentamos esclarecer. Segundo a autora, o currículo pode desempenhar um papel democratizante, que possibilita a boa convivência em sociedades, já que, por muito tempo, e até hoje em determinadas situações, desempenhou papel autoritário, opressor e produtor de desigualdades sociais.

Se, por um lado, Armandinho denuncia a lógica arraigada na estrutura curricular, de um projeto reducionista atrelado à lógica mercadológica; por outro, é possível concebermos um projeto curricular em que se possa propor os processos de ensino e de aprendizagem por intermédio de conhecimentos culturais. Não somente os legitimados pelos discursos oficiais, mas toda uma rede de artefatos culturais produzidos na cultura, levando em consideração os gostos e os interesses dos/as estudantes, de maneira que possa contribuir para a formação crítica dos indivíduos. Assim, é possível perceber as instituições escolares como sítios de contendas. Como argumenta Torres Santomé (1993, p. 65, tradução nossa), “[...] a pedagogia pode e deve ser uma forma de luta político-cultural”

O currículo deve ser considerado, assim, como um artefato cultural, de modo que ele seja “[...] uma seleção da cultura, realizada com o fim de possibilitar a compreensão do passado e presente da nossa

comunidade e de seus laços e interações com o resto da humanidade” (TORRES SANTOMÉ, 2018, p. 26). Defendemos, portanto, um currículo como uma prática cultural que está em constante movimento, sempre (re)fazendo, valorizando as diferenças e as diversidades plurais, visando uma sociedade mais justa e democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste texto, buscamos analisar três tiras do personagem Armandinho, criadas pelo ilustrador brasileiro Alexandre Beck, acionados pelo conceito de pedagogias culturais, que nos ensinam, regulam, interrogam e contestam sobre as nossas concepções curriculares, uma vez que “[...] outras instâncias culturais também são pedagógicas, também têm uma “pedagogia”, também ensinam alguma coisa” (SILVA, 2019, p. 140).

Contudo, não podemos refutar a política e a eficácia dessas pedagogias imagéticas curriculares, como nos casos focalizados, que muito dizem e reivindicam os modos como concebemos e operamos no currículo. Elas arquitetam, forjam e aderem, colocando em funcionamento perspectivas de pedagogias curriculares que, muitas vezes, estão arraigadas em ideias, valores e hábitos tradicionais estruturados em um cânone hegemônico e monopolizador.

O personagem, nesse sentido, por meio de suas tiras – imagens – está envolvido em temas e questões polêmicas, sociais e políticas, que exercem os seus discursos. Entretanto, essas imagens não são neutras no que concerne ao que sabemos, aprendemos e às escolhas curriculares que fizemos em nossas práticas pedagógicas em sala de aula. Isso “[...] significa considerar que as representações visuais são portadoras e mediadoras de posições discursivas que contribuem a pensar o mundo” (HERNÁNDEZ, 2005, p. 38) e o currículo como discursos, pois “[...] se todos os discursos produzem posições de sujeitos, somos, portanto, posicionados e posicionamos os ‘outros’ dentro de discursos de poder e regulação” (HALL, 1997, p. 56).

No que tange às tiras analisadas neste artigo, na primeira, discorremos sobre as disciplinas escolares, tendo a análise se dado sobre discursos produzidos por Armandinho que sugere a necessidade de inclusão de temáticas, saberes e assuntos para além daqueles considerados hegemonicamente como conhecimentos oficiais e reguladores. Já, na segunda, no que diz respeito aos conteúdos curriculares selecionados e excluídos dos currículos, o personagem aponta para as resistências, para narrativas plurais, desfocalizando verdades únicas. O personagem ajuda-nos a desconstruir a manutenção de ideologias hegemônicas, regula os significados que são colocados em circulação e que, por consequência, formam os sujeitos e suas identidades. E, na última tira, sobre as políticas curriculares educativas, as falas de Armandinho denunciam a lógica mercadológica arraigada na estrutura curricular. Além disso, seus discursos sugerem o reconhecimento dos processos de ensino e de aprendizagem a partir de conhecimentos culturais, legitimados também por artefatos culturais, que considerem os interesses dos/as estudantes, contribuindo para a formação crítica dos sujeitos.

Por fim, as provocações suscitadas por meio dos discursos do Armandinho nas imagens – enfocadas nas três tiras – propiciam a refletir sobre as concepções e alguns elementos dos currículos, como lugares pedagógicos, significação, poder e saber. As concepções curriculares potencializadas a partir dessas visualidades e entre outros artefatos culturais imagéticos nos instigam e se estabelecem como excelentes materiais para estudo, análise e pesquisa com imagens.

REFERÊNCIAS

- ARMANDINHO. **Armandinho**. [S. l.], 10 abr. 2015a. Facebook: Armandinho @tirasarmandinho · Site de artes e humanidades. Disponível em: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/np.1428691918365666.100005065987619/956986311013342>. Acesso em: 2 nov. 2020.
- ARMANDINHO. **Armandinho**. [S. l.], 16 mar. 2015b. Facebook: Armandinho @tirasarmandinho · Site de artes e humanidades. Disponível em: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/np.20751615.100005065987619/941640585881248>. Acesso em: 2 nov. 2020.

