

ARTE COMO DESOBEDIÊNCIA: MICRONARRATIVAS QUE ESCAPAM AO CONTROLE EXERCIDO CONTRA A EDUCAÇÃO

Emanuelle Dalécio da Costa*

João Paulo Balisnei**

Resumo: Este estudo busca investigar de que modos as práticas de resistência no cenário educacional podem ressignificar o papel docente. Interessa-se por confrontar estruturas de poder, atribuindo foco a ações que, a partir da Arte, subvertem metanarrativas de controle e vigilância exercidas na educação. Para isso, adota-se uma metodologia bibliográfica e analítica, utilizando como fonte documental produções culturais e artísticas que operam como micronarrativas. Utilizam-se fundamentos teóricos e metodológicos dos Estudos Culturais e dos Estudos da Cultura Visual. É possível perceber que as práticas analisadas não apenas denunciam as desigualdades estruturais, mas também oferecem caminhos para pensar uma educação transformadora e desobediente, a partir de propostas artísticas.

Palavras-chave: Estudos Culturais; cultura visual; currículo; ensino de arte.

ART AS DISOBEDIENCE: MICRONARRATIVES THAT ESCAPE THE CONTROL EXERCISED AGAINST EDUCATION

Abstract: This study seeks to investigate how resistance practices in the educational setting can redefine the role of teaching. It is interested in confronting power structures, focusing on actions that, through art, subvert metanarratives of control and surveillance exercised in education. To this end, a bibliographic and analytical methodology is adopted, using as documentary sources cultural and artistic productions that operate as micronarratives. Theoretical and methodological foundations of Cultural Studies and Visual Culture Studies are used. It is possible to see that proven practices not only denounce structural inequalities, but also offer ways to think about a transformative and disobedient education, based on artistic proposals.

Keywords: Cultural Studies; visual culture; curriculum; art education.

Introdução

As instituições de ensino formal têm sido concebidas como espaços de formação ética, social e cultural, mas também, de manutenção e perpetuação de concepções pré-estabelecidas socialmente, além de mecanismos de vigilância e controle. Esse cenário tem sido tematizado por produções culturais e artísticas, como

o filme alemão *Sala de professores* (2023). A produção oferece perspectivas de reflexão acerca de dinâmicas de poder, vigilância e controle, além de posicionar no centro dos olhares atentos do público, as questões éticas que atravessam as vivências em contextos da educação básica.

A trama do filme acompanha a personagem Carla Nowak, interpretada pela atriz Leonie Benesch (1991--). Ela é uma professora recém chegada numa escola da Alemanha. O enredo se desdobra a partir da ocorrência de alguns furtos que vêm acontecendo no espaço escolar. Conforme é destacado diversas vezes durante o filme, a escola em questão possui uma “política de tolerância zero” e, com isso, a direção do estabelecimento opta por conduzir uma investigação interna para apurar a autoria dos furtos. Isso acaba por desestabilizar tanto os alunos e alunas quanto o corpo docente e os servidores e servidoras da instituição. O fato, portanto, abala a dinâmica de “boa vizinhança” a partir da qual os sujeitos lidavam com a convivência na instituição.

Os furtos afetam direta e principalmente a personagem da professora Carla quando uma quantia em dinheiro é furtada de sua carteira, deixada propositalmente na sala dos professores e professoras, em frente de um *laptop* estrategicamente posicionado e com a câmera ligada. Diante do vídeo que registra a cena do furto e que revela indícios parciais do sujeito que o comete, Carla, então, decide tomar suas próprias medidas para resolver a situação. As cenas registradas pelo *laptop* levam a protagonista a desconfiar da secretária da escola, suspeitando que seria ela a responsável pelo furto do dinheiro. Ocorre que, ao invés de solucionar o problema, o vídeo acaba por agravar a situação, gerando conflitos entre estudantes, o corpo docente e os pais e mães, como indica a Figura 1. Ela caracteriza uma cena em que os e as docentes se reúnem para discutir não só sobre os casos de furtos, mas sobre a iniciativa da protagonista em acionar a câmera do *laptop* para produzir vídeos, sem consultar ou mesmo informar os e as colegas. Nesse caso, sublinha-se que a sala de professores e professoras – um espaço da arquitetura escolar, a princípio associado ao descanso, ao estudo e à sociabilidade profissional, e que, inclusive, dá nome ao filme – é, também, uma arena de controle e vigilância onde o poder se manifesta em diferentes direções.

A partir da trama apresentada pela produção *A Sala de Professores* (2023), é possível, portanto, engendrar reflexões acerca das tensões, conflitos e impactos de

políticas educacionais que, há muito tempo e com ênfase na contemporaneidade, têm investido em práticas de controle e vigilância sobre professores e professoras e alunos e alunas, e que visam a manutenção de uma determinada “ordem”.

Figura 1: Imagens sobre a educação na cultura visual cinematográfica



Fonte: (*A Sala de Professores*, 2023).

No contexto da educação brasileira, essa discussão é relevante porque ressoa diretamente e diz respeito às experiências de docentes com políticas coercitivas por parte do Estado. Em 2024, por exemplo, foi divulgado pelo Governo do Estado do Paraná, um vídeo em que narra os professores e professoras por uma ótica específica. Na ocasião, a Secretaria de Educação do Paraná - SEED-PR utilizou dados internos de contato de pais, mães e demais responsáveis pelos alunos e alunas de escolas públicas do Estado, para divulgar um vídeo contrário à greve docente, numa tentativa de deslegitimar e deturpar a imagem dos e das profissionais envolvidos nas manifestações.

O motivo para a produção e divulgação do material do vídeo diz respeito à greve de professores e professoras de escolas públicas da rede estadual do Paraná, em junho de 2024. A greve demarcou a discordância com a medida adotada pelo Governo do Estado em direção à terceirização da gestão de 204 colégios públicos do Paraná. Em matéria intitulada *Governo do Paraná usou dados internos para enviar mensagem com vídeo contra greve de professores a pais de alunos*ⁱ, do Portal de notícias G1, foi apurado que a divulgação do material desrespeitou a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais - LGPD, que estabelece as diretrizes acerca do uso de dados pessoais de brasileiros e brasileiras. Além disso, a referida lei prioriza a segurança e transparência

de transmissão de informações pessoais coletadas por instituições públicas e privadas. O vídeo, de aproximadamente um minuto, foi endereçado a pais, mães e demais responsáveis pelos alunos e alunas da rede pública do Paraná, e dialoga de maneira direta com os espectadores e espectadoras. O tom dado pela narração, já no início do material, informa: “Este é um recado para você pai, para você mãe. Para você que se preocupa, dia e noite com o seu filho. Esta é a hora de ficar ainda mais alerta”. A narração prossegue com o argumento de que os e as grevistas têm espalhado “desinformação”, com a intenção de atrair estudantes para manifestações “partidárias” e “violentas”. Para corroborar essa ideia, é mostrada uma série de imagens e vídeos, extraídos de banco de dados, que expõem pessoas em ambientes de tumulto, violência e desordem, como indica a Figura 2.

Figura 2: Imagens sobre a educação na cultura visual do Governo do Paraná



Fonte: (G1, 2024).

