

# Armandinho, Camilo, Etiene, Fê e Theo na contramão das certezas: em direção à Teoria do Currículo Itinerante<sup>1</sup>

*Lucas Pacheco Brum<sup>2</sup>*

*Natália Ferreira da Cunha<sup>3</sup>*

*Maria Cecília Lorea Leite<sup>4</sup>*

## RESUMO

Este artigo problematiza a concepção da Teoria do Currículo Itinerante de autoria do professor João Paraskeva, a partir da análise de uma imagem que ocupa lugar central na cultura escolar. A imagem é uma tirinha, protagonizada pelos personagens Armandinho, Camilo, Etiene, Fê, Theo e Pudim, produzida pelo artista Alexandre Beck, a qual nos endereça às práticas culturais do olhar, que constroem e influenciam nossos modos de ver, pensar, ensinar e fazer o currículo, às práticas pedagógicas e aos conteúdos escolares. Assim, esse texto encontra-se inserido nos campos de teorização dos Estudos da Cultura Visual e dos Estudos Curriculares Contemporâneos. Busca-se uma análise da tirinha acionada pela ferramenta conceitual do currículo itinerante, que nos auxilia a compreender as imagens de Beck como uma possibilidade que escapa às ordens estabelecidas pela escola e pelo conhecimento hegemônico legitimado pelo currículo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Currículo Itinerante. Tira. Educação. Imagens.

---

<sup>1</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

<sup>2</sup> Mestre em Arte Contemporânea. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7655-8463>. E-mail: [lukaspachecobrum@yahoo.com](mailto:lukaspachecobrum@yahoo.com).

<sup>3</sup> Mestre em Direito. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1388-3730>. E-mail: [nataliafdacunha@gmail.com](mailto:nataliafdacunha@gmail.com).

<sup>4</sup> Doutora em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9197-2299>. E-mail: [mclleite@gmail.com](mailto:mclleite@gmail.com).

*Armandinho, Camilo, Etiene, Fê and Theo against certainties:  
towards the Theory of the Itinerant Curriculum*

**ABSTRACT**

This article discusses the conception of the Theory of the Itinerant Curriculum by teacher João Paraskeva, based on the analysis of an image that occupies a central place in school culture. The image is a comic strip, the main characters are: Armandinho, Camilo, Etiene, Fê, Theo and Pudim, created by the artist Alexandre Beck, it addresses us to the cultural practices of the look, it builds and influences our ways of seeing, thinking, teaching and making the curriculum, the pedagogical practices and school contents. Thus, this text is inserted in the theoretical fields of Visual Culture Studies and Contemporary Curriculum Studies. We search an analysis of the comic strip generated by the conceptual tool of the itinerant curriculum, that helps us to understand Beck's images as a possibility that escapes the established guidelines of the school and by the hegemonic knowledge legitimized by the curriculum.

**KEYWORDS:** Itinerant Curriculum. Strip. Education. Images.

*Armandinho, Camilo, Etiene, Fê y Theo contra certezas: hacia la  
Teoría del Currículo Itinerante*

**RESUMEN**

Este artículo discute la concepción de la Teoría del Currículo Itinerante, del profesor João Paraskeva, a partir del análisis de una imagen que ocupa un lugar central en la cultura escolar. La imagen es una tira, protagonizada por los personajes Armandinho, Camilo, Etiene, Fê, Theo y Pudim, producida por el artista Alexandre Beck, que nos remite a las prácticas culturales de la mirada, que construyen e influyen en nuestras formas de ver, pensar, enseñar y hacer el currículo, las prácticas pedagógicas y los contenidos escolares. Así, este texto se inserta en los campos teorizantes de los Estudios de la Cultura Visual y los Estudios Curriculares Contemporáneos. Se busca un análisis de la franja desencadenada por la herramienta conceptual del currículo itinerante, que nos ayude a comprender las imágenes de Beck como una posibilidad que

escapa a los órdenes establecidos por la escuela y por los saberes hegemónicos legitimados por el currículo.

**PALABRAS CLAVE:** Currículo Itinerante. Banda. Educación. Imágenes.

\* \* \*

## Introdução

Convivemos e habitamos com diferentes tipos de imagens e objetos visuais, que invadem nossas residências, práticas escolares, ambientes de trabalho e locais que percorremos cotidianamente. Em diferentes materialidades, sejam elas impressas, digitais ou em movimento, “se comportam como vírus que se espalham e sofrem mutação, mais rapidamente que nossos sistemas imunológicos conseguem evoluir a fim de combatê-los” (MITCHELL, 2012, p. 27). Elas inundam nossas vidas, roubam nossa atenção, instaurando modos de ser, estar e existir na cultura, governando nossos corpos, pensamentos, atitudes, imaginários e condutas.

A velocidade e o volume de imagens que nos sitiam e interpelam cotidianamente constituem uma espécie de avalanche que nos arrasta, desnorteia e fragmenta sem que tenhamos tempo para refletir, analisar ou fazer algum tipo de crítica sobre elas. (MARTINS, 2010a, p. 21).

Nesse sentido, podemos compreender que a cultura, e os modos como a interpretamos e nela atuamos, é cada vez mais visual e polissêmica, e que as imagens e os artefatos culturais produzidos por ela determinam grande parte das relações sociais, dos intercâmbios de significados, das produções culturais, das identidades e subjetividades dos sujeitos. Em consequência disso, a vida contemporânea tem se desenvolvido sob o regime das imagens e dos artefatos culturais “numa espiral imaginária, em que ver é mais

importante que crer. Não é uma mera parte da vida cotidiana, e sim a vida cotidiana mesmo” (MIRZOEFF, 2003, p. 03).

Não obstante, a educação, os currículos escolares, as práticas pedagógicas, os gostos e interesses de crianças, adolescentes e jovens também são alvos das imagens e artefatos culturais sedutores que atraem e repelem. Dessa maneira, por exemplo, muitas das representações que são fabricadas pela cultura são endereçadas e operacionalizadas nos contextos educacionais, com a finalidade de ensinar, forjar e questionar as práticas e concepções vigentes de educação, colocando sob suspeita os currículos escolares, os conteúdos escolares estatizados, as maneiras de se ensinar, o que se ensina e as condutas dos/as professores/as frente às novas ordens das esferas contemporâneas.