- ARMANDINHO. **Armandinho**. [S. l.], 17 abr. 2018. Facebook: Armandinho @tirasarmandinho · Site de artes e humanidades. Disponível em: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/a.488361671209144/1917493591629271/>. Acesso em: 2 nov. 2020.
- BEANE, James A. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. **Currículo sem Fronteiras**, Pelotas, v. 3, n. 2, p. 91 - 110, jul./dez. 2003.
- FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos**. São Paulo: Centro de Cultura Social, 2009.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- GALLO, Sílvio. Repensar a Educação: Foucault. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 79-97, jan./jun. 2004.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.
- HERNÁNDEZ, Fernando. A construção da subjetividade docente como base para uma proposta de formação inicial de professores de Artes Visuais. In: OLIVEIRA, Marilda de O.; HERNÁNDEZ, Fernando. (org.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2005. p. 22 - 42.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- HYPOLITO, Álvaro, Moreira; VIEIRA, Jarbas dos Santos; LEITE, Maria Cecília Lorea. Currículo, Gestão e Trabalho Docente. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 1 - 16, ago. 2012.
- IVO, Andressa Aita; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Sistemas de avaliação em larga escala e repercussões em diferentes contextos escolares: limites da padronização gerencialista. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 33, n. 3, p. 791-809, set./dez. 2017.
- LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.
- LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARTINS, Raimundo. A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver. In: OLIVEIRA, Marilda. (org.). **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2007a. p. 19-40.
- MARTINS, Raimundo. Temporalidades múltiplas da imagem como pedagogias da interpretação. In: CONGRESSO EDUCAÇÃO ARTE E CULTURA, 1., 2007, Santa Maria. **Proceedings** [...]. Santa Maria: Ceac, 2007b.
- MARTINS, Raimundo. Imagem e processos de interpretação no contexto escolar. In: ROGRIGUES, Edvânia Braz Teixeira; ASSIS, Lima, Henrique. (org.). **O ensino de Artes Visuais: desafios e possibilidades contemporâneas**. Goiânia: Grafset, 2009. p. 99 -106.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, repensar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil Ltda, 2005.
- NICOLAU, Vítor Feitosa. A reconfiguração das tiras nas mídias digitais: de como os blogs estão transformando este gênero dos quadrinhos. 2011. 103 f. **Dissertação** (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011. Disponível em: http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2117. Acesso em: 2 nov. 2020.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova Gestão Pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul./set. 2015.
- PAIVA, Valério; MAGALHÃES, Natália. Alexandre Beck, criador do Armandinho, fala sobre sua arte e direitos humanos. **Unicamp**, Comunidade Interna, Campinas, 22 mar. 2018. Disponível em:

<https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2018/03/22/alexandre-beck-criador-do-armandinho-fala-sobre-sua-arte-e-direitos-humanos>. Acesso em: 2 dez. 2020.

PONCE, Branca Jurema. O tempo no mundo contemporâneo: o tempo escolar e a justiça curricular. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1141-1160, out./dez. 2016.

SILVA, Jeniffer Aparecida Pereira da; VIEIRA, Mauricéia Silva de Paula. Tiras cômicas e charges: potencialidades para promover o letramento multimodal. **Práticas de Linguagem**, Juiz de Fora, v. 8, n. 2, p. 195-211, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 190-207.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

STEINBERG, Shirley R. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos. (org.). **Identidade social e a construção do conhecimento**. Porto Alegre: SMED, 1997. p. 98-145.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de Tróia na educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. Las culturas negadas y silenciadas en el currículum. **Cuadernos de Pedagogía**, [s. l.], n. 217, p. 60-66, set. 1993.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. A justiça curricular nas atuais políticas educativas e curriculares. In: LEITE, Maria Cecília Lorea; HENNING, Ana Clara Corrêa; DIAS, Renato Duro. (org.). **Justiça curricular e suas imagens**. Porto Alegre: Sulina, 2018. p. 17- 49.

TOURINHO, Irene. Transformações no ensino da arte: algumas questões para reflexão conjunta. In: BARBOSA, Ana Mae. (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 27-34.

TOURINHO, Irene. Contextualizando a visualidade na vida cotidiana: problemas e possibilidades do ensino de cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (org.). **Educação da Cultura Visual**: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009. p. 225 - 239.

TOURINHO, Irene. Cultura visual e escola. **Salto para o futuro**: Cultura Visual e Escola, Rio de Janeiro, ano XXI Boletim 09, p. 4-8, ago. 2011.

TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo. Entrevistas das imagens na arte e na educação. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (org.). **Cultura das Imagens**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2012. p. 9-13.

VESENTINI, José William. **Para uma Geografia crítica na escola**. São Paulo: Editora do Autor, 2008.

YOUNG, Michel. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, jan./mar. 2014.



Este obra está licenciado com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).