A narrativa do vídeo sugere uma aproximação entre as e os personagens não identificados, cujas imagens foram extraídas de banco de dados, e os professores e professoras adeptos ao movimento grevista. Propomos uma análise mais aprofundada dessas imagens. A primeira delas apresenta uma mulher que, supostamente, representa uma professora em manifestação política. A professora tem pele branca e cabelos lisos, e aparece gritando em um megafone, com expressões faciais que demonstram raiva e descontentamento. A segunda imagem mostra um homem, também num contexto de protesto e manifestação política. O homem, de pele branca e de barba e cabelos escuros é apresentado a partir de uma postura contestadora, e suas expressões faciais demonstram que ele está exaltado e gritando. Em ambas as imagens, a professora e o professor estão acompanhados de um grupo de manifestantes, num ambiente que parece comprimido, congestionado e perigoso. As cores fechadas e os contornos difusos dados às pessoas representadas agregam, ao contexto criado pelo vídeo, uma atmosfera de pânico, caos e tensão. Em seguida, a narração do vídeo, novamente, associa as manifestações e greve de professores e professoras à violência, nas falas: “Manifestações repletas de violência são possíveis de acontecer. Um cenário que coloca o seu filho em risco”. Em contrapartida, a terceira imagem exibe a representação de um professor “adequado” aos moldes do governo do Estado do Paraná.

Na imagem em questão, um homem branco, mais velho, de cabelos e barba grisalhos, aparece no centro da imagem. Ele possui expressão facial sorridente e se encontra de braços cruzados e confortável, apoiado numa mesa à frente do que se mostra uma sala de aula. Ao fundo, ao redor do docente, sete estudantes adolescentes o acompanham, de pé, indicando apoio e obediência ao profissional. As figuras aparecem vestidas com camisetas coloridas e calças *jeans*, e suas expressões faciais são sorridentes, assim como a do professor. A narração do vídeo que acompanha essa imagem expressa que: “Nossos adolescentes precisam estar seguros, protegidos, ao lado dos professores. Lugar de professor também é na escola”. A disciplina dos alunos e alunas, a iluminação e limpeza da sala de aula e as cores mais vibrantes dessa imagem contribuem para a criação de um espaço físico e social aparentemente amigável, seguro e protegido para aqueles e aquelas que o ocupam na vida real.

A decisão de inserir no vídeo fragmentos retirados de banco de imagens, contendo situações fictícias e, portanto, descontextualizadas, demonstra um processo de escolha por parte do Governo do Estado de construir uma narrativa evidente: a de descredibilizar a luta de professores e professoras e delineá-los/as como sujeitos violentos e perigosos aos e às estudantes da rede básica de ensino. Nesse sentido, elucubramos que a mensagem do vídeo poderia ser construída de maneira distinta e provocar efeitos divergentes, caso o material utilizasse imagens reais das manifestações de professores e professoras, ocorridas no Estado do Paraná nos últimos anos, ou mesmo das salas de aulas em suas condições reais.

Nesse caso, atemo-nos um pouco mais para analisar o cenário da terceira imagem da Figura 2. A sala de aula representada mostra um ambiente aparentemente amplo, com chão e paredes em tons de cinza neutros. Ao fundo da imagem, há recursos tecnológicos para o uso de projetor, e um quadro negro em boas condições de estado. Não há manchas, rachaduras, buracos e goteiras na estrutura física do espaço e tampouco há remendo nos móveis escolares. É perceptível também, que a turma fictícia é composta por apenas sete alunos e alunas - cenário que destoa da realidade escolar pública no Paraná, em que as salas de aula são superlotadas, e quase não comportam a quantidade de estudantes por espaço.

Essas análises nos remetem à defesa que María Acaso (2016) propõe no livro *Esto no son las Torres Gemelas: como aprender a leer la televisión y otras imagenes*. A autora argumenta que uma imagem não é a realidade, mas sim uma representação da realidade. Dessa forma, a cultura visual criada sobre a educação e sobre os sujeitos que frequentam os espaços escolares não é neutra. Ao contrário, a cultura visual sobre a educação recorre à produção e à divulgação de imagens específicas para criar significados enviesados e convenientes aos seus interesses.

Neste artigo submetido à Revista Educação e Linguagens, propomos o objetivo de investigar como práticas de desobediência e resistência no campo educacional podem ser interpretadas como movimentos de resistência, desafiando estruturas de poder e disciplinamento. A partir de produções culturais e de eventos recentes, como os abordados na introdução deste texto, buscamos compreender de que maneiras esses atos subvertem as narrativas de vigilância e controle, promovendo novas formas de pensar e atuar no espaço escolar. Interessamo-nos, então, pelas micronarrativas visuais, termo que Acaso (2016) utiliza para caracterizar as imagens

que reagem às metanarrativas visuais, e aos significados hegemônicos que elas propõem. A autora explica que, pelo caráter político e contestatório das micronarrativas visuais, na maioria das vezes, esse tipo de imagem não é elaborado no campo da publicidade, da moda e dos meios de comunicação de massa, mas sim, no campo da Arte. Os e as artistas visuais “[...] cada dia tentam lutar contra as metanarrativas com suas mesmas armas (a linguagem visual), porém em uma direção muito distinta”. (Acaso, 2016, p.62, *tradução nossa*).

Assim, questionamo-nos: De que maneiras é possível que docentes e estudantes se posicionem como protagonistas de micronarrativas contrárias ao controle e violência que atingem a educação? Para oferecer respostas a esse problema de pesquisa, elaboramos um artigo de caráter bibliográfico e analítico. Conforme estabelece Antônio Carlos Gil (2002), em *Como elaborar projetos de pesquisa*, a pesquisa bibliográfica oferece uma ampla cobertura de fenômenos, problemas e inquietações de investigação, ao considerar os estudos prévios de outros pesquisadores e pesquisadoras que, anteriormente, debruçaram-se sobre temas semelhantes. Ainda de acordo com Gil (2002), na pesquisa documental, há a possibilidade de exploração de fontes mais diversificadas que, muitas vezes, ainda não receberam tratamento analítico. Esse fator é relevante para a proposta de análise que realizamos neste artigo, já que damos ênfase a produções visuais que caracterizam a docência e a educação.

Dessa forma, junto às análises, articulamos teorias e pesquisas acadêmicas que propõem a investigação de imagens, como os Estudos Culturais e os Estudos da Cultura Visual. Os Estudos Culturais se interessam por investigar manifestações e expressões culturais de grupos historicamente marginalizados e negligenciados. De acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2013) em *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*, esse campo de estudos tem como fundamento a concepção de que a cultura é um território de luta e disputa em torno de significação social. Nas palavras do autor: “A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla” (Silva, 2013, p. 133). Semelhantemente, Luciana Borre (2010, p.23), em *As imagens que invadem as salas de aula*, afirma que os Estudos Culturais, ainda em sua origem, “[...] queriam falar

sobre aqueles que, supostamente, ainda deveriam adequar-se à cultura hegemônica para obter legitimação”.

