

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS

LARISSA MORALES

UM CURRÍCULO E CONTRADIÇÕES

SÃO PAULO
2025

LARISSA MORALES

UM CURRÍCULO E CONTRADIÇÕES

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito para a obtenção do título de Graduação em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade de São Paulo.

Orientadora: Profa. Dra. Sumaya Mattar

SÃO PAULO

2025

RESUMO

Este trabalho analisa criticamente o currículo oficial da rede pública de ensino, destacando suas tensões entre discurso e prática, mecanismos de controle e impactos na autonomia docente. Partindo de referenciais teóricos da sociologia do currículo e pedagogias críticas, o estudo investiga como políticas educacionais reproduzem hierarquias epistemológicas e lógicas mercadológicas. A metodologia é um interstício entre a experiência como docente na rede pública e a análise documental de diretrizes curriculares e materiais didáticos digitais. Nota-se que o currículo, embora formalmente comprometido com a diversidade, opera por meio de estruturas tecnicistas e padronizadas, como plataformas digitais que fragmentam o trabalho docente e limitam a criação pedagógica. A análise de uma aula-tipo expõe representações simplificadas de culturas não ocidentais, reforçando estereótipos e apagando histórias de resistência. Conclui-se que o modelo vigente prioriza habilidades desconectadas de contextos sociais, naturaliza desigualdades e subordina a escola a interesses gerenciais, exigindo a construção de alternativas que reconheçam o currículo como campo de disputa política e valorizem saberes docentes na reinvenção crítica da educação pública.

Palavras chave: currículo; experiência docente; digitalização educacional.

ABSTRACT

This work critically analyzes the official curriculum of the public education system, highlighting its tensions between discourse and practice, mechanisms of control, and impacts on teacher autonomy. Drawing on theoretical frameworks from the sociology of curriculum and critical pedagogies, the study investigates how educational policies reproduce epistemological hierarchies and market-driven logics. The methodology intertwines personal experience as a public school teacher with documentary analysis of curricular guidelines and digital teaching materials. It is observed that the curriculum, despite being formally committed to diversity, operates through technicist and standardized structures, such as digital platforms that fragment teachers' work and limit pedagogical creativity. The analysis of a model lesson reveals simplified representations of non-Western cultures, reinforcing stereotypes and erasing histories of resistance. The study concludes that the current model prioritizes skills disconnected from social contexts, naturalizes inequalities, and subordinates schools to managerial interests, calling for the construction of alternatives that recognize the curriculum as a field of political dispute and value teachers' knowledge in the critical reinvention of public education.

Keywords: curriculum; teaching experience; educational digitalization.

SUMÁRIO

UM COMEÇO	5
UM CONTEXTO	24
UM CONTEÚDO	35
UM CONCLUIR	43
UM CORO	46

UM COMEÇO

Eu quero falar sobre currículo.

Quaisquer palavras que alguém profere só lhes escapam pela boca pois um dia por ela já foram ouvidas e apropriadas. Ao dizê-las, podem ser fragmento, bricolagem, articulação, de forma longínqua, ou inteiriça, ou fabulada, de outras alheias que atravessaram e inculcaram. Aquilo que se seguirá escrito só transcorre do jeito próprio que é devido ao jeito próprio que sou, às palavras e ideias e ideais que em mim ecoaram, de tal forma que mobilizaram as interrogações necessárias para dar origem à pesquisa. Na vereda dessas inquietações, o escopo é mais refiná-las, situá-las, a partir da minha subjetividade e da materialidade, social e historicamente, que martelar um ponto final. Quando leio, quando penso, quando escrevo, quando crio, carrego as dúvidas e as prévias crenças, mirando nas descobertas, mas não em estáticos vereditos. Assim sendo, este trabalho não busca soluções ou substituições para aquilo que ele analisa, senão coerência e afinho em tal processo de crítica e compreensão. Aliás, “é frequente cobrar-se às perspectivas críticas em educação o fato de não apontarem soluções concretas” (Silva, 1995, p. 192). Mas não é minha cruz agora.

Trabalho de Conclusão de Curso. TCC. A sigla que denomina o formato e a função deste texto, ainda que pouco glamorosa, talvez seja mesmo seu melhor diagnóstico. Questões que aqui trago me acompanharam com variadas intensidades e dados ao longo da graduação. No curso. É até bonito o termo, curso. O caminho, o itinerário, a rota, o trajeto, o rumo, a correnteza. É movimento, passagem acadêmica por convenção, mas que nunca é restrita aos contornos da universidade, que urge de ser revigorada.

Se examinarmos criticamente o papel tradicional da universidade na busca da verdade e na partilha de conhecimento e informação, ficará claro, infelizmente, que as parcialidades que sustentam e mantêm a supremacia branca, o imperialismo, o sexismo e o racismo distorceram a educação a tal ponto que ela deixou de ser uma prática da liberdade. O clamor pelo reconhecimento da diversidade cultural, por repensar os modos de conhecimento e pela desconstrução das antigas epistemologias, bem como a exigência concomitante de uma transformação das salas de aula, de como ensinamos e do que ensinamos, foram revoluções necessárias – que buscam devolver a vida a uma academia moribunda e corrupta. (hooks, 2013, p. 45)

Esse trabalho vem nesse fluxo, de desafiar princípios e epistemologias que, embora naturalizados como legítimos, são frequentemente promovidos, e não raramente reiterados, também pela universidade. O curso que findo é a Licenciatura, modalidade notoriamente marcada pela indissociabilidade entre prática e teoria, entre o sujeito e o coletivo, entre a arte e a educação. Como ele, o trabalho também trata dos pares listados, ora de modo alargado, ora de modo agudo. O ponto para o qual todos convergem é o currículo.