Nessa direção, as tiras criadas pelo artista e ilustrador nascido no estado de Santa Catarina/RS, Alexandre Beck – pai do personagem Armandinho –, entendidas aqui como imagens, assumem um papel importante dentro da cultura, e principalmente na educação, pois suas produções atuam como “portadoras e mediadoras de significados e posições discursivas que contribuem para pensar o mundo e nós mesmos como sujeitos” (HERNÁNDEZ, 2011, p. 33). Isso significa considerar que as imagens, ou seja, os quadrinhos do artista, são discursos permeados pelas relações de poder e saber que se inserem dentro do campo dos Estudos da Cultura Visual (BRUM e LEITE, 2023; HERNÁNDEZ, 2013, 2011, 2007; MITCHELL, 2012; MIRZOEFF, 2003; MARTINS, 2010a, 2010b, 2007; TOURINHO e MARTINS, 2013, 2012, 2011; TOURINHO, 2011), reivindicam e indagam os modos de ser, estar e se fazer educação, e, sobretudo, os conteúdos e os currículos escolares. As tirinhas de Beck, assim, colocam em circulação significados que buscam muitas vezes, de uma maneira criativa e humorada, questionar os sistemas de poder que atravessam os contextos e os currículos escolares, desestabilizando e fazendo emanar novas maneiras de se pensar, atuar e ver com/e no currículo.

O campo da Cultura Visual dá ênfase não apenas às imagens que circundam na cultura, mas procura focalizar as experiências visuais que os sujeitos fabricam e engendram com o que se vê e as maneiras como são vistas na cultura. Nesse entendimento, “o relevante das pedagogias da cultura visual não são os objetos, mas sim as relações que mantemos com eles” (HERNÁNDEZ, 2013, p. 83). Em outras palavras, trata-se das mediações sociais e das experiências visuais que estabelecemos com as imagens, as quais estão imbuídas de significados que formam, educam e instauram nossas concepções de educação e currículo.

Marcados por este viés, diante do modo como nos relacionamos, convivemos, interagimos e somos forjados, principalmente com as imagens de teor educacional, este trabalho se origina de debates realizados no “Laboratório Imagens da Justiça”, da Universidade Federal de Pelotas – UFPel<sup>5</sup> (BRUM; CUNHA e LEITE, 2021; BRUM e LEITE, 2023), e de estudos e análises que os/as autores/as vêm desenvolvendo em suas pesquisas. Entre os vários interesses de pesquisas que o Laboratório concentra, um dos seus tentáculos são as problematizações entre imagens e currículo, analisando e examinando o que as imagens dizem, proferem, reivindicam e indagam sobre os currículos e os elementos que compõem o mesmo, buscando compreender as imagens enquanto pedagogias, a partir da vertente pós-estruturalista em educação.

Para tanto, o texto está estruturado da seguinte forma: na primeira parte apresentamos o criador das tiras de Armandinho, o próprio personagem e fazemos uma breve explanação do conceito de tirinha. Já na segunda parte, discorreremos, fazendo alguns apontamentos da perspectiva teórica do “currículo itinerante” de João Paraskeva (2021; 2016; 2010) e como o autor estrutura epistemologicamente essa teorização do currículo. Nesse sentido, o currículo itinerante aqui é acionado como ferramenta conceitual para auxiliar na compreensão das imagens de Beck como uma

---

<sup>5</sup> Disponível em: Laboratório Imagens da Justiça ([ufpel.edu.br](http://ufpel.edu.br)). Acesso em: 06 dez 2021. Este artigo vincula-se ao projeto de pesquisa "Imagens da Justiça, Representações Curriculares e Pedagogia Jurídica: um estudo comparativo", financiado pelo CNPq (processo nº 423497/2021-9).

possibilidade que foge das ordens estabelecidas pela escola e pelo conhecimento hegemônico legitimado pelo currículo. Na última parte do texto expomos a análise realizada de uma tira, protagonizada por Armandinho, Camilo, Etiene, Fê, Theo e Pudim, a qual nos endereça às práticas culturais do olhar, que constroem e influenciam nossos modos de ver, pensar, ensinar e fazer o currículo, às práticas pedagógicas e aos conteúdos escolares.

### **As produções das tirinhas de Armandinho do ilustrador Alexandre Beck**

Como dito anteriormente, Alexandre Beck é um artista catarinense, autor, criador e o pai do personagem Armandinho. O garotinho de cabelos azuis, inteligente, contestador, questionador, perspicaz, curioso e bem-humorado é um fenômeno nas redes sociais da internet – com mais de um milhão de fãs e seguidores/as no *Facebook* e no *Instagram*, movimenta milhares de *likes*, compartilhamentos e comentários. O personagem protagoniza as tirinhas juntamente com seu inseparável sapo de estimação e, por vezes, com seus/suas outros/as amigos/as. A turma está sempre envolvida em questões sociais, ambientais, políticas, educacionais e de saúde pública. As tiras, muitas vezes, estão implicadas em polêmicas que são circunscritas na sociedade contemporânea, com a intenção de provocar e ampliar as reflexões e discussões sobre assuntos importantes, como: preconceito, valorização dos direitos e garantias fundamentais, racismo estrutural, feminismo, homofobia, gênero, preservação do meio ambiente, política, entre outros.

Segundo Alexandre Beck, o personagem Armandinho nasceu às pressas no dia 09 de outubro do ano de 2009, a pedido de um amigo que precisava de uma ilustração para uma reportagem sobre economia referente a pais e filhos/as, que seria publicada logo no dia seguinte no jornal Diário

Catarinense, de Santa Catarina/SC<sup>6</sup>, local em que Beck também trabalhava publicando a tira cômica República, desde o ano de 2000.

Em um curto prazo, Beck reaproveitou uns rabiscos de outro trabalho de sua autoria, traçou uns pares de pernas que simbolizariam os pais da criança. Assim, surgiu o menino de cabelos azuis e personalidade gentil e contestadora. (RODRIGUES, 2019, p. 49).

O personagem Armandinho conquistou coluna fixa no jornal Catarinense devido à popularidade alcançada entre os/as leitores/as do jornal por suas histórias, narrativas e peripécias, vindo a ser publicada a partir de 17 de maio do ano de 2010<sup>7</sup>. Para batizá-lo a redação do jornal realizou um concurso – a proposta vencedora foi a de uma professora, com a justificativa de que 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 (REVISTA TRIP, 2019)<sup>8</sup>.

As tiras de Armandinho, com suas narrativas, conseqüentemente também passaram a ser estampadas em outros jornais diários, como Zero Hora (RS) e Folha de São Paulo (SP), entre outros. Em 2011, o personagem também passou a ser publicado regularmente em uma página do *Facebook*<sup>9</sup> e no *Instagram* e ganhou oito coletâneas impressas, publicadas de forma independente, entre os anos de 2013 e 2018. Nas páginas das redes sociais digitais, chamadas “Tiras Armandinho”, é possível encontrar diferentes tiras que o autor posta com frequência. A partir das publicações em jornais de grande circulação, o personagem ganhou notoriedade em todo o Brasil, e também fora do território nacional, através das redes da internet. A

---

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.nsctotal.com.br/dc>. Acesso em: 07 dez 2021.

<sup>7</sup> Cabe destacar que no jornal Diário Catarinense, de Santa Catarina/SC, as últimas tiras de Armandinho foram publicadas ano de 2019.