Já os Estudos da Cultura Visual, por sua vez, surgiram como um campo teórico e metodológico relacionado aos Estudos Culturais, e se interessam especialmente pelos aspectos pedagógicos das imagens. Entendem que o cinema, a moda, a publicidade, as embalagens de produtos, as histórias em quadrinhos, os materiais escolares, os desenhos animados, os brinquedos, os álbuns de fotografias e as *selfies* compartilhadas na internet, os memes e demais artefatos da cultura visual não são criações meramente estéticas, mas também criações políticas, cujas elaboração e circulação demonstram disputadas por narrativas e representação. De acordo com Susana Rangel Vieira da Cunha (2008, p. 110), em *Cultura Visual e Infância*, os significados compartilhados no e pelo cotidiano “[...] também são criados através das imagens visuais veiculadas pelos diferentes tipos de tecnologias visuais que abarcam desde as produções artísticas, dos meios de comunicação e eletrônicos, dos espetáculos cênicos e musicais à arquitetura.” Na mesma linha de pensamento, Fernando Hernández (2007, p. 22), em *Catadores da cultura visual* explica que a expressão cultura visual se refere “[...] a uma diversidade de práticas e interpretações críticas em torno das relações entre as posições subjetivas e as práticas culturais e sociais do olhar”.

Ambos os referenciais teóricos fundamentam as pesquisas elaboradas pelo Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Imagens - ARTEI, criado em 2019, e do qual fazemos parte. As preocupações acerca de como a cultura visual contemporânea exerce funções pedagógicas e atuam no controle e vigilância na educação escolar, são, também, interesses manifestados pelas produções científicas do grupo. Por exemplo, em *Arte Contemporânea na Educação Infantil* (Baliscei, Stein e Rocha, 2023), destacamos um episódio em que a imagem de uma professora de Arte vestindo uma camisa com referência ao artista fluminense Hélio Oiticica (1937-1980) foi utilizada, de modo descontextualizado por um deputado federal, acusando-a de fazer militância. Mais recentemente, em “*Se tudo der certo, eu viro professor/a!*” (Baliscei e Almeida, 2025), debruçamo-nos sobre uma obra do artista fluminense Ivald Granato (1949-2016) que sinaliza divergências e hierarquias entre trabalhar como artista e como professor ou professora.

Especialmente sobre este texto, encaminhado para o dossiê *Vigiar e punir 50 anos depois*, organizamos a discussão em duas seções, que abordam a temática proposta. Na primeira delas, discutimos os mecanismos pelos quais o currículo escolar pode operar como instrumento de controle, silenciamento e exclusão de problemáticas de grupos sociais não hegemônicos. Na segunda seção, destacamos a potência de micronarrativas visuais, como formas de ressignificar a atuação docente e desafiar metanarrativas que promovem o disciplinamento e a vigilância dos corpos que constituem a Educação Básica. Analisamos criações realizadas em escolas e universidades nacionais e expressões da Arte Contemporânea brasileira, que, em comum, oferecem micronarrativas acerca da educação e dos desafios e dificuldades enfrentados por docentes e discentes.

1 Currículo: controle e vigilância a partir das políticas curriculares

A canção *Pedagoginga* (2017) do artista fluminense Thiago Elniño (1985--) aborda o espaço escolar pelo olhar de um sujeito eu lírico que rejeita e denuncia uma escola que silencia, exclui e violenta. Alguns versos propõem: “*Eu não quero mais estudar na sua escola/ Que não conta a minha história, na verdade me mata por dentro*”. A música em questão pode ser entendida como um objeto cultural e de denúncia perante práticas coercitivas que, teoricamente, não deveriam ser perpetuadas por instituições de ensino. Os versos da canção vão ao encontro daquilo que Tomaz Tadeu da Silva (2001) evidencia, em *O currículo como fetiche*. Nesse livro, o autor sublinha que as relações educativas orbitam problemáticas relativas ao currículo, articulando saber, poder e identidade. Explica que o currículo se constitui, ainda, como pauta central em discussões e propostas de reformas educacionais em diversos países. O currículo é, portanto, “[...] 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).

De acordo com o autor, as políticas curriculares podem ser entendidas como símbolos das mobilizações de grupos hegemônicos que detêm o poder de certas narrativas que produzem modelos tidos como “corretos”, “ideais” e “normais” de educação, de escola e de docência. Nesse movimento, o currículo pode ser utilizado como ferramenta de legitimação de determinadas “práticas”, autorizadas por

“especialistas”, em detrimento de outras, por sua vez, consideradas como “erradas”, “marginais” ou, pelo menos “alternativas”. Conforme elabora Silva (2001, p. 11):

As políticas curriculares interpelam indivíduos nos diferentes níveis institucionais aos quais se dirigem, atribuindo-lhes ações e papéis específicos: burocratas, delegados, supervisores, diretores, professores. Elas geram uma série de outros e variados textos: diretrizes, guias curriculares, normas, grades, livros didáticos, produzindo efeitos que amplificam os dos textos-mestres.

Silva (2001) complementa que, diante desse cenário, as consequências das práticas curriculares evidenciadas anteriormente culminam nas vivências que professores e professoras, alunos e alunas enfrentam em salas de aula. Segundo o autor, nesse movimento, são estabelecidos determinados “papéis” aos e às docentes e (outros) aos e às estudantes. Funções de autoridade, iniciativa e submissão, por exemplo, são distribuídas estrategicamente.

Em um outro texto intitulado *Currículo e identidade social: Territórios contestados*, Tomaz Tadeu da Silva (2012) defende que o currículo escolar é um dos elementos estruturais da sociedade que, desde a educação, legitima, mantém e intensifica as desigualdades sociais. Estabelecendo relações entre o currículo, identidade e poder, Silva (2012) explica que saber e poder não podem ser separados e que, como sistematização de conhecimento, o currículo escolar opera para e através do poder. Nas palavras do autor, o “[...] currículo é aquilo que nós, professores/as e estudantes, fazemos com as coisas, mas é também aquilo que as coisas que fazemos fazem a nós [...]. Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz” (Silva, 2012, p.189).

De modo semelhante, Borre (2010) explica que as escolhas acerca do que é abordado ou não em sala de aula já revela uma manifestação de poder de decisão, nesse caso, o poder de estabelecer o discurso “verdadeiro”. A autora argumenta que a inferência do poder nas relações sociais não significa, para todas as instâncias, que isso se dará de maneira efetiva e sem contradições, já que, em suas palavras, “[...] o poder é um modo de ação sobre sujeitos livres, pois se não há liberdade de resistência não há poder e sim dominação” (Borre, 2010, p. 33). Nesse caso, para além do aspecto de contestação daqueles e daquelas que foram submetidos a uma ação na qual alguém exerceu poder, há também uma perspectiva positiva a partir da qual é possível compreender essas dinâmicas. Sobre isso, Borre (2010) exemplifica com uma situação quando uma turma questionou o professor acerca da “importância” e da

“utilidade” de estudar determinado conteúdo estabelecido até então pela escola. Nesse caso, “[...] se os alunos questionam o professor e esse passa a refletir sobre suas falas e, juntos, decidem melhorar as aulas subsequentes, essa é uma relação de poder que se manifestou positivamente”.