Currículo, na verdade, pode ser muita coisa.

O conceito de *currículo* é bastante elástico; poderia ser qualificado de impreciso porque pode significar coisas distintas, segundo o enfoque que o desenvolva, mas a polissemia também indica riqueza neste caso porque, estando em fase de elaboração conceitual, oferece perspectivas diferentes sobre a realidade do ensino. (Sacristán, 1998, p. 126).

Longe da dicotomização, mas assumindo que já venho sendo, e até por fins didáticos, enumero dois tipos de currículos: aquele oficial e aquele se concretiza. O objetivo aqui é discutir como o primeiro e o segundo se tensionam, criticando essa relação, a partir das minhas experiências como docente da rede pública de ensino de São Paulo. É também problematizar como o currículo se impõe, emerge, é silenciado ou ignorado em meio a relações de poder. Em específico, a intenção é investigar como isso se expressa nas práticas escolares cotidianas, desde as relações com a gestão até, especialmente, os materiais didáticos digitais.

Se falo em métodos, são estes, que bem representam a mim e a licenciatura, distintos e complementares. A pesquisa recorre à reflexão autobiográfica e a fundamentos documentais e bibliográficos acerca do tema. É preciso que a teoria se suje da realidade. Minhas experiências atuam como disparadoras que me levam à teoria, não para explicá-las de forma definitiva, mas para reorganizá-las em palavra. Do mesmo modo, conceitos e discussões já enfrentados em leituras anteriores, por vezes, se redesenham diante, e jamais distante, da prática. Em certos momentos, essas leituras parecem sim nomear com precisão e sustância algo vivido; em outros, abrem contingências para o que antes era opaco. A prática, então, não ilustra a teoria, assim como a teoria tampouco traduz a prática: entre elas, há passagens, desvios, revezamentos.

As relações teoria-prática são muito mais parciais e fragmentárias. Por um lado, uma teoria é sempre local, relativa a um pequeno domínio e pode se aplicar a um outro domínio mais ou menos afastado. A relação de aplicação nunca é de semelhança. Por outro lado, desde que uma teoria penetre em seu próprio domínio, encontra obstáculos que tornam necessárias que seja revezada por outro tipo de discurso (é esse outro tipo que permite eventualmente passar a um domínio diferente). A prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria um revezamento de uma prática a outra. Nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar o muro. (Foucault; Deleuze; 2023; p. 129)

É isso de atravessar, é essa composição fluida, que confere ao trabalho uma estrutura às vezes pouco linear, mas que reflete justamente as complexidades da implicação subjetiva e real na análise do tema. Assim, o texto vai se organizando em quatro partes: **um começo**, em que agora se está, que propõe uma discussão teórico-crítica sobre o conceito de currículo, entendendo-o como campo de disputas, linguagem e poder; **um contexto**, parte que relata e analisa minha experiência como professora de Artes na rede pública de ensino paulista, retratando os atravessamentos e impasses da prática docente frente às diretrizes institucionais; **um conteúdo**, em que um material digital é eleito para problematizar formulações pedagógicas, epistemológicas e políticas; e um **concluir**.

Mas antes mesmo de o trabalho assumir esse percurso, esse modo ético e acadêmico, e de a metodologia se resolver como tal, o próprio rastreamento por ela é anterior, subjetivo, agulhado, e um que precede qualquer escolha teórico-conceitual. Sendo ele motriz, anterior à sistematização da pesquisa, é, ao mesmo tempo, seu condutor, constituinte. Um desejo que se veste e arma de muitos motivos, que é (um) incômodo, um anseio de entender e significar, e que brota da minha experiência de mercado de trabalho, de universidade, de ser social. Eu quero falar sobre currículo, porque é uma questão que me concerne nessas três camadas e em muitas outras, que, no fim, são uma só. Como Freire, “me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente”. (1996, p. 35). E, se me movo como gente, me preocupa a gente que comigo vive e que comigo aprende. Me preocupa por que aprende e o que aprende, porque é disso que um sujeito se constitui.

E essa preocupação se ergue multilateralmente, sim a partir de análises e leituras sistemáticas, mas muito da tessitura do cotidiano escolar, onde o exercício docente se depara com o esgarçamento de idealizações, onde ensinar e aprender muitas vezes vira tarefa técnica e não de existência, afetação. Daí se irradia o

interesse, em pensar currículo em sua ética e em sua tangibilidade, como gesto e objeto, entrelaçando prática e teoria. E, nesse bojo, não perdendo de vista a inquietação: que projeto de mundo e de gente se inscreve quando tão congelada e gelidamente se prescreve o que deve ser aprendido?

A busca por essas respostas, não-respostas e perguntas é um compromisso ético, meu e do campo da arte-educação, para com toda a gente e para nós mesmos — que também somos gente, há de se lembrar diante de nossas túnicas acadêmicas —, pois rumo para consciência daquilo que lhes deveria ser ensinado, daquele conhecimento que é digno e válido de ser aprendido na escola, daquilo que constituirá não só um sujeito, mas todo um coletivo, uma memória.

Promover a discussão sobre as propostas curriculares, refletir sobre as especificidades do currículo, exercitar o julgamento, comparar, analisar, interpretar e questionar são ações imprescindíveis no desenvolvimento da Prática de Ensino, objetivando compreender que "os currículos são invenções sociais" (Magalhães, 2008, p. 166).