<sup>8</sup> Disponível em: <https://revistatrip.uol.com.br/trip/webstories/alexandre-beck-o-pai-do-armandinho>. Acesso em: 05 jul 2021.

<sup>9</sup> Disponível em: [https://m.facebook.com/tirasarmandinho/?locale2=pt\\_BR](https://m.facebook.com/tirasarmandinho/?locale2=pt_BR). Acesso em: 05 jul 2021.

popularidade e o alcance das tiras do personagem foram tão grandes – e ainda são –, passando a ser licenciado para reprodução em livros didáticos.

Sobre o conceito das tiras, Silva e Vieira (2018), com base em Paulo Ramos (2009) explicam que

[...] 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 e VIEIRA, 2018, p. 206).

Conhecidas também, popularmente, por histórias em quadrinhos (HQs), trata-se de um gênero textual, com três ou mais quadrinhos alinhados horizontalmente, de modo a contar uma história que geralmente apresenta temáticas cotidianas de cunho humorístico, satírico e político, fazendo críticas aos valores sociais.

Os personagens das tiras “podem ser fixos ou não e, na maioria das tiras, há uma tendência de ser criado um desfecho inesperado [...] sendo que através do uso de diálogos é contada uma história completa, trazendo o clímax no último quadrinho” (RODRIGUES, 2019, p. 47). Estas fontes/meios visuais costumam ser publicadas com regularidade nos meios de comunicação impressos e digitais, explorando “diversos recursos, tanto verbais quanto não verbais” (SILVA e VIEIRA, 2018, p. 206), “caracterizadas por seus enunciados irônicos e por sua abordagem crítica sobre determinados assuntos” (RODRIGUES, 2019, p. 47). Portanto, podemos definir as tiras como:

[...] uma representação crítica do cotidiano que, utilizando uma visão bem-humorada ou satírica, transmite uma mensagem de caráter opinativo e através de sua linguagem verbal e não verbal. Ela é capaz de ultrapassar a censura e se firmar como gênero jornalístico com as mesmas

propriedades da crônica, charge, artigo de opinião ou editorial. (NICOLAU, 2011, p. 10).

Assim, as tiras produzem narrativas de maneiras opinativas, críticas e até mesmo de deboche, envolvendo diversos aspectos e assuntos que estão postos na sociedade. As criações do ilustrador, protagonizadas por Armandinho e seus amigos/as, têm suscitado profundas reflexões, questionamentos e resistências sobre inúmeros assuntos e temáticas que circundam na contemporaneidade de maneira crítica, inteligente e transgressora. Alexandre Beck afirma em palestra proferida em março de 2018 na 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” (BECK, 2018)<sup>10</sup>.

Nas palavras do autor, suas tiras têm uma função política e de conscientização dos sujeitos sobre questões que importam. Isso significa considerar que as imagens não são somente ilustrações a serviço do entretenimento, mas que elas articulam relações de poder e saber, que produzem nossas identidades, pensamentos e subjetividades, e sobretudo aquilo que pensamos sobre a educação, o currículo escolar, democratização da educação, bem como o que realizamos nas nossas práticas pedagógicas. Assim, as produções de Beck estão para além do seu valor estético, ilustrativo e decorativo, elas estão pautadas no reconhecimento da imagem a partir da compreensão do seu papel na vida social, política e cultural.

---

<sup>10</sup> Fala retirada do site da UNICAMP, onde o ilustrador proferiu uma palestra em 20 de março de 2020. 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: 11 jun 2021.

## Apontamentos sobre o Currículo Itinerante

Nesta parte do texto nos propomos a apresentar a Teoria do Currículo Itinerante como uma possibilidade de pensar o currículo escolar a partir de uma teorização que desafia o campo tradicional da cientificidade. A ideia de propor uma teoria de um currículo itinerante, segundo João Paraskeva (2010), partiu de inquietações e reflexões que emergiram do Grupo de Trabalho Currículo (GT Currículo) do encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), no ano de 2007. Segundo Paraskeva (2010), os participantes do GT Currículo não se mostravam satisfeitos com os caminhos que a temática do currículo e suas teorias estavam percorrendo. Desse modo, surgiu a proposta de pensar um currículo que desafia a “forma determinante do poder instituído sobre o campo” (PARASKEVA, 2010, p. 53).

A proposta de uma Teoria do Currículo Itinerante (TIC) é um desafio aos estudos de currículo historicamente hegemônicos e contra-hegemônicos. Nesse sentido, o autor busca nos estudos desenvolvidos por Boaventura de Sousa Santos, especialmente a partir do conceito de epistemicídio, apresentar uma teoria não abissal e não territorial. Ou seja, propor e pensar num currículo “do agora”. “Uma teoria de não-lugares e não-tempos é, em essência, uma teoria de todos os lugares e de todos os tempos” (PARASKEVA, 2016, p. 126).

Antes de apresentar o que vem a ser a Teoria do Currículo Itinerante, é preciso compreender algumas questões que lhe são fundamentais. Assim, é importante apresentarmos os caminhos epistemológicos que Paraskeva buscou para a concepção da TIC, uma vez que esta teorização busca romper com os estudos críticos modernos. Contudo, cabe, inicialmente, apontarmos para o pensamento moderno, de maneira a observar como a produção do conhecimento foi historicamente constituída.

O conhecimento científico a partir da modernidade se transforma, e a nova episteme tem como ponto central uma ciência universal da

ordem e da medida. “No lugar de uma verdade revelada pela fé, instituía a razão humana como princípio de construção do conhecimento e como promessa de melhor condução da vida humana” (PEREIRA, 2014, p. 03). O propósito da modernidade, portanto, era contrapor-se ao mundo medieval, rompendo com o passado assentado na religiosidade e na relação dos homens com seu cosmo.

A modernidade se assinala com a ruptura do estado medieval e tem, no que diz respeito à produção do conhecimento, a característica marcante da racionalidade como (re)conhecimento da verdade. O conhecimento era apresentado como uma ciência geral da ordem e da medida, que buscou nas matemáticas o novo padrão de racionalidade. Sendo assim, “a matemática é a fonte de análise e investigação da produção do conhecimento onde o rigor científico se afere pelo rigor das medições, uma vez que conhecer significa quantificar” (SANTOS, 2011, p. 63).

O modelo de racionalidade que caracteriza a Idade Moderna, constituído na revolução científica dos séculos XVI e XVII, também refletiu nas relações entre os sujeitos e a produção do conhecimento. A modernidade trouxe o homem para o centro das atenções do conhecimento, como um ser dotado de razão. A construção do conhecimento enraizada na lógica racional, de verificação, impõe ao sujeito a certeza de seu domínio, haja vista que o modelo que segue os caminhos da ordem oferece a certeza do resultado científico. No lugar da verdade declarada pelo viés religioso, como na era medieval, na Idade Moderna a racionalidade humana é o princípio da construção da verdade. Assim, esta nova forma de conceber o conhecimento foi se enraizando e consolidou-se no método experimental que desenvolveu a concepção racionalista como elemento determinante da produção científica.