Essa compreensão vai ao encontro daquilo que argumenta Hernández (2007, p.15), quando propõe que “[...] todas as concepções e práticas pedagógicas podem e devem ser questionadas”. O autor convida professores e professoras a perceberem os dogmas e metanarrativas aparentemente naturais e próprios da estrutura escolar como construções cujas origens foram estabelecidas por alguém e a partir de interesses específicos. A partir dessa perspectiva, portanto, a tradição escolar pode não só ser questionada, como modificada.

Em uma mesma direção, Jurjo Torres Santomé (2012) elabora análises sobre as políticas curriculares, no artigo *As culturas negadas e silenciadas no currículo*. Nele, o autor argumenta que muitas escolas do século XX ainda pensam a organização curricular a partir de uma estrutura fordista, no sentido de se assemelharem a uma cadeia de montagem de fábrica. Nessa analogia, os alunos e alunas permaneceriam estáticos em seus postos fixos, reagindo aos diferentes componentes curriculares, matérias e disciplinas que, de modo desconexo, são apresentados linearmente, como em uma esteira de produção. Nas palavras do autor, um exemplo dessa estrutura fordista na educação escolar aparece “[...] quando escutamos os/as estudantes avaliarem sua experiência nas salas de aula dizendo que obtiveram tal ou qual conceito, mas não anunciando que aprenderam tal ou qual coisa ou a fazer algo concreto” (Santomé, 2012, p. 156).

Nessa lógica de funcionamento, há, conforme o autor, também investimentos de controle e vigilância. Por parte dos alunos e alunas, as ações e iniciativas são, muitas vezes, mobilizadas pela ideia de recompensa, e por parte dos professores e professoras, por sua vez, há uma espécie de esvaziamento do poder. Sobre isso, Santomé (2012) sublinha que, tradicionalmente, esse modelo de educação com traços fordistas, tem desviado da atenção e atuação dos professores e professoras, a elaboração das políticas curriculares. Em geral, são as editoras de livros didáticos que têm assumido o poder de decidir quais os conteúdos que devem integrar ou não os currículos escolares, em um processo que o autor caracteriza como “coisificação”. Em decorrência desse processo de controle e vigilância sobre os currículos escolares, tais

documentos também acabam por controlar e vigiar os saberes de estudantes e docentes, elencando quais corpos, identidades e existências são dignos de menções na cultura escolar e quais devem ser suprimidos.

Assim, ao mesmo tempo que o currículo costuma atribuir uma atenção avassaladora para alguns grupos, silencia e omite outros, aos quais Santomé (2012) denomina, respectivamente, como hegemônicos e vozes ausentes. Por fim, em seu estudo, o autor enumera e discorre sobre nove grupos específicos, cujas vozes, segundo explica, estão ausentes e silenciadas nos currículos escolares pelas práticas de controle e vigilância exercidas em privilégio aos grupos hegemônicos. Esses grupos são: As culturas das nações do Estado espanhol; as culturas infantis, juvenis e da terceira idade; as etnias minoritárias ou sem poder; o mundo feminino; as sexualidades lésbica e homossexual; a classe trabalhadora e o mundo das pessoas pobres; o mundo rural e litorâneo; as pessoas com deficiências físicas e/ou psíquicas; e as vozes do Terceiro Mundo. Em um mesmo sentido, Silva (2012, p. 190) infere que “O discurso do currículo, pois, autoriza ou desautoriza, legitima ou deslegitima, inclui ou exclui”.

No entanto, é preciso mencionar que, por vezes, essas práticas coercitivas e de silenciamento se deparam com empecilhos, inferidos por práticas de resistência e de desobediência de uma norma, e que partem dos próprios sujeitos submetidos ao espaço escolar. Essas desobediências ocorrem, dentre outras formas, pela produção artística. Sobre isso, dedicamos a próxima seção.

2 Arte como desobediência: micronarrativas que escapam ao controle

A Arte, enquanto linguagem, pode atuar também como mecanismo de expressão e de produção cultural. Historicamente, é possível perceber e apontar o papel que práticas artísticas têm desempenhado em condutas de contestação e resistência a normas e sistemas que oprimem, silenciam e violentam. Apesar disso, quando nos voltamos para o âmbito escolar, percebemos, em uma revisão histórica, a localização da Arte como conhecimento, disciplina e componente curricular secundários, relacionados, muitas vezes, a temas supérfluos, como a decoração dos espaços, a elaboração de lembrancinhas e ao descanso e distração.

Nesse ponto, concordamos com Ana Mae Barbosa (2010, p. 4) em *A imagem no ensino de Arte*, que opondo-se ao “fazer livre” que caracterizou o ensino de Arte nas escolas de educação básica no final do século XX, argumenta que “Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, é conteúdo”. Em outra pesquisa da autora, intitulada *Tópicos Utópicos*, Barbosa (1998) também se debruça sobre as diretrizes pedagógicas para pensar o ensino de Arte, e explica que apenas incluir “Arte” no currículo não garante o desenvolvimento artístico, político e cultural que essa área do conhecimento pode favorecer.

Em minha experiência, tenho visto as artes visuais sendo ensinadas principalmente como desenho geométrico, ainda seguindo a tradição positivista, ou a arte nas escolas sendo utilizada na comemoração de festas, na produção de presentes estereotipados para o dia das mães ou dos pais e, na melhor das hipóteses, apenas como livre expressão. A falta de preparação de pessoal para ensinar artes é um problema crucial, levando-nos a confundir improvisação com criatividade (Barbosa, 1998, p.17).

Concordamos com a autora sobre os papéis, responsabilidades e alcances que a Arte, enquanto componente curricular, pode acarretar para alunos e alunas, professores e professoras que integram a Educação Básica. Ocorre que, considerando as características interdisciplinares da Arte e as trajetórias históricas que essa área tem percorrido em contextos escolares (Barbosa, 1998; 2010), é relativamente comum que a Arte “sirva” como apoio a outras disciplinas ou componentes curriculares legitimados como “mais importantes”. Nesse ponto, concordamos com Dulce Osinski (2002, p.111) que, em *Arte, história e ensino*, afirma que as “[...] conexões da arte com outras disciplinas são desejáveis, desde que os seus valores não sejam diminuídos e sejam mantidas suas especificidades”.

Essa percepção, inclusive, é sublinhada por documentos curriculares, como a *Base Nacional Comum Curricular – BNCC* (Brasil, 2018). Referindo-se à sistematização da Arte como componente curricular obrigatório para o Ensino Fundamental, a BNCC (Brasil, 2018, p.193) determina que “A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores”. O referido documento, ainda, aponta competências específicas para o ensino de Arte nessa etapa da Educação Básica e,

dentre elas, ressalta os aspectos identitários e multiculturais próprios dos conhecimentos e das experiências com Arte. Sobre isso, destacam a competência de “Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte” (Brasil, 2018, p.198).