O currículo é produzido, imaginado, forjado por certos formões sob certas lupas. O conhecimento que constitui o currículo não se encerra em si mesmo, como universal e unicamente verdadeiro. Este conhecimento carrega determinados valores, geradores de subjetividade e identidade, que estipulam quem somos e quem nos tornaremos (Silva, 2021). E na medida em que partimos da premissa de que o currículo acompanha o aluno desde o início de sua escolarização até sua formação, que lhe pretende dotar de algum conhecimento que antes não possuía, inferimos que quem por ele passa é modificado (Silva, 2021). Indo pelo rastro das palavras, que tanto me importam e espetam, "currículo", do latim *curriculum*, deriva do verbo *currere*, "correr", que significa trajetória (Sacristán, 1998). Nessa trajetória, a partir de deliberados conhecimentos e narrativas, ao construir novas perspectivas, o estudante é transformado.

E é isto que o currículo nos revela ao elencar o quê e como e a quem deve ser ensinado: por qual base epistêmica e qual subjetividade deve ser constituído o sujeito e a sociedade. Se ele faz a curadoria das ideias e ideais que devem ser, oficialmente, disseminados,

O currículo não é um elemento inocente e neutro da transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo produz identidades individuais e sociais

particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (Moreira; Silva, 2013, p. 14)

Uma configuração curricular é inevitavelmente uma expressão política e de poder, pois reflete escolhas, ideologia — que molda a forma como as pessoas compreendem sua realidade e constroem suas aspirações e sonhos, como aponta Sacristán (1998). Essa ideologia determina não apenas os conteúdos a serem ensinados, mas também, em função precisamente dessa seleção, a maneira como a cultura é percebida, partilhada e valorizada.

O currículo oficial é, nesse tecido, uma interpretação da cultura e suas seguintes formalização e formatação para as molduras escolares; ele é uma recontextualização, isto é, uma transformação do conhecimento especializado em conhecimento escolar que ocorre de modo distinto em diferentes modelos de educação (Bernstein, 2003). Em geral, nele se materializam os conhecimentos provindos de e, sobretudo, legitimados por intelectuais, por instâncias externas, como as universidades, centros de pesquisa, laboratórios, especialistas. Os saberes chegam à escola já recontextualizados em apostilas, videoaulas, slides e planos de aula prontos — isto é, mediados, condensados, adaptados, sublinhados, por outras mãos e canetas que não as do professor. A maneira como tal conjunto de saberes chega até os professores e, logo, até os alunos, o torna alienígena: algo que vem de cima e de fora, incontestável. Como se um ser engravatado altíssimo o tivesse despejado numa mesa de madeira maciça, fazendo estrondo único, levantando alguma poeira e dizendo “esta é a verdade”, “ensinem-na a seus alunos”. Tratados como superiores, esses saberes servem muitas vezes para diminuir ou invalidar conhecimentos outros. Mas essa tensão vêm sendo percebida:

Ora, o que os intelectuais descobriram recentemente é que as massas não necessitam deles para saber. Elas sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles. E elas o dizem muito bem. Mas existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse saber. Poder que não se encontra somente nas instâncias superiores da censura, mas que penetra muito profundamente, muito sutilmente, em toda a trama da sociedade. Os próprios intelectuais fazem parte desse sistema de poder. A ideia de que eles são agentes da ‘consciência’ e do discurso também faz parte desse sistema. O papel do intelectual não é mais o de se colocar ‘um pouco na frente ou um pouco do lado’, para dizer a muda verdade de todos. É antes o de lutar contra as formas de poder, exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento. Na ordem do saber, da ‘verdade’, da ‘consciência’, do discurso. (Foucault; Deleuze, 2023, p. 131)

Não é sobre negar ou dispensar conhecimento acadêmico, científico ou teórico; tampouco de negar o papel dos intelectuais, que, aliás, defendo mais adiante que todos os professores sejamos. A crítica é flechada ao lugar que esses saberes e seus produtores-delegados ocupam dentro de um sistema que os apresenta como ecumênicos, ao mesmo tempo em que desautoriza um outro. E é preciso, inclusive, criticar a própria forma como venho compondo essa oposição.

De um lado, legitimado pelo currículo, o saber oficial; de outro, o espontâneo, trazido pelos alunos e pelas vivências da comunidade. As referências por eles cultivadas e interpostas também devem ser questionadas. A cultura que circula nas escolas e que os alunos carregam, ainda que mobilizem identidades e afetos, não está isenta das engrenagens de dominação, das tramas coloniais, do imperialismo midiático hollywoodiano. Giroux e Simon (2013) relembram que o terreno das expressões populares também é atravessado pela cultura de massa distribuída como produtos. Incorporá-las automaticamente, numa inclusão ingênua, em nome de suposta valorização da realidade do aluno, pode acabar reiterando lógicas que se desejam justamente dismantelar. Afinal, uma vez propondo uma abordagem crítica para os conhecimentos, essa crítica não pode ser suspensa quando eles têm origem fora da escola, que é esfera de narrativas deveras profusas. Isso tampouco quer dizer negá-los sumariamente, mas implica investigá-los e indagar como e se fazem sentido em sala e em vida.