O que se verifica, nesse sentido, é que a modernidade possui sólidos alicerces, que criam o paradigma com promessas de igualdade a partir da centralização do homem. No entanto, o que se pode perceber, é que estes alicerces focalizados na racionalidade sedimentaram valores que foram

forjados pela própria modernidade. A ideia progressista apresentada a partir da ordem deu lugar a um modelo em que o homem central não representava a maioria dos homens. Essa ideia progressista representa um processo dialético que, conforme Bittar (2008, p. 138), “é o mesmo que alimenta os processos de acelerada destruição do mundo natural e exaustão do ambiente físico sobre o qual se lastreia a própria sobrevivência da humanidade”. E é a partir desse progresso que a humanidade está ameaçada à degradação humana. Bittar (2008), sobre isso, ainda argumenta que

[...] o discurso moderno promoveu às alturas a ideia de que haveria a vitória da civilização, mas o que se vive é o começo do fim de uma barbárie, a exploração do homem pelo homem, o que somente poderá se operar por meio da própria barbárie natural. (BITTAR, 2008, p. 140).

No mesmo sentido Santos (2011), defende que

A promessa de uma paz perpétua, baseada no comércio, na racionalização científica dos processos de decisão e das instituições, levou ao desenvolvimento tecnológico da guerra e ao aumento sem precedentes do seu poder destrutivo. A promessa de uma sociedade mais justa e livre, assente na criação da riqueza tornada possível pela conversão da ciência em força produtiva, conduziu à espoliação do chamado Terceiro Mundo. (SANTOS, 2011, p. 56).

Os modelos racionalistas, pautados na centralidade da razão, e simplistas, que pretendiam o progresso sem enxergar o todo, não parecem cabíveis em uma sociedade contemporânea onde é preciso pensar o ser humano a partir de um conjunto de relações sociais e de transformações sociais, econômicas e políticas. O modelo individualista tem origens no

estado moderno, que, culminado com o capitalismo, provoca os sentimentos individualistas hoje percebidos na sociedade.

A perspectiva apresentada a partir da construção do conhecimento reconhecida pela modernidade suscita, portanto, questões que atravessam as teorias curriculares. Assim, diante das condições impostas como verdades científicas e legitimadas, o campo curricular é impactado e reflete as “certezas” atribuídas pelos currículos historicamente instituídos. É diante desse emaranhado de verdades, certezas e conhecimentos fidedignos que a Teoria Curricular Itinerante nos convida a pensar o campo do currículo como um processo de lutas culturais e epistemológicas, propondo um currículo “outro”, que impele para a necessidade de refletirmos a partir de “processos relacionados com a identidade, com a diferença e com o subjetivo” (PARASKEVA, 2010, p. 57).

A Teoria do Currículo Itinerante se assenta no campo epistemológico que diz respeito à luta contra o epistemicídio<sup>11</sup>. Paraskeva, assim como Boaventura Santos, propõe que a produção do conhecimento – e aqui considerando as teorias curriculares – supere a perspectiva hegemônica eurocêntrica, com teor de verdades, e considere, para além, “outras formas de pensar, teorizar, fazer educação e currículo alternativamente” (PARASKEVA, 2021, p. 24). Para a TIC é necessário que sejam consideradas as epistemologias do Sul<sup>12</sup> ignoradas e negligenciadas neste campo do conhecimento.

A proposta apresentada por Paraskeva (2010), assim, tem fundamento e compromisso com uma ecologia de saberes emancipatória, que pretende promover a democratização dos saberes. O currículo, desse modo, precisa lutar contra os epistemicídios curriculares, a partir do encontro com as práticas sociais e com as realidades que cercam os sujeitos.

---

<sup>11</sup> É um conceito atribuído a Boaventura de Sousa Santos que trata da destruição do conhecimento, de saberes e culturas não consideradas válidas pela cultura eurocêntrica.

<sup>12</sup> Conforme Boaventura Santos (2020, pp. 26 - 27) “as epistemologias do Sul afirmam e valorizam assim as diferenças que permanecem depois da eliminação das hierarquias do poder. As epistemologias do Sul pretendem mostrar que aquilo que são os critérios dominantes do conhecimento válido na modernidade ocidental, ao não reconhecerem como válidos outros tipos de conhecimento para além daqueles que são produzidos pela ciência moderna, deram origem a um epistemicídio massivo, ou seja, de uma imensa variedade de saberes que prevalecem, sobretudo no outro lado da linha abissal – nas sociedades e sociedades coloniais”.

Precisamos de uma teoria e prática do currículo que reflita equacionar suas próprias territorialidades, perfeitamente ciente de que uma nova ordem e contra-ordem devem ser contempladas a partir do novo escopo das relações de poder. (PARASKEVA, 2016, p. 123).

É nesse sentido que o autor propõe uma teoria intrinsecamente itinerante: “[...] importa lutar por uma teoria e práticas curriculares que se afastem do território corrente [que] se afastem dos espaços regulados pelos sistemas dominantes” (PARASKEVA, 2010, p. 58).

Cabe destacar, ainda, que assim como a proposta da teoria de Paraskeva, o campo epistemológico dos estudos curriculares também apresenta outras perspectivas teóricas, que debatem, problematizam e contribuem com suas teorizações para as políticas e práticas curriculares contra-hegemônicas, colocando sob suspeita as concepções das teorias tradicionais e crítica do currículo, tais como as teorias pós-críticas (SILVA, 2020; LOPES e MACEDO, 2014; LOPES, 2013), pós-coloniais (SANTOS e SILVA, 2020; FERREIRA e SILVA, 2013), pós-moderna (SILVA, 2006; SILVA, 1993), pós-estruturalista (OLIVEIRA, 2018; PARAÍSO, 2019; 2010; CORAZZA e SILVA, 2003) e os estudos culturais (SILVA, 2020; 1999; 1995), dentre outras.