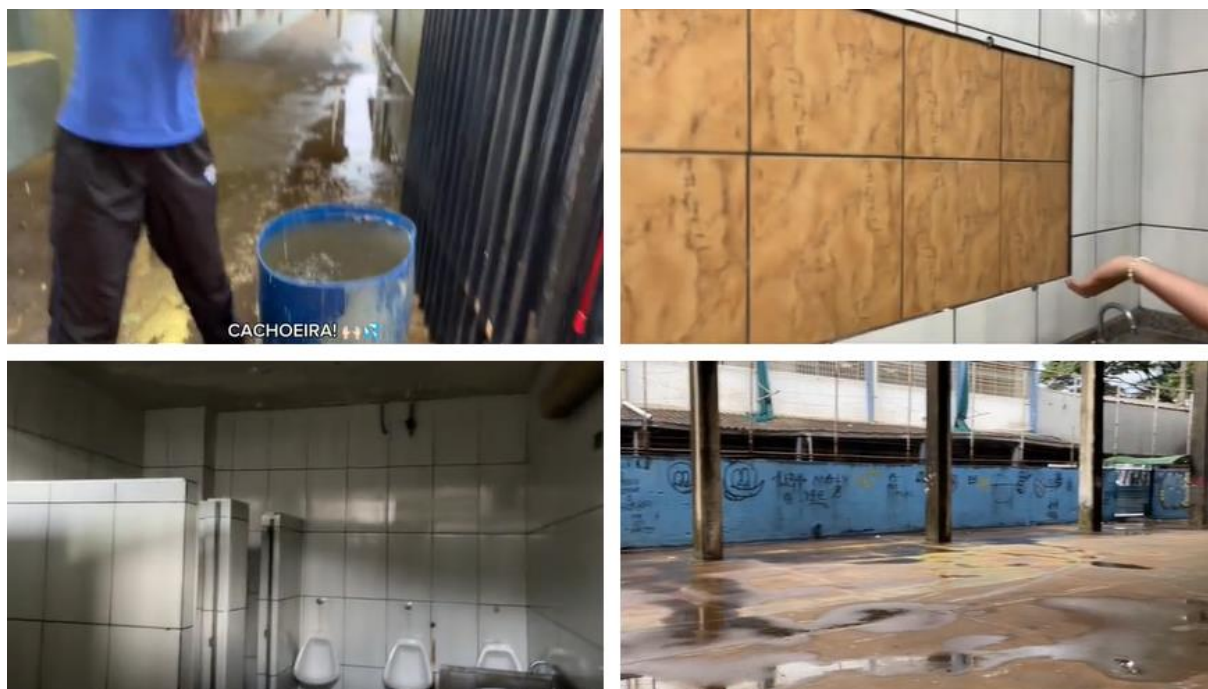
A isso, somamos os estudos de Barbosa (1998, p.91) que, tratando sobre questões identitárias e especificamente sobre a multiculturalidade atrelada ao ensino de Arte, pergunta: “Como diferentes grupos culturais podem encontrar um lugar para a arte em suas vidas?”. A partir desse questionamento, interessamo-nos por sublinhar o conhecimento artístico como potencialidade para criar micronarrativas visuais e, a partir delas, subverter determinadas situações de opressão que os alunos e alunas, e professores e professoras enfrentam. As micronarrativas visuais, portanto, reagem aos jogos de poder, ao silenciamento, ao controle e à vigilância exercidos contra a educação a partir de metanarrativas visuais.

Um exemplo de micronarrativa visual é o episódio singular que ocorreu recentemente, em 2023, em um Colégio Estadual de Sarandi, cidade no interior do Paraná. Conforme evidencia a matéria publicada no Portal G1, intitulada *Alunos gravam vídeo e denunciam falta de estrutura de colégio em Sarandi*ⁱⁱ, estudantes do 1º ano do Ensino Médio do colégio em questão, expuseram situações precárias que a instituição enfrentava no que diz respeito às estruturas físicas do prédio e às práticas de ensino. Os olhares dos e das estudantes direcionados à escola atuam como micronarrativas visuais e oferecem perspectivas que caminham em sentido contrário ao que propagandas e narrativas que o governo do Estado divulga, como o vídeo apresentado e analisado na introdução deste artigo.

A iniciativa dos e das estudantes paranaenses foi estimulada a partir de uma proposta de atividade do componente curricular Arte. O vídeoⁱⁱⁱ de dois minutos fez sucesso na internet, principalmente nas redes sociais, pois utiliza-se de uma linguagem irônica e bem humorada para comunicar, à comunidade, as más condições estruturais enfrentadas por aqueles e aquelas que vivenciam o cotidiano da escola em questão. No vídeo, conforme destacamos nos *frames* reunidos na Figura 3, os alunos e alunas ironizam as condições de estudo oferecidas pelo Estado denunciando a situação precária de salas de aulas, pátios, quadras esportivas e banheiros.

Referindo-se ao espaço escolar, o grupo anuncia que “Aqui temos piscina particular”, mostrando goteiras e alagamentos em áreas comuns do edifício. “Quer passar seu *gloss*, arrumar o cabelo? É só olhar no espelho”, diz uma aluna, ironicamente, enquanto a câmera mostra uma estrutura na parede de onde o espelho foi retirado. Mais adiante, um aluno manifesta “Quer usar o banheiro? Tem que ser às escondidas, pois não temos papel, nem sabão, nem luz e nem portas”.

Figura 3: Micronarrativas visuais na criação de estudantes



Fonte: (A Nova Democracia, 2023).

Identificamos que a ação desenvolvida no vídeo feito pelos alunos e alunas do Colégio oferece perspectivas de subjetivação diante de um contexto educacional e político que tem, como prática operacional, a coerção e o silenciamento de indivíduos “indisciplinados”. Esse fator fica evidente conforme analisamos os desdobramentos da iniciativa dos e das estudantes. Segundo a matéria intitulada *Com sátiras e bom humor, estudantes de Colégio Estadual em Sarandi reivindicam melhorias no local*^{iv}, publicada no Portal Maringá Post, após o sucesso do vídeo nas redes sociais, a SEED-PR prestou uma visita ao colégio. Em nota publicada pelo órgão, expuseram que a visita supostamente já estava prevista para acontecer naquele momento, e que não houve nenhuma relação com a repercussão do trabalho de Arte dos alunos e alunas do Colégio. A situação levantou, também, suspeitas e questionamentos acerca

de uma possível repreensão dos e das estudantes e da equipe pedagógica do colégio, mas, de acordo com a SEED-PR em comunicação com o Maringá Post, a iniciativa foi “encorajada”, e configurou um exercício de cidadania. O desfecho da situação aponta que o Colégio passou a receber incentivos financeiros para sanar as dificuldades estruturais que vinha enfrentando.

A experiência dos alunos e alunas paranaenses perante as condições insatisfatórias do ambiente escolar foi traduzida na linguagem artística a partir de certas insatisfações e indignações. As maneiras pelas quais se comunicam, utilizando de humor, ironia e deboche, refletem uma espécie de furor diante de uma realidade que os e as negligencia. Esse fator pode ser relacionado com as ideias de Rodrigo Ratier (2019), em *Escola e afetos: um elogio da raiva e da revolta*. De acordo com o autor, no contexto educacional, a raiva pode aparecer enquanto resposta legítima a processos sistemáticos de injustiça, e que, por isso, deve ser canalizada para uma proposta pedagógica que trabalhe o pensamento e intervenção crítica. Conforme argumenta, “A raiva e a rebelião são entendidas como parte do processo para a formação de indivíduos autônomos, capazes de crítica e reflexão” (Ratier, 2019, p. 166).