Saviani apresenta suas hipóteses acerca dos porquês e paraquês do encontro entre o que ele nomeia saber espontâneo, da vida, e saber estruturado, sistematizado na escola. Para ele, o saber espontâneo, gerado pela cultura popular, serve de ponto de partida para o entendimento da cultura letrada. Caberia à escola viabilizar esse trajeto, garantindo o acesso ao conhecimento estruturado, pois “para se libertar da dominação, os dominados necessitam dominar aquilo que os dominantes dominam” (Saviani, 2016, p. 58). Ouso desconfiar. O saber popular, nesse arranjo, é reconhecido como fundamento, mas não como finalidade, opera como trampolim, não como permanência. Enquanto isso, o “acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas pelas quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular” (2016, p. 58). O autor acredita não haver hierarquia entre os saberes, mas perdura na raiz lógica de ascensão, em que o popular se vê não apenas convocado a servir à erudição, como a legitimar-se por meio dela.

Se aquilo que é da ordem do vivido precisa antes ser depurado, apurado, purificado, purgado para ser considerado útil, válido, então o que a escola produz não é apenas ensino, mas uma hierarquização e domesticação do saber. Uma instituição que converte narrativas em conteúdos, experiências em exemplos, culturas em ilustrações a favor daquilo mais elevado, mais universal, mais científico. Tão capilarmente assumimos seu compromisso com a transmissão do conhecimento sistematizado, como herdeira que é do projeto moderno de esclarecimento, positivista, que é difícil pensar um outro modelo, mais rock doido.

Mas esticando as bordas dessa instituição até onde aguentam, perseguindo com alguma utopia e imaginando obscenamente o que ela poderia ser, chegamos então na pergunta que tardei a ter coragem de aqui fazer: escola é lugar de quê? Escorar-me-ia e muito bem na ideia de que

as escolas são formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades e a serem capazes de exercer poder com vistas a transformar as condições ideológicas e materiais de dominação em práticas que promovam o fortalecimento do poder social (...). Queremos (...) repensar a forma como as pessoas dão sentido e substância ética às suas experiências e vozes. Não se trata de um apelo a uma ideologia unificadora que sirva de instrumento para a formulação de uma pedagogia crítica; trata-se, sim, de um apelo a uma política da diferença e do fortalecimento do poder, que sirva de base para o desenvolvimento de uma pedagogia crítica através das vozes e para as vozes daqueles que são quase sempre silenciados. (Giroux; Simon, 2013, p. 109-110)

Não tenho todavia mais longo manifesto, manual ou perenes descrições do que poderiam sem lacunas materializar essa utopia. Talvez nem caiba aqui traçar desenhos tão distantes, porque a realidade por sorte castra. Mas não impede de imaginar uma escola e educação que, como propõe bell hooks (2013), sejam prática de liberdade. Ainda com rigor, talvez mais abertas ao mundo, mais críticas e oxigenadas quanto ao seu conteúdo.

Conteúdo já é outra palavra que merece especial ouvido. Por definição, numa ótica tradicional, é aquilo que está contido ou encerrado em delimitado espaço, que é de dentro, que preenche. Sacristán cunha um termo para tal que muito me diverte: “recheio” (1998, p. 125). Como se o aluno, seu corpo vazio, devesse ser preenchido, pelo conhecimento institucionalizado, pelo conteúdo, pelas histórias, pelas fórmulas, pelas imagens. Paulo Freire batiza de educação bancária essa que deposita e domestica, que concebe a consciência como um “espaço vazio à espera do mundo”

(1997, p. 14). Lapidando esse educando-recipiente, passivo, esse viés mostra sua perversidade fundadora;

Nega o homem como um ser da busca constante. Nega a sua vocação ontológica de ser mais. Nega as relações homem-mundo, fora das quais não se compreende nem o homem nem o mundo. Nega a criatividade do homem, submetendo-o a esquemas rígidos de pensamento. Nega seu poder de admirar o mundo, de objetivá-lo, do qual resulta o seu ato transformador. Nega o homem como um ser da praxis. Imobiliza o dinâmico. Transforma o que está sendo no que é, e assim mata a vida. (Freire, 1997, p. 14)

É assim uma pedagogia dessubjetivadora, porque, minando ao que lhe é intrínseco, torna arquivo e fonógrafo o ser humano. Busca-se informar para conformar.

Em oposição, o mesmo autor defende uma concepção dialógica e problematizadora da qual compartilho, onde “ensinar não é transferir conhecimento”, mas algo a ser construído na relação entre sujeitos. Nesse sentido, é possível perguntar: até que ponto os currículos escolares — enquanto dispositivos que prescrevem conteúdos e (n)os organizam no tempo — contribuem para uma lógica bancária da educação? Seus conteúdos estão sendo depositados ou construídos em comunidade? Quais são os mecanismos pelos quais eles se traduzem?

Não quero estabelecer uma correspondência apressada entre a educação bancária e o currículo. O que esboço brevemente é uma hipótese de que o próprio fato de haver um dispositivo que antecipa, organiza e fixa o que deve ser ensinado pode já indicar em si uma concepção de educação que tende à da deposição. Não há aqui desejo, nem sugestão, de elaborar uma substituição; afinal, parece insuficiente fazer permutações em suas estantes, se sua retórica a mesma permanece. Essas perguntas não partem de uma rejeição absoluta à existência de alguma ideia de currículo, mas de uma disposição para compreendê-lo tal como agora é e se firma.