Estas diferentes linhas e enfoques teóricos, que têm suas origens, especificidades não imobilizadas, diretamente ou indiretamente se cruzam, penetram, movimentam e auxiliam com os seus escopos conceituais e teorizações. Algumas delas estão mais direcionadas para os saberes oriundos da vida cotidiana, das culturas, das experiências dos sujeitos ou dos saberes ocultos, e outras para os saberes rejeitados, subalternizados ou marginalizados. Ademais, outras vertentes teóricas estão voltadas para as relações de poder e saber, resistências curriculares e processos de subjetivação dentro do currículo, como

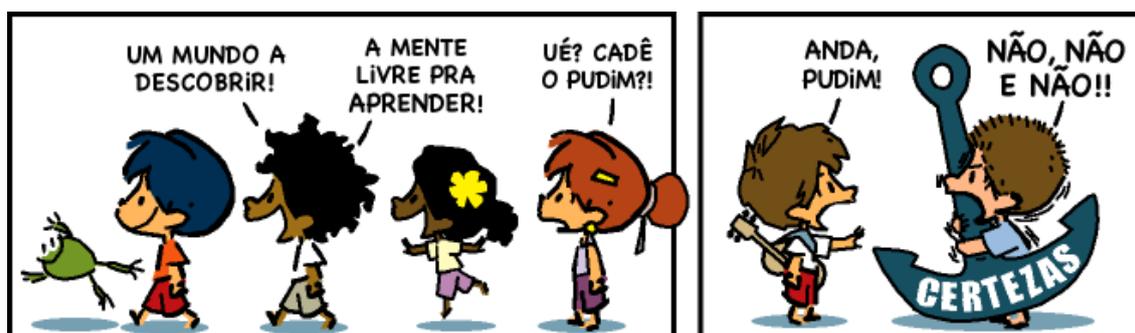
também para o debate e teorizações sobre os conceitos de ideologias, hegemonias, justiça social, emancipação, classe, gênero, raça e tantos outros marcadores sociais.

Abre-se um parêntese para dizer que nem todas essas múltiplas linhas de teorizações culminam para a mesma direção, no sentido de estarem relacionadas às políticas curriculares ou educacionais, mas contribuem para uma discussão heterogênea e desuniforme para pensar, problematizar no campo da prática e da teoria, práticas ou concepções curriculares que ainda privilegiam perspectivas tradicionais e críticas.

Assim, existem outras perspectivas de teorizações contra-hegemônicas, que de alguma maneira também dialogam com a Teoria Curricular Itinerante, proposta por João Paraskeva. Segundo o autor, a sua teoria é uma luta pelo (re)conhecimento totalmente itinerante, uma vez que propõe pensar em um currículo para o “agora”, desterritorializado, ancorado nas culturas e experiências locais, que reconheça outros conhecimentos. “A teoria do currículo itinerante é um exercício de cidadania e solidariedade, e sobretudo um ato de justiça social” (PARASKEVA, 2016, p. 127). É nesse exercício da cidadania e justiça social que passamos a apresentar a análise de uma tira de Alexandre Beck, alinhada sob esta perspectiva curricular, juntamente com o pensamento de outros/as autores/as que se somam nesse processo.

### **Armandinho, Camilo, Etiene, Fê e Theo na contramão das certezas: em direção à Teoria do Currículo Itinerante**

FIGURA 1: Tira de Armandinho – Alexandre Beck



Fonte: Disponível em: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho>. Acesso em 15 de set 2021.

Fê, no primeiro quadrinho, ao olhar para frente e ver os seus amigos Armandinho, Camilo, Etiene e não localizar Pudim, pergunta “Ué? Cadê o Pudim?!”. Pudim, no último quadrinho, está agarrado em uma âncora de dois ganchos, fabricada em ferro ou metal, cuja finalidade é reter navios e transportes marítimos de grande porte, segurando-os ao leito de um corpo d’água para evitar que a embarcação se desvie devido ao vento ou correnteza. Segurado firmemente na âncora, o personagem Pudim grita para o seu amigo Theo “Não, Não e Não!!”, quando Theo exclama, chamando-o “Anda, Pudim!” ao ver que o amigo está parado, não acompanhando o restante da turma. O que tudo indica é que Theo está esperando o seu amigo para irem todos/as juntos/as para a mesma direção, como aparece no primeiro quadrinho.

A frase negativa proferida por Pudim, sua posição sobre a âncora e a reação do menino de não querer ir junto com seus amigos/as Armandinho, Camilo, Etiene, Fê e o sapo, nos endereça a uma problematização sobre os currículos e os conhecimentos escolares que, muitas vezes, são cristalizados, didatizados e recontextualizados (LOPES e MACEDO, 2011) como “certezas”, sendo eles regulados por sistemas dominantes e hegemônicos (PARASKEVA, 2010), funcionando com fontes de únicas e inquestionáveis verdades – como aparece no último quadrinho.

Segundo Lopes e Macedo (2011), entende-se por conhecimento escolar não apenas os conteúdos de ensino que são recontextualizados nos livros didáticos, mas um conjunto de normas e valores que constituem os currículos. Apesar de hoje termos avanços significativos sobre as teorias do currículo (SILVA, 1995, 2020; LOPES, 2013; LOPES e MACEDO, 2011; MOREIRA e SILVA, 2001; MOREIRA, 1990, 1999), ainda é possível encontrarmos nas práticas pedagógicas, dentro das salas de aula das escolas brasileiras, conteúdos, discursos e propostas de ensino, ou seja, aquilo que se ensina, arraigados, muitas vezes, em certezas e veracidades que privilegiam os epistemicídios curriculares (PARASKEVA, 2011; 2016; 2021).

Sobre isso, Moraes (2010) argumenta que o currículo não pode mais continuar se constituindo de verdades pré-programadas e nem o contexto escolar como “lócus das certezas’ absolutas, já que a incerteza é inalienável ao processo e o significado de algo é socialmente construído” (MORAES, 2010, p. 08). Compreendemos, assim, que a escola e o currículo deveriam subverter este processo, não mais validar e reafirmar certezas e verdades como epistemicídios curriculares, mas colocar sob dúvida e desconfiança, questionando e indagando os/as estudantes sobre as certezas dos conteúdos escolares que compõem as matrizes epistemicidas curriculares das escolas.

No entanto, não quer dizer, bem como não estamos refutando, que o conhecimento científico historicamente construído, selecionado, validado e recontextualizado como conteúdo escolar não seja ensinado e trabalhado nas práticas pedagógicas. Ao contrário, entendemos que os mesmos podem ser alvo de discussões, posicionamentos de ideias divergentes, compreendendo os tempos e espaços em que foram fabricados em convergência com o “agora”, assim como Paraskeva (2010; 2016; 2021) propõe no currículo itinerante.

Para que isso aconteça, as escolas e os profissionais que atuam nelas, podem propor a criação de espaços de discussões e reflexões em que as vozes dos/as estudantes possam ser ouvidas em relação ao que pensam, escutam, visualizam e já conhecem dos conteúdos escolares. O currículo, assim, passa a “levar em consideração o conhecimento local e cotidiano que os alunos trazem para a escola”, compreendendo que “esse conhecimento nunca poderá ser uma base para o currículo” (YOUNG, 2007, p. 1299), mas que ele é fundamental para uma prática educativa e uma perspectiva curricular itinerante, que desate e solte as âncoras curriculares, colocando os/as estudantes como agentes propositores do currículo e da aprendizagem. Considerar uma proposta de um currículo itinerante nesta direção, que desarme as âncoras, nada mais é do que lutar contra os epistemicídios curriculares, na perspectiva de Paraskeva, buscando desterritorializar as certezas arraigadas à teoria crítica curricular.