Concordamos com o autor quando denuncia a desigualdade e injustiça que violentam o país e que, diante desse cenário, é compreensível, e inclusive indispensável que alunos e alunas, professores e professoras sintam raiva e que se indignem com a realidade desenhada para as escolas e demais instituições de ensino. Nesse sentido, tanto a canção do artista Thiago Elniño quanto a reivindicação dos alunos e alunas do Colégio, em vídeo, parecem oferecer caminhos para um projeto em educação que parte do olhar dos sujeitos oprimidos pelo domínio macro de gestões que submetem indivíduos a condições e sistemas de contenção. Nesse caso, Ratier (2019, p. 166) questiona:

Como exigir de um estudante negro e da periferia que faça escolhas “livres e com autonomia” para seu “projeto de vida” numa comunidade miserável e embrutecida pela violência? De que maneira sugerir “resiliência” à estudante que enfrenta o assédio no transporte público a caminho de uma escola sem infraestrutura e sem professor? Como cobrar que educadores e educadoras “promovamos direitos humanos” quando seu direito constitucional à greve é duramente reprimido pelas forças do Estado?

As práticas de resistência no cenário político e educacional brasileiro não se limitam às manifestações públicas ou às greves, mas encontram, nas expressões artísticas e nas micronarrativas que delas decorrem, linguagens que permitem reivindicar direitos ameaçados e ressignificar narrativas. A produção artística realizada por docentes emerge como um ato de resistência e luta, subvertendo discursos de disciplinamento e vigilância. Outro exemplo de micronarrativa visual é a produção intitulada *Paraná* (2015), exposta na Universidade Estadual de Maringá-UEM – em um bloco onde convivem alunos e alunas, professores e professoras de Artes Visuais, Pedagogia, Filosofia e do mestrado e doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação. O trabalho foi elaborado, coletivamente, em 2015, por professoras já atuantes na Educação Básica e que, na ocasião, adquiriam licenciatura específica em Artes Visuais, pelo Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR.

A obra em questão apresenta diversos elementos distribuídos no espaço da tela retangular, em destaque na primeira imagem da Figura 4. No canto superior esquerdo, sobre as manchas cinzas, destacam-se as expressões “29 abril”, “2015” e “ocupado”. Abaixo, podemos observar figuras humanas, vestidas com fardas policiais e escudos. No centro da composição, há uma linha contínua em tinta escura que demarca o espaço, contornando o mapa do Estado do Paraná. Dentro desse espaço, carteiras escolares foram representadas de modo a lembrar uma trincheira que remete à cultura visual de cenários de guerra. As representações de policiais armados com balas de borracha, escudos e capacetes intensificam a atmosfera de perigo e violência, assim como os respingos de tinta vermelha em meio a tonalidades de cinzas e preto. Diante da obra, chamamos a atenção para os cifrões, os olhos e os megafones representados na superfície da tela. Essa análise nos permite perceber que a obra *Paraná* (2015) faz referência às cenas de violência policial reais que, no conflito do dia 29 de abril, foram documentadas e registradas por meio de fotografias e vídeos. Na Figura 4, destacamos duas fotografias emblemáticas, realizadas em 2015, que dão ênfase à resistência exercida por duas professoras do Estado do Paraná e que foram citadas, como referência, na composição da obra *Paraná* (2015). Nas imagens, as professoras Ângela Machado (1977--) e Vilma Garcia (1963-2024) enfrentam a força exercida pela polícia do Estado.

Figura 4: Micronarrativas visuais na criação de professoras



Fonte: (Registro nosso, 2024; Gazeta do Povo, 2015; e Plataforma DHesca, 2015, respectivamente).

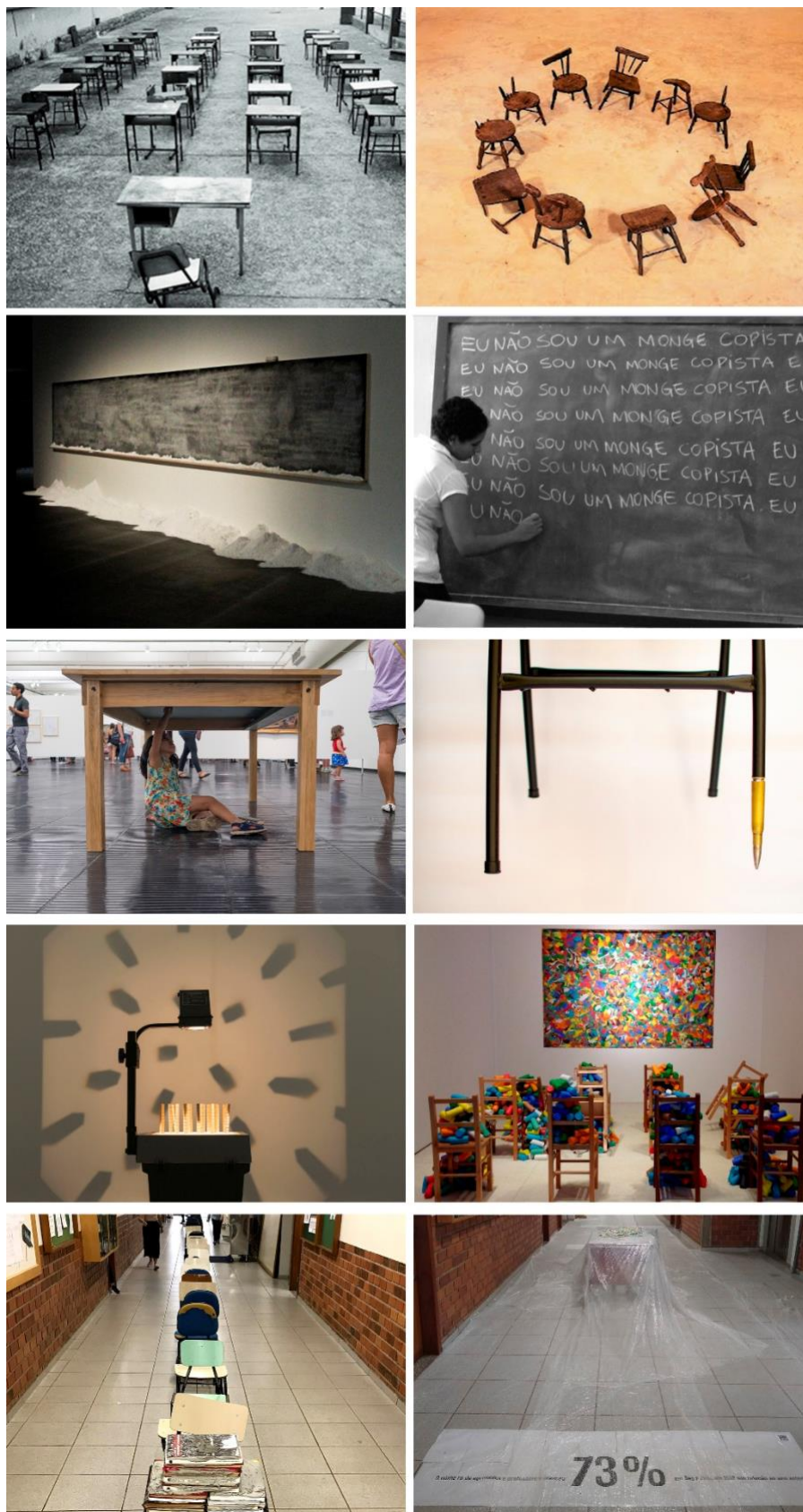
O dia 29 de abril de 2015 foi um acontecimento importante na e para a história recente do Paraná, marcada por memórias de dor e violência, principalmente contra professores, professoras e demais agentes da Educação Pública do Estado. O episódio, que posteriormente ficou conhecido como “Massacre do Centro Cívico”, foi protagonizado por servidores e servidoras estaduais que se manifestavam em frente à sede da Assembleia Legislativa, no Centro Cívico de Curitiba. A iniciativa do Governo do Estado de receber os e as protestantes com violência deixou mais de 200 pessoas feridas por balas de borracha e bombas de gás. As manifestações e greves