É fundamental abri-lo a análise para romper a distância que muitas vezes se constrói entre o currículo e todos aqueles que ele atinge. Observar esse pesado PDF (com siglas que mais parecem placas de carro ou códigos de barra, seções e subseções e sub subseções), é um gesto que busca reduzir a aura de intangibilidade e autoridade que ele assume no cotidiano escolar em diferentes frentes. Por isso, o foco se encaminha agora para o currículo oficial menos como

essa entidade, e mais como o documento, o objeto, o que orienta seus prolongamentos em recursos didáticos e em prática pedagógica. Uma leitura de sua estrutura, de suas escolhas e enunciado pode delatar concepções de aluno, educação e conhecimento que ele defende, ou ao menos encena.

Curioso é como o Currículo Paulista denuncia logo de início sua autovisão: “passo decisivo para a melhoria da qualidade da educação no Estado de São Paulo” (São Paulo, 2019, p. 11). Tal afirmativa não apenas se caracteriza como uma proposição técnica, é também um eco de projeção institucional. A ideia de que São Paulo deve se firmar como “referência no cenário da educação brasileira” (São Paulo, 2019, p. 11) em seguida complementa esse estatuto quase performativo. O currículo se posiciona como vitrine, como modelo a ser replicado, não apenas como resposta compulsória à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Sua construção é apresentada como resultado de um suposto esforço do Estado, municípios, redes privadas e sociedade civil, articulado pelo Programa de Apoio à Implementação da BNCC (ProBNCC), que buscava superar uma “fragmentação das políticas educacionais” (São Paulo, 2019, p. 15) por meio de um regime de colaboração entre os entes federativos. O texto afirma que essa versão resultou da leitura da BNCC em cotejamento com documentos das redes estaduais, municipais e privadas, e que foi submetida à consulta pública online com participação de 44.443 pessoas, responsáveis por mais de dois milhões de sugestões. Há gráficos coloridos com números e percentuais e escalas que sugerem ampla aprovação (90,8%).

Apesar do volume de dados apresentado, pouco se informa, ao longo do texto, sobre quem foram esses sujeitos, em que regiões atuavam, qual era sua relação com a educação pública ou com os contextos escolares. Também não se especifica de que maneira as sugestões foram acolhidas, quais mediações foram feitas, nem como se organizaram as instâncias de escuta e deliberação. Em tese, essa consulta estaria sistematizada em um link externo (indisponível durante a realização deste trabalho!). A evidência de alguma participação parece mais funcionar como índice de legitimidade democrática do que como abertura real ao dissenso.

Em alinhamento com a BNCC, o Currículo Paulista organiza-se em competências gerais válidas para toda a Educação Básica, competências

específicas por componente curricular e habilidades essenciais atribuídas a cada ano de escolaridade. As competências específicas propõem capacidades gerais a serem desenvolvidas pelos estudantes em cada disciplina, enquanto as habilidades essenciais desdobram essas competências em ações concretas, descritas de forma prescritiva e associadas a faixas etárias e séries escolares.

A forma sequencial-codificada como o currículo se arranja pode induzir à sua interpretação como objeto estritamente técnico, isento de implicações políticas e discursivas, afinal, nada mais equânime que um manual. As habilidades ditas “essenciais” se apresentam sob o véu da universalidade, neutras, inatas, numa primeira vista superficial descoladas de orientações ideológicas específicas. Talvez por essa aparência técnica esse termo e o que ele define raramente sejam principal alvo de crítica, mesmo entre espectros políticos distintos.

A importância estratégica da lógica de controle técnico nas escolas está em sua capacidade de integrar em um só discurso aquilo que muitas vezes é visto como movimentos ideológicos concorrentes e, portanto, em sua capacidade de obter consentimento de cada um deles. Acrescente-se a necessidade de controle e de prestação de contas por parte dos gestores administrativos, as reais necessidades dos professores de algo 'prático' para usar com seus alunos, o interesse do Estado na produção eficiente e na economia de custos, as preocupações dos pais com uma 'educação de qualidade' que 'funciona' (uma preocupação codificada de diferentes maneiras por diferentes classes e segmentos de classe) e as próprias exigências do capital industrial por produção eficiente etc. (Apple, 2024, p. 224–225).

Tal conversão do currículo em dispositivo de unificação de demandas troca o embate pedagógico por unificação, apaziguamento. Ao se revestir de neutralidade e utilidade técnica, o documento tende a camuflar a essência política das escolhas curriculares. Quando a educação é compreendida sobretudo como um problema de eficiência, de organização e mensuração, tomam lugar modelos que reduzem o ser humano à sua capacidade de performar tarefas, sujeito ideal para a engrenagem capitalista. A legitimidade obtida por esse viés tecnicista não é apenas uma solução de governança; é também uma forma de deslocar o debate pedagógico da esfera do conflito para a da gestão (outra palavra muito interessante). Assim, mais do que uma linguagem de organização, a centralidade da aquisição de habilidades básicas se converte em um paradigma de formação, no qual ensinar e aprender se tornam processos embrionariamente subordinados à lógica da competência.

Competência carrega, em sua polissemia, uma ambiguidade que também raramente é interrogada. Se o currículo define quais competências devem ser desenvolvidas, o que se pode dizer de quem não as atinge? E do professor cuja turma não progride segundo o previsto? São eles incompetentes por simetria? A gramática da competência abre espaço para uma compreensão individualizante, pulverizada de outras maneiras ao longo do currículo. Segundo o texto,

Viver, aprender e se relacionar nesse novo contexto tem exigido, cada vez mais, maior autonomia e mobilização de competências dos sujeitos para acessar, selecionar e construir pontos de vista frente ao volume substancial de informações e conhecimentos disponíveis, para buscar soluções criativas e fazer escolhas coerentes com seus projetos de vida e com o impacto dessas escolhas” (São Paulo, 2019, p. 20).