Segundo João Paraskeva, a teoria curricular crítica deixou de produzir “estranhezas”, deixou de ser uma coisa “estranha” produzida por “estranhos”; tornou-se “previsível” (PARASKEVA, 2021, p. 42). O “tornar previsível” a que o autor se refere é permitir que outros conhecimentos não legitimados pelo cânone curricular sejam possíveis de aprender, desconstruindo a hegemonia de um currículo que esteja imbricado em certezas e veracidades. É nesse sentido que a ideia central da Teoria Curricular Itinerante se propõe a pensar uma nova teorização curricular. Armandinho e sua turma, assim, parecem compartilhar dessa perspectiva, como fica explícito no discurso da tirinha quando Camilo diz que temos “Um mundo para descobrir!”.

A âncora, objeto emblemático presente na imagem, opera como uma metáfora, considerando que muitas vezes os conteúdos escolares e as atitudes dos/as professores/as estão presos e agarrados a uma estrutura curricular fechada e anacrônica. Estrutura esta que produz a fragmentação do conhecimento e uma concepção de currículo linear, rígido, pasteurizado e homogeneizado de “‘tamanho único’ que serve para todos” (MORAES, 2010, p. 03), eliminando as necessidades, desejos, vontades dos/as estudantes e professores/as pelo desejo de aprender, empobrece o trabalho coletivo e colaborativo, enfraquece os posicionamentos de ideias e os pensamentos divergentes.

Uma arquitetura curricular, nessa concepção, reforça e alavanca para legitimidades e recontextualizações de certezas, de verdades, de ideologias e de convicções que, conseqüentemente, normatizam e regulam o que se deve aprender, o que deve ser ensinado e o que precisa ser discursado, sem muitas vezes apresentar outras referências, outras maneiras de como o conhecimento é socialmente construído, para que os/as estudantes questionem criticamente e coloquem sob suspeita, como nos convidam Armandinho, Camilo, Etiene, Fê e Theo no primeiro quadrinho. Desta maneira, os/as personagens que protagonizam a tira indagam e colocam em operação no contexto educacional o discurso de

que “[...] não há uma única forma de conhecimento válido. Há muitas formas de conhecimento, tantas quanto as práticas sociais que as geram e as sustentam” (SANTOS, 1999, p. 283).

Assim, os conteúdos e os conhecimentos escolares que estão imbuídos por certo teor de certezas e verdades, e os modos como são apresentados nas práticas escolares, regulam e operam sobre os corpos, os pensamentos, os imaginários, as atitudes, as opiniões, as concepções de mundo dos/as estudantes, e sobretudo sobre os seus processos de subjetivações. Os conteúdos e os discursos escolares, construídos e ancorados como certezas e verdades, formam os/as estudantes, não somente no que diz respeito à formação escolar, mas como seres existentes.

Neste entendimento, o currículo passa a ser uma relação social que produz efeitos em seus envolvidos, em que a construção do conhecimento se dá na relação entre as pessoas. Silva (1995) explica que é

[...] importante ver o currículo não apenas como sendo construído de “fazer coisas”, mas também vê-lo como “fazendo coisas às pessoas”. 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. (SILVA, 1995, p. 194).

Diante disso, “o currículo não é um elemento inocente e neutro” de construção “desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares” (SILVA e MOREIRA, 2004, p. 08).

Desse modo tudo o que ensinamos aos/às nossos/as estudantes, as escolhas que fazemos por determinados conhecimentos, as posições ideológicas em que acreditamos e os recortes teóricos e epistemológicos que realizamos para compor nossas práticas pedagógicas e o currículo, tudo isso

“nos faz ser o que somos” (SILVA, 1995, p. 196). Nesse sentido, se, ao produzirmos o currículo a partir de nossas escolhas, preferências e seleções

[...] somos também produzidos, é porque podemos ser produzidos de formas muito particulares e específicas. E essas formas dependem de relações específicas de poder. Flagrá-las e identificá-las constitui, assim, uma ação fundamentalmente política. (SILVA, 1995, p. 194).

Assim sendo, podemos afirmar que os conteúdos escolares que atuam como âncora, fincados em certezas e veracidades, evocam perspectivas de um currículo preso e amarrado, que não deixa fluir, que não deixa andar por caminhos desconhecidos e se aventurar nas descobertas que poderão acontecer no curso da aprendizagem de um currículo itinerante, voltado para o agora, diante da ecologia de saberes do mundo. Esta ideia de currículo âncora, de certa maneira, permite a segurança e a confiabilidade, tanto para quem ensina e elabora o currículo, quanto para quem aprende, de que os conteúdos serão ensinados seguindo uma sequência linear e cronológica, sem espaços, aberturas, frestas e rachaduras para o imprevisto e o impensável dentro das práticas pedagógicas.

Da mesma maneira, um currículo nessa concepção, vai na contramão do que se espera da perspectiva do currículo itinerante, pois minimiza e limita os movimentos e os deslocamentos de uma aprendizagem significativa, autônoma, crítica, criativa, pautada nas descobertas dos/as estudantes, proponentes das suas próprias aprendizagens e também do próprio currículo, como nos mostra a imagem do quadrinho.

Pudim, assim, ao estar parado, imobilizado e localizado no mesmo lugar/espço abraçado na âncora com suas certezas, recusa-se a ir junto com seus amigos e amigas que têm mentes abertas para aprender o novo e o desconhecido. Melhor dizendo, para aquilo que Paraskeva denomina de “currículo itinerante”, para conhecer o desconhecido, para aprender o que

não foi aprendido, visto, visualizado, escutado, pensado e experienciado (PARASKEVA, 2016). Em outras palavras, trata-se de um currículo itinerante com possibilidades ou que possibilita aos estudantes, como profere Camilo, “Um mundo a descobrir!”, livre de amarras sociais, certezas, convicções, seguranças e epistemicídios. Desse modo, o autor ao propor uma teoria que se apresente na contramão das certezas epistemicidas, sugere um currículo que considere a ecologia dos saberes, como define SANTOS (2020, p. 59), e que consista “na identificação dos principais conjuntos de conhecimentos que, trazidos à discussão numa dada luta social, poderão destacar dimensões importantes de uma luta ou resistência”.

Neste processo de resistência dos conhecimentos não legitimados é que possibilitamos aos estudantes produzidos por determinado currículo explorar “Um mundo a descobrir!”. É com base nas lutas que permitimos revelar a potência da diversidade de conhecimentos existente na cultura dos/as estudantes e no mundo, os quais devem intensificar as práticas dentro do currículo itinerante. Um currículo, a partir dessa perspectiva, que considere a ecologia de saberes vai ao encontro do currículo itinerante, que privilegia os processos de investigação, criação e fabulação dentro das práticas pedagógicas, amalgamado com as vicissitudes das sociedades contemporâneas e os problemas sociais e culturais emergentes do “agora” em que os/as estudantes estão inseridos/as.