que antecederam os atos de 29 de abril de 2015 se iniciaram em fevereiro daquele mesmo ano, devido à falta de condições básicas para o funcionamento das escolas estaduais. Conforme relata o Portal Gazeta do Povo, na notícia intitulada *Um ano depois da "Batalha do Centro Cívico"*, a primeira etapa da greve foi deflagrada em Assembleia no dia 7 de fevereiro de 2015, reunindo uma extensa pauta de reivindicações. Outra notícia, intitulada *Professores e polícia entram em confronto durante votação na Alep*, do Portal G1, explica que, no dia do protesto, professores, professoras e demais servidores da educação tinham a intenção de participar da Assembleia Legislativa durante a votação do Projeto de Lei que afetaria o pagamento de mais de 30 mil beneficiários/as do Fundo Previdenciário. No entanto, a polícia recebeu ordens para barrar o grupo de profissionais da educação, e avançar sobre professores e professoras que demonstrassem qualquer sinal de insubordinação.

Dessa maneira, a criação artística *Paraná* (2015) pode ser compreendida como resultado do engajamento e do descontentamento de um grupo de professoras em formação continuada, diante da violência das micronarrativas que o Estado engendra a respeito da docência e da educação. “O discurso de toda metanarrativa visual é reducionista”, conforme Acaso (2016, p.42, *tradução nossa*). As micronarrativas visuais, por outro lado, oferecem resistência aos conteúdos simplistas e dicotômicos característicos das metanarrativas, e engendram significados com nuances e que demonstram diversas perspectivas sobre um mesmo tema. Esse tipo elaboração, portanto, revela que as imagens não são a realidade, mas sim representações da realidade, e que, como tal, enfatizam uma determinada perspectiva acerca do assunto, e não a sua totalidade.

Como demonstramos na Figura 5, as expressões da Arte Contemporânea brasileira exemplificam a complexidade a partir da qual as micronarrativas visuais representam os desafios e as dificuldades que afetam a educação nacional e os sujeitos que convivem nos espaços escolares e universitários. Em comum, as obras recorrem a mobiliários e a demais objetos tradicionais à educação escolar – tais como cadeiras e carteiras e lousas e giz - para produzir pensamentos e convidar à reflexão.

Figura 5: Micronarrativas visuais na Arte Contemporânea brasileira



Fonte: (Imagens extraídas da internet. Montagem nossa, 2025).

Na primeira fileira, *Sala de aula* (1998) e *Jardim da Infância* (1997) dão ênfase à precariedade do mobiliário escolar. Na obra do artista paulista Eduardo Srur (1974-) se mantém a organização convencional dos conjuntos escolares, revelando a debilidade dos móveis sobre os quais os e as estudantes passam horas do dia sentados. Na obra da artista fluminense Lia Menna Barreto (1959--), apesar de as cadeiras estarem dispostas em círculo, sugerindo diálogo e intimidade entre os sujeitos, o aspecto depredado indica a desvalorização da educação. Na segunda fileira, *Sobre este mesmo mundo* (2010) e *Cuidado! Escola* (2011) recorrem às lousas e aos gizos de modos diferentes. Na obra da artista mineira Cinthia Marcelle (1974--) o pó dos gizos é acumulado no chão e na lousa, criando volumes instáveis e efêmeros. Na obra da artista Eliane Andrade uma mesma frase foi escrita, em giz, na superfície de várias lousas, durante o período de aproximadamente uma hora. A frase “Eu não sou um monge copista” reclama por ampliar a ótica a partir da qual os e as profissionais da docência são vistos. Na terceira fileira, *Interdito LM* (2015) e *Prótese* (2018) atribuem significados inusitados à parte debaixo dos móveis escolares. Na obra da artista mineira Rivane Neuenschwander (1967--), a parte inferior de uma mesa esconde uma superfície sobre a qual se pode desenhar ou escrever. Na obra do artista fluminense Jefferson Medeiros (1989--), por sua vez, esconde-se, em um dos pés de uma cadeira, um projétil, denunciando a violência e a insegurança que atingem os espaços escolares. Na quarta fileira, *Educação pela noite* (2020) e *Mass Media para modelar* (2001/2015) atribuem usos inusitados a recursos didáticos tradicionais à educação brasileira. Na obra da artista paulista Clara Ianni (1987--), os projetores e as peças sólidas do material dourado, comum às aulas de matemática, são combinados para criar sombras criativas. Na obra do artista fluminense José Damasceno (1968--), as massinhas de modelar, comumente utilizadas na Educação Infantil, são dispostas sobre cadeiras e sobre uma lousa modificando o cenário habitual. Por fim, na quinta fileira, *Ordem é Progresso?* (2020) e *Cuidado: Educação frágil* (2019) modificam um mesmo corredor universitário, problematizando a educação. Na obra criada pelo Grupo de Pesquisa em Arte, Subjetividade, Educação e Diferença – DOBRA, o corredor é ocupado uma fila única e ordenada. A linha é iniciada por uma bandeira do Brasil, produzida com estéticas e técnicas estereotipadas comuns aos contextos escolares, e, em seguida, continuada por uma pilha de livros concretados e por cadeiras quebradas e abandonadas pelos espaços

universitários. Na obra criada pelo Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Imagem – ARTEI, o mesmo corredor é revestido por plástico bolha, provocando sons conforme a movimentação das pessoas. Os sons e a visualidade do material chamam atenção para dados colados sobre o chão que indicam a condição de fragilidade da educação do Estado do Paraná.

Em análise a essas imagens, verificamos que, de modos distintos, a Arte Contemporânea brasileira tem expandido os conhecimentos e significados que as metanarrativas têm construído sobre a educação nacional. Os tratamentos e usos que essas e outras micronarrativas visuais dão ao mobiliário escolar, aos recursos didáticos tradicionais e à educação como um todo se valem das linguagens e das especificidades da Arte Contemporânea e subverter a cultura visual hegemônica que, de modo geral, caracteriza os espaços educativos como bem cuidados, seguros e felizes.