Com um vocabulário nada ingênuo que prescreve agência individual, a ênfase na autonomia aparece travestida de empoderamento. A lógica das “soluções criativas” e da autorresponsabilização naturaliza o imperativo de que cada aluno deve elaborar individualmente meios de superação de desigualdades históricas. Na verdade, “desigualdades históricas” foi por minha conta, porque o currículo mesmo diz elencar competências e habilidades necessárias para “atuação na sociedade contemporânea e seus cenários complexos, multifacetados e incertos” (São Paulo, 2019, p. 20). Quais seriam as estruturas contemporâneas complexas a que ele se refere? Uma vez que é em sua fermentação que se concebe e cria um arcabouço de conhecimentos e valores que deve possuir o aluno ideal, um maior esquadramento dessa sociedade deveria se fazer presente.

E escamotear esse “novo contexto” também é tática. Torná-lo turvo, reduzi-lo ao aumento de informações e tecnologias, é ignorar os mecanismos que produzem exclusão e injustiça, que produzem precariedade. E, se essas estruturas permanecem ignoradas, silenciadas sob o eufemismo de um “novo contexto”, então é sobre o aluno que recai a responsabilidade de administrar sua permanência e seu sucesso. Em lugar de se interrogar sobre as condições que impedem ou dificultam o acesso equitativo ao conhecimento, o currículo delega ao estudante a tarefa de encontrar caminhos próprios, de lidar “com o impacto dessas escolhas”, tornando o mérito, ou sua ausência, o critério implícito do sucesso escolar e social, como já apontou Maria Helena Souza Patto (2015). Quem não atinge a competência falha;

não porque o sistema antes falha, mas porque lhe faltou autonomia, curiosidade, resolução.

A concepção de sujeito que deve administrar seu futuro se irradia também na proposta do “Projeto de vida”, tratado no documento como ferramenta essencial de formação e, na prática, convertido em aula semanal para o Ensino Fundamental II, ministrada por qualquer docente, a quem, independentemente de formação, era entregue a tarefa de guiar alunos na construção de seus futuros. Nunca vi licenciatura em Projeto de Vida, mas talvez agora precisemos de uma. Além da obscuridade sobre o que se ensina nessa aula e da nula correspondência de seu conteúdo com os conhecimentos específicos dos professores, para abrir espaço a essa pataquada, outras disciplinas, com tradição crítica, perdem tempo e presença. O currículo justifica essa inserção afirmando:

A chance de um estudante construir um projeto de vida que atenda às suas aspirações está diretamente relacionada às oportunidades para o desenvolvimento do autoconhecimento — sem o que não teria condições para identificar suas demandas pessoais — e, também, para que desenvolva e exercite a autoria e o protagonismo — sem o que seria muito difícil planejar, buscar soluções e readequar estratégias e intervenções na busca da execução de seu projeto (São Paulo, 2019, p. 26).

Particularmente revelador é o primeiro substantivo do trecho: a “chance”. Sugere possibilidade condicionada, incerteza, e não um direito. Opondo-se ao contido no famigerado artigo 205, que assinala que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família” (Brasil, 1988), isto é, de responsabilidade social coletiva, nessas linhas do currículo, o acesso a “oportunidades”, a um futuro digno, passa a depender do investimento individual em competências subjetivas, “autoconhecimento”, “autoria”, “protagonismo”. Reveladora na mesma dose é a finalidade desses esforços: “execução de seu projeto”. Em coro com “soluções”, “demandas” e “estratégias”, a expressão evoca uma semântica empresarial, que vem ganhando espaço na educação. É de um utilitarismo, jamais arbitrário, que não se encerra em discurso, mas é base para um ideal educacional do desempenho e de uma racionalidade produtiva, para uma escola consonante e adaptada a um mercado volátil. Essa dinâmica é parte de um processo de desterritorialização da escola, capturada pela lógica do capital:

As linhas de fuga que desterritorializam a escola possuem diferentes direções. Algumas vezes elas são interceptadas, revertidas e atualizadas pela lógica capitalística, indicando uma das mutações do capitalismo mundial integrado. O embaralhamento das fronteiras entre escola e empresa indica uma desterritorialização da escola e da educação. O capitalismo atual apresenta novas exigências, não mais ligadas à formação de indivíduos iguais, educados para a participação social e política e disciplinados para o trabalho.

A máquina-escola busca atualizar-se, configurando um devir escola-empresa, por meio da incorporação dos temas relacionados ao mercado nos seus currículos. [...].

As mutações do capitalismo implicam novas práticas que diluem o conhecimento e a máquina-escola, atribuindo à máquina-empresa a função de preparar os indivíduos, inserindo-os no mercado com maior agilidade. Desse modo, não importa mais educar, mas sim acessar. Os indivíduos tornam-se códigos, dados, cujas senhas garantirão seu ingresso ao sistema. Para tanto, eles necessitam ser treinados e informados com o objetivo de operarem em velocidades cada vez maiores. Nesse vetor, a escola é liquidada pela empresa (Kroef; Gallicchio, 2005, p. 126).