Uma concepção curricular, nesse sentido, “requer um *encontro* com as práticas e com as realidades que nos cercam” (PARASKEVA, 2016, p. 123). Para isso é que nós, professores/as, precisamos deixar de lado as âncoras dos conteúdos epistemicidas curriculares que nos amarram e aprisionam e “nos comprometermos com o desenvolvimento de uma aprendizagem que verdadeiramente garanta competência e formação cidadã”; que “favoreça mediante o aprimoramento de nossa capacidade de reflexão e maior consciência sobre a problemática que nos cerca, a partir de uma discussão conectada com os grandes desafios que a contemporaneidade nos apresenta” (MORAES, 2010, p. 02).

Camilo, ainda no primeiro quadrinho, nos endereça a um discurso sobre o fato de que nós e nossos/as estudantes devemos estar com “A mente livre para aprender!”. A fala do personagem coloca em xeque a necessidade de construção de um processo de ensino e aprendizagem significativo, que esteja livre e descortinado de certezas e reducionismos. No entanto, além de mentes livres para aprender, é preciso que os professores/as em suas práticas pedagógicas possibilitem alternativas que potencializem os/as estudantes como sujeitos pensantes e autônomos, estimulando, dessa maneira, que as mentes livres construam outros conhecimentos, aqueles que o currículo itinerante preconiza como uma ecologia de saberes. Ao contrário, portanto, de produzir mentes cheias de certezas e verdades, é preciso permitir possibilidades para uma aprendizagem crítica, conectada com as diversas demandas sociais que atravessam os sujeitos.

O filósofo francês Edgar Morin (2004), sobre isso, nos ajuda a refletir a partir do argumento do menino Camilo, explicando esta ideia de que mais vale uma “cabeça bem-feita”, do que uma “cabeça bem-cheia”. Segundo o autor, o significado de uma “cabeça bem-feita” está associado não a uma cabeça onde os saberes são simplesmente agrupados e acumulados, mas sim organizados para torná-los interligados e conectados, buscando dar sentidos aos conhecimentos já construídos juntamente com as incertezas do mundo contemporâneo. A partir dessa perspectiva de Morin (2004), podemos considerar que uma “cabeça bem-cheia” produz dificuldades e obstáculos para “A mente livre para aprender!”. Por outro lado, uma “cabeça bem-feita”, sob o ponto de vista do currículo itinerante, permite aos sujeitos a construção do conhecimento tendo em vista os diferentes saberes e a diversidade cultural que os constitui, sem que estejam alicerçados nas certezas dos currículos hegemônicos.

Nesse sentido, alinhamos nossos pensamentos e nossas concepções de currículo com a teoria curricular elaborada por João Paraskeva, pois acreditamos que um currículo deve promover mentes livres para aprender e cabeças bem-feitas, em vez de cabeças bem-cheias. Só assim conseguiremos largar as âncoras curriculares que estão arraigadas de certezas e epistemicídios,

potencializando e explorando a vasta gama da ecologia de saberes que fazem parte diariamente dos contextos culturais dos/as nossos/as estudantes. Melhor dizendo, temos um mundo de ecologia de saberes para descobrir e explorar. Armandinho, Camilo, Etiene, Fê e Theo, assim, estão engajados em questionar e nos mostrar novos horizontes, novas rotas e composições curriculares.

## **Conclusão**

Não satisfeitas com as questões curriculares e educacionais vigentes, as personagens das produções de Alexandre Beck estão em estreitas relações de poder e saber, que produzem e indagam nossas concepções de educação, de currículo, sobre os conhecimentos escolares e as maneiras como atuamos em nossas práticas pedagógicas. Isso quer dizer que as imagens são representações visuais que funcionam como um sistema de significações, assumindo uma função simbólica em que circulam informações, conhecimentos, entretenimento e comunicação (TOURINHO, 2011), influenciando, direcionando, alterando e transformando os sentidos, as experiências e os significados de sujeitos, estudantes e professores/as.

Por fim, ao longo deste texto, buscamos analisar uma tira produzida pelo artista Alexandre Beck, a partir da ferramenta conceitual da teorização do currículo itinerante de João Paraskeva (2021, 2016, 2010). Buscamos, assim, conceber a imagem como discurso, a partir dos Estudos da Cultura Visual, compreendendo o que as imagens dizem, operam e questionam dentro da educação e do currículo escolar. Cabe ainda destacar que consideramos que este texto não se encerra aqui, ao contrário, ele se abre. A partir da tirinha foram realizadas algumas reflexões que poderão suscitar novas leituras, pensamentos, sentidos, observações e análises. E esperamos que sim. Convidamos, neste sentido, as leitoras e os leitores a olharem para as imagens que são endereçadas à educação e refletirem o que elas têm a nos dizer a partir das vivências do presente, do agora, alternativamente ao que está posto.

## Referências

- BECK, A. *Tiras do Armandinho*. Available at: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho>. Accessed on: Jul. 2, 2021.
- BECK, A. Palestra Proferida de Alexandre Beck. *Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP*, 2018. Available at: <https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2018/03/22/alexandre-beck-criador-do-armandinho-fala-sobre-sua-arte-e-direitos-humanos>. Accessed on: Jul. 2, 2021.
- BITTAR, E. C. B. O direito na pós-modernidade. *Revista Sequência*, Florianópolis, n. 57, p. 131-152, dez. 2008. Accessed on: Jul. 2, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/2177-7055.2008v29n57p131>.
- BRUM, L. P.; CUNHA, N. F.; LEITE, M. C. Imagens e currículos: o que dizem as tiras de Armandinho sobre os currículos escolares? *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 14, n. 3, p. 1-14, set./dez. 2021. Accessed on: Jul. 1, 2022. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v14i3.59105>.
- BRUM, L. P.; LEITE, M. C. Caminhos, direções e emergências nos estudos da Cultura Visual no século XXI. *Educação em Foco*, Belo Horizonte, v. 26, n. 48, p. 1-23, jan./abr. 2023. Accessed on: May 1, 2023. DOI: <https://doi.org/10.36704/eef.v26i48.7046>.
- CORAZZA, S.; SILVA, T. T da. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- FERREIRA, M. G.; SILVA, J. F. da. Perspectiva pós-colonial das relações étnico-raciais nas práticas curriculares: conteúdos selecionados e silenciados. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 33, p. 25-43, 2013. Available at: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24363>. Accessed on: Mar. 10, 2023.
- HERNÁNDEZ, F. A Cultura Visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (org.). *Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011. p. 31-49.
- HERNÁNDEZ, F. Pesquisar com imagens, pesquisar sobre imagens: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da cultura visual. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (org.). *Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p. 77-113.
- HERNÁNDEZ, F. *Catadores da Cultura Visual: proposta para uma nova narrativa educativa*. Tradução: Ana Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto: CIIE, n. 39, p. 7-23, 2013.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. The curriculum field in Brazil since the 1990's. In: PINAR, W. (org.). *International handbook of curriculum studies*. New York: Routledge, 2014. p. 86-10.