Considerações finais

Ao longo deste texto, dedicamo-nos a discorrer acerca do potencial transformador de práticas pedagógicas que privilegiam aspectos de contestação, diante de políticas educacionais externas as quais estão submetidos os sujeitos que vivenciam a escola e demais espaços educativos. Nesse contexto, a Arte pode ser vista como conhecimento e como componente curricular possível e potente para a criação de micronarrativas visuais que desafiem as estruturas de poder hegemônicas, bem como os mecanismos de dominação, controle e vigilância que cerceiam a educação e, em especial, a educação escolar. Sublinhamos que a Arte pode promover maneiras de significar e de subverter as experiências que estudantes, professores e professoras e comunidade externa produzem nos espaços escolares.

Essa constatação fica evidente em diversas elaborações mobilizadas nos espaços institucionais dedicados à educação, conforme discutimos ao longo deste texto. Exemplos como o vídeo produzido pelos e pelas estudantes do Ensino Médio, em Sarandi, como parte da avaliação de Arte, demonstram que o componente curricular possibilita, à comunidade escolar, refletir sobre os seus contextos imediatos e recorrer a habilidades expressivas para, senão transformá-los, pelo menos, tomar consciência das mudanças que precisam ser realizadas neles. A prática dos alunos e

alunas, nesse caso, não apenas contribuiu para trazer visibilidade a uma questão estrutural e financeira relativa a políticas governamentais, mas também desafiou as metanarrativas institucionais que operam por minimizar, ocultar e justificar as fragilidades que afetam a educação, poupando os órgãos responsáveis de lidar com constrangimentos relacionados às denúncias. Em uma mesma direção formativa, localiza-se a elaboração *Paraná* (2015), realizada por professoras em formação continuada. A partir dessa criação o grupo pode tomar consciência das violências que atingiam a classe trabalhadora e a educação paranaense, materializando seus sentimentos e pensamentos em uma produção artística que, até hoje, ajuda a contar essa história para outras gerações de professores e professoras em formação. Por fim, as expressões da Arte Contemporânea brasileira mencionadas demonstram que as micronarrativas visuais reagem às imagens que, a partir de vias e de meios hegemônicos, constroem significados simplistas acerca da educação, da docência e da escola.

Com isso, sublinhamos a necessidade de deslocar os espaços e papéis atribuídos à Arte no currículo e nas intervenções escolares. Longe de ser uma via de autoexpressão, de entretenimento e de celebração de datas comemorativas – como costuma ser vista desde o século XX, – a Arte, como componente curricular, pode operar como conhecimento de reivindicação cidadã, gerando impactos concretos na atuação das autoridades responsáveis e na transformação da sociedade como um todo.

Essa e outras práticas, discutidas por nós, demonstram que as escolas, universidades e demais instituições de ensino podem avançar e superar visões “tradicionais”, entendidas aqui como espaços de controle e de vigilância, se organizarem-se a partir de conceitos e estruturas contestadoras, subversivas e transformadoras, dentre as quais, destacamos o conhecimento artístico. Concordamos com as elaborações de Barbosa (1998; 2010) e Osinski (2002), quanto à necessidade urgente de se problematizar os papéis que a educação tem conferido à Arte, como “acessório” a serviço de outras áreas do conhecimento ou como atividade “recreativa”, voltada à “livre-expressão”. Assim como as autoras, defendemos a Arte como parte integrante e fundamental do currículo escolar, enquanto linguagem crítica e transformadora, com conhecimentos específicos e que, por isso, demanda profissionais com formação na área. Entendemos que o poder subversivo da Arte

reside em sua capacidade de questionar, desconstruir e propor alternativas às metanarrativas, ampliando os horizontes de professores e professoras, de estudantes e da comunidade externa, que, semelhantemente, usufruem das conquistas e das perdas que afetam a educação.

Referências

ACASO, María. **Esto no son las Torres Gemelas**: cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes. Madrid: Catarata, 2016.

BALISCEI, João Paulo; ALMEIDA, Luana Ingrid de. “Se tudo der certo, eu viro professor/a!”: Reflexões sobre arte-educação e sobre ser arte-educador/a na contemporaneidade. **Revista Apotheke**, Florianópolis, v. 11, n. 1, p. 259–276, 2025. Disponível em: <<https://revistas.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/26511>>. Acesso em: 12 de jun. de 2025.

BALISCEI, João Paulo; STEIN, Vinícius; ROCHA, Thalia Mendes. Arte Contemporânea na Educação Infantil: a criação do recurso didático Em-baralhAR-TE na formação de professores/as em Artes Visuais. **Revista Pró-Discente**, Vitória, v. 29, n.1, p.11-31, 2023. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/prodiscente/article/view/42984>>. Acesso em: 17 de jun. de 2025.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da Arte**: anos 1980 e novos tempos. 8ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: c/Arte, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Cultura Visual e Infância. In: **Reunião Anual da ANPED** (31:2008: Caxambu). Constituição brasileira, direitos humanos e educação. Caxambu: ANPED, 2008. p. 102-132.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

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

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual**: proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

OSINSKI, Dulce. **Arte, história e ensino**: uma trajetória. São Paulo: Cortez, 2002.

RATIER, Rodrigo. Escola e afetos: um elogio da raiva e da revolta. In: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 160-167.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2012, p.155-172.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 7-61.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2012, p.185-202.

SILVA, Tomaz. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

Notas

* Graduada em Artes Visuais, Universidade Estadual de Maringá-UEM. Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-2457-2403>. E-mail: emanuelle3690@gmail.com.

** Doutor em Educação, Universidade Estadual de Maringá-UEM. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8752-244X>. E-mail: jpbaliscei@uem.br.

ⁱ Matéria na íntegra: <<https://g1.globo.com/pr/parana/educacao/noticia/2024/06/06/governo-do-parana-usou-dados-internos-para-enviar-mensagem-com-video-contra-greve-de-professores-a-pais-de-alunos.ghml>>. Acesso em 17 de jun. 2025.

ⁱⁱ Matéria disponível na íntegra: <<https://g1.globo.com/pr/norte-noroeste/noticia/2023/08/25/alunos-gravam-video-e-denunciam-falta-de-estrutura-de-colegio-em-sarandi.ghml>>. Acesso em 17 de jun. 2025.

ⁱⁱⁱ Disponível em <<https://anovademocracia.com.br/pr-estudantes-de-colegio-estadual-de-sarandi-denunciam-pessimas-condicoes-de-escola-e-governo-responde-com-perseguiacao/>>. Acesso em 18 de jun. de 2025.

^{iv} Matéria disponível na íntegra: <<https://maringapost.com.br/educacao/2023/08/24/com-satiras-e-bom-humor-estudantes-de-colegio-estadual-em-sarandi-reivindicam-melhorias-no-local/#:~:text=Educa%C3%A7%C3%A3oCidade-,Com%20s%C3%A1tiras%20e%20bom%20humor%2C%20estudantes%20de%20Col%C3%A9gio%20Estadual%20em,diz%20que%20Col%C3%A9gio%20receber%C3%A1%20reforma>>. Acesso em 17 de jun. 2025.