Quando a lógica gerencial se entranha no currículo, planta fraturas significativas no próprio sentido da escola, deslocando-a de sua potência enquanto espaço de produção crítica do conhecimento, de confronto com as materialidades da desigualdade e de denúncia das opressões sustentadas pelo sólido desmanchante capitalismo. Como nos lembra bell hooks (2013), o espaço educativo pode ser território de transgressão, lugar onde se desestabilizam hierarquias e se abrem possibilidades de reexistência. Nesse contexto, torna-se ainda mais importante reconhecer que o currículo não é um bloco homogêneo, mas um terreno em disputa, atravessado por contradições internas. Em meio às suas armadilhas e armaduras técnicas, há enunciados que sim irrompem, mesmo que timidamente, com pedagogias tradicionais e afirmam a importância da escola pública, do acesso à educação e da interdisciplinaridade do conhecimento. Importa pontuar, portanto, que não cabe classificar o Currículo Paulista como prescindível em sua totalidade. É mais produzir uma autópsia, olhar para essas tensões, evitando leituras absolutas; há, ali, passagens que abrem caminhos, e outras ainda rijas.

É possível notar tais ambivalências na área de artes. É apresentada como uma área fundamental da formação dos estudantes, contemplando as chamadas “unidades temáticas” na BNCC, renomeadas pelo Currículo Paulista como linguagens: música, dança, teatro e artes visuais. A proposta enfatiza a importância de se trabalhar essas linguagens de maneira integrada, reconhecendo nelas um espaço de construção de sentidos, de expressão sensível e de vivência estética. No entanto, a própria divisão prévia dessas linguagens já aponta para uma forma de

organização que carrega traços do paradigma histórico da compartimentalização do saber. Rizzi diz:

As ideias que nortearam o ensino da Arte até uns vinte anos atrás eram ligadas ao Paradigma da Ciência Clássica da simplificação, que opera por disjunção e redução (classificação e disciplinarização do conhecimento). Esse paradigma obedecendo ao princípio da disjunção, conduz a um “puro catálogo de elementos não ligados” e, obedecendo ao princípio da redução conduz à uma “unificação abstrata” que anula a diversidade. Esta separação cartesiana, do sujeito e do objeto de conhecimento, envia o estudo sobre o sujeito para a área filosófica e o estudo sobre o objeto para a área científica, não permitindo que ocorra o pensar a unidade na diversidade.

A divisão do conhecimento em disciplinas torna, pela fragmentação imposta, impossível o conhecimento do conhecimento. A consciência contemporânea, em oposição ao paradigma da ciência clássica, pede uma nova articulação do saber e um esforço de reflexão (a respeito deste saber) fundamental. (Rizzi, 2008, p. 63-64).

Em todas as escolas da rede estadual, e em todos os anos do ensino fundamental e médio, a lógica de organização curricular determina que cada uma dessas linguagens seja trabalhada em blocos bimestrais fixos: no primeiro bimestre, música; no segundo, dança; no terceiro, teatro; e, no quarto, artes visuais. Essa ordem é padronizada e obrigatória, subsidiada pelos materiais didáticos digitais fornecidos pelo Estado, que estruturam as aulas com foco em cada linguagem, com raras aberturas para transições, sobreposições ou experimentações interdisciplinares, a não ser, quando, e isso é frequente, se propõem que a aula seja registrada ou finalizada com um desenho. A possibilidade de trabalhar a Arte como campo híbrido, em fluxo, é assim interrompida por uma lógica de segmentação que reduz sua complexidade e vitalidade.

Refletindo sobre a reflexão sobre os critérios de agrupamento, valorização e classificação operados pelo currículo, observa-se que o documento, nas habilidades, também explicita determinadas materialidades — como pintura, escultura, colagem, dobradura — em detrimento de outras. de outras formas expressivas que permanecem ausentes ou marginalizadas. Embora o texto afirme contemplar técnicas “convencionais e não convencionais”, o que prevalece é uma recorrência de linguagens historicamente legitimadas e consolidadas no imaginário escolar. Práticas geralmente ligadas a outras manualidades e saberes populares — como o bordado, a cestaria, ou as artes têxteis — não têm menção. Tal ausência não é casual, emerge como um mapeamento classificatório que delimita a arte social e

escolarmente válida, reiterando critérios de valor ancorados em tradições acadêmicas, eurocênticas, puristas.

Para operacionalizar esse ensino, o currículo propõe ainda a disposição do conhecimento em seis dimensões: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão.

Apesar de o documento afirmar que as dimensões do conhecimento artístico não se organizam de forma hierárquica nem obedecem a uma ordem prescrita, sua simples nomeação e sistematização já lhes confere um certo princípio normativo. Essas categorias são apresentadas como evidentes, quase naturais, sem que se explicitem os fundamentos epistemológicos que as sustentam. Devemos questionar essa aparência universalizante. Por outro lado, há a hipótese de que essa estruturação poderia ser compreendida como uma estratégia útil — e até necessária — dentro de certos limites institucionais. Ao adotar uma linguagem técnica, organizada e sistematizada, o ensino de Arte se aproxima do modelo de racionalidade que rege a lógica escolar moderna, fortemente influenciada pelas ciências duras, pela mensuração, pela eficiência. Tal aproximação funciona, em parte, como uma forma de infiltração: ao traduzir os processos artísticos em categorias, dimensões e habilidades, o campo da arte-educação tenta se legitimar, garantir sua permanência no currículo oficial.

Essa conformação discursiva responde a uma disputa real e permanente. Arte, ao longo das décadas, tem sido uma das áreas mais fragilizadas na grade curricular. Muitas vezes relegada à condição de atividade complementar, recreativa ou necessariamente lúdica, sua presença na escola depende, em grande parte, de lutas políticas travadas por educadores, artistas e movimentos sociais. Desde a obrigatoriedade da Educação Artística pela Lei 5.692/71 até os debates recentes sobre a BNCC e o Currículo Paulista, a trajetória da arte na escola é marcada por ondulações.