MARTINS, R. Hipervisualização e territorialização: questões da Cultura Visual. *Educação & Linguagem*, São Paulo, v. 13, n. 22, 19-31, jul./dez. 2010a. Available at: <https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/EL/article/view/2437/2391>. Accessed on: Aug. 23, 2022.

MARTINS, R. Pensando com imagens para compreender criticamente a experiência visual. In: ASSIS, H. L.; RODRIGUES, E. B. T. (org.). *Educação das artes visuais na perspectiva da cultura visual: conceituações, problematizações e experiências*. Goiânia: 2010b. p. 19-38.

MARTINS, R. A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver. In: OLIVEIRA, M. (org.). *Arte, educação e cultura*. Santa Maria: UFSM, 2007. p. 19-40.

MIRZOEFF, N. *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Editora Paidós Ibérica, 2003.

MITCHELL, W. J. T. O futuro da imagem: a estrada não trilhada de Rancière. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (org.). *Cultura das Imagens: desafios para arte e para a educação*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2012. p. 19-35.

MORAES, M. C. Complexidade e currículo: por uma nova relação. *Polis Revista Latinoamericana*, Santiago, p. 1-20, 2010. Available at: <https://journals.openedition.org/polis/573>. Accessed on: Aug. 28, 2022.

MOREIRA, A. F. B. *Currículos e Programas no Brasil*. Campinas: Papyrus, 1990.

MOREIRA, A. F. B. (org). *Currículo: Políticas e práticas*. Campinas: Papyrus, 1999.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T da. *Currículo, Cultura e Sociedade*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

NICOLAU, V. F. *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. Available at: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4464>. Accessed on: Nov. 2, 2021.

OLIVEIRA, M.B. de. Pós-estruturalismo e teoria do discurso: perspectivas teóricas para pesquisas sobre políticas de currículo. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-18, dez. 2018. Accessed on: May 7, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230081>.

PARAÍSO, M. A. O currículo entre o que fizeram e o que queremos fazer de nós mesmos: efeitos das disputas entre conhecimentos e opiniões. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 17, n.4, p. 1414-1435, out./dez. 2019. Accessed on: Mar. 5, 2023. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i4p1414-1435>.

PARAÍSO, M. A. Diferença no currículo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 587-604, maio/ago. 2010. Available at: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/178>. Accessed on: May 2, 2023.

PARASKEVA, J. M. *Nova Teoria Curricular*. Mangualde; Ramada: Edições Pedagogo. 2010.

PARASKEVA, J. M. Desterritorializar: Hacia a una Teoría Curricular Itinerante. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Murcia, v. 85, n. 30.1, p. 121-134, 2016. Available at: <https://www.redalyc.org/pdf/274/27446519012.pdf>. Accessed on: Jun. 12, 2022.

PARASKEVA, J. M. Covid-19! Quem ‘descobriu quem? Rumo a uma teoria curricular itinerante dos povos. *Momento – Diálogos em Educação*, Rio Grande, v. 30, n. 2, p. 24-49, maio/ago. 2021.. Accessed on: Jun. 25, 2022. DOI: <https://doi.org/10.14295/momento.v30i02.13296>.

PEREIRA, E. M. A. A construção do conhecimento na modernidade e na pós-modernidade: implicações para a universidade. *Revista Ensino Superior UNICAMP*, Campinas, n. 14 jul./set. 2014. Available at: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/a-construcao-do-conhecimento-na-modernidade-e-na-pos-modernidade-implicacoes-para-a-universidade>. Accessed on: Jun. 12, 2022.

RAMOS, P. Humos nos quadrinhos. In: VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. (org.). *Quadrinhos na educação: da rejeição à prática*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 185-218.

SAYURY, J. Alexandre Beck, o pai do Armandinho. *Revista Trip*, 2019. Available at: <https://revistatrip.uol.com.br/trip/webstories/alexandre-beck-o-pai-do-armandinho>. Accessed on: Jul. 5, 2021.

RODRIGUES, C. K. A. A Intertextualidade como característica essencial para o humor, crítica social e compreensão das tirinhas da Mafalda e Armandinho. *Revista Ininga*, Teresina, v. 6, n. 1, p. 43-61, 2019. Available at: <https://revistas.ufpi.br/index.php/ininga/article/view/10118/7205>. Accessed on: Jun. 12, 2022.

SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 7. ed. Edições Afrontamento, 1999.

SANTOS, B. S. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. In: \_\_\_\_\_. (org.). *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 15-37.

SANTOS, B. S. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SANTOS, A. R dos; SILVA, J. F da. Currículo pós-colonial e práticas docentes descoloniais: caminhos possíveis. *Debates em Educação*, Maceió, v. 12, p. 387-407, set./out. 2020. Accessed on: Jul. 1, 2022. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12nEsp387-407>.

SILVA, J. A. P da; VIEIRA, M. S. P. Tiras cômicas e charges: Potencialidades para promover o letramento multimodal. *Revista Práticas de Linguagem*, Juiz de Fora, v. 8, n. 2, p. 195-211, 2018. Accessed on: Mar. 12, 2022. DOI: <https://doi.org/10.34019/2236-7268.2018.v8.28324>.

SILVA, M. A da. Currículo para além da pós-modernidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. *Anais [...]*. Caxambu: ANPEd, 2006. Available at: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/curriculo-para-alem-da-pos-modernidade>. Accessed on: Jun. 3, 2023.

SILVA, T. T da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SILVA, T. T da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T. T da. (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 190-207.

SILVA, T. T da. (org.). *O que é afinal estudos culturais?*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, T. T da. (org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SILVA, T. T da; MOREIRA, A. F. (org.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

TOURINHO, I. Imagem, identidade e escola. *Salto para o futuro: Cultura Visual e Escola*, ano XXI, Boletim 9, p. 9-14, ago. 2011.

TOURINHO, I.; MARTINS, R. Reflexividade e pesquisa empírica nos infiltráveis caminhos da Cultura Visual. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (org.). *Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p. 61-76.

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

TOURINHO, I.; MARTINS, R. Circunstâncias e ingerências da Cultura Visual. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (org.). *Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011. p. 51-68.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Available at: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=3220459&forceview=1>. Accessed on: Mar. 10, 2022.

Recebido em dezembro de 2022.

Aprovado em maio de 2023.