Em 1996, a lei nº 9.394 vem substituir a versão de 1971. Dou destaque à Lei de Diretrizes e Bases, porque ela torna obrigatório o ensino de arte, em seu artigo 26, especialmente no parágrafo 2º, que originalmente determinava que “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Foi modificado em 2010, 2016, e pela última vez em 2017, em que diz que “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular

obrigatório da educação básica”. Mas embora os textos legais revelem um processo de consolidação, refinamento e disputa contínua em torno do ensino de Arte, na prática escolar essa trajetória nem sempre se traduz em valorização efetiva. Ano após ano, observa-se a redução da carga horária destinada à área, a escassez crônica de recursos materiais e o encolhimento do espaço da Arte à medida que os estudantes avançam nas etapas escolares. Nesse sentido, como afirma Magalhães:

Enfrenta-se, ainda, no campo da educação escolar, a desvalorização da área de Arte, em função do preconceito de toda a ordem. Não se compreende o conhecimento artístico-estético como um campo propício para a inserção do aluno no universo artístico-cultural. As várias tendências pedagógicas revelam a compreensão do ensino-aprendizagem de cada época e estão presentes na formação do professor de Arte e nas práticas educativas correntes. (Magalhães, 2008, p. 163).

A sujeição não se restringe a uma questão que se arrasta de estrutura física ou administrativa, mas também a uma epistemológica e política contemporânea. Ela se manifesta tanto nas políticas de formação docente quanto nas compreensões restritas sobre o papel da Arte no processo educativo. É nesse campo de tensões — entre o que se garante no papel e o que se realiza de fato — que a arte-educação precisa negociar seus sentidos e reinventar suas práticas. Dessa forma, apropriar-se de uma taxonomia das dimensões e habilidades é uma possibilidade de se estabilizar.

Em paralelo a essa assunção, a excessiva esquematização do componente da arte pode inadvertidamente afastá-la de sua potência inventiva, imprevisível, e, mais, percebida e diagramada em diferentes camadas por diferentes epistemologias. Contudo, mesmo persistindo na ótica já instaurada, baseada nas habilidades, é possível discernir ainda em seu próprio interior, certas dissonâncias.

A habilidade (EF06AR01), da linguagem das artes visuais, atribuída ao 6º ano é:

Pesquisar, apreciar e analisar dobradura, gravura, lambe-lambe e animação nas artes visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético. (São Paulo, 2019, p. 168)

Enquanto a habilidade (EF06AR22), de música, para a mesma série é:

Explorar e identificar diferentes formas de registro musical (notação musical tradicional, partituras criativas e procedimentos da música contemporânea), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual. (São Paulo, 2019, p. 169)

A coexistência de habilidades muito amplas com outras muito específicas evidencia um desequilíbrio interno na lógica do Currículo Paulista, que compromete a coesão do próprio documento e o trabalho pedagógico que se desdobra a partir dele. Há enunciados como o primeiro, que reúnem, de forma quase arbitrária, uma diversidade de elementos dificilmente conciliáveis em uma única prática pedagógica: suportes distintos (dobradura, gravura, lambe-lambe, animação), intenções variadas (pesquisar, apreciar, analisar), recortes temporais e geográficos diversos (obras brasileiras e estrangeiras, de diferentes épocas e matrizes culturais). E há como o segundo, que delimitam com mais precisão quais os objetos de conhecimento visados (notação e registro musical). Se, por vezes, uma alternância entre vagueza e especificidade revela formulações dispersas e pouco recorrentes, em outras, transparece a repetição sintomática de certos termos, como o da tecnologia, que atravessa o currículo com constância.

Entre as nove competências propostas para o componente Arte no Currículo Paulista, três recorrem de modo explícito à presença das tecnologias digitais como elemento formativo. A competência 2 refere-se às práticas artísticas possibilitadas pelas tecnologias da informação e da comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual; a 5 destaca os recursos tecnológicos como instrumentos de registro, pesquisa e criação; e a 7 sugere sua mobilização em intervenções que problematizem aspectos políticos, sociais e culturais. Além disso, em todas as séries, figura como objeto de conhecimento o tópico “Arte e tecnologia”, somado à recorrente menção ao uso de tecnologias e recursos digitais nas habilidades. Essa reincidência aponta para um esforço discursivo de modernização curricular, por meio do qual a Arte se configuraria como instrumento de intensificação de conectividade.

É claro que, em um primeiro plano, é inegável a relevância de incorporar à prática pedagógica e artística os meios expressivos que compõem a paisagem comunicacional contemporânea, assim como reconhecer as tecnologias digitais como linguagens legítimas, sobretudo pela presença dela no cotidiano.

O ensino de arte, nos dias de hoje, não pode se abster do uso de tecnologias contemporâneas, quer seja na produção artística, quer seja nos estudos sobre arte. Desde a fase de registro escrito ou imagético, o uso de tecnologias participa da vida do artista/professor/pesquisador, mesmo que seja apenas como ferramenta. Já na fase de divulgação, a ferramenta pode vir a ser um instrumento de criação. A divulgação, tanto da produção quanto dos estudos, deve fazer parte integrante do processo de ensino, uma vez que é através dela que esse processo se dinamiza e reinicia constantemente.

A tecnologia digital propicia novas formas de pensar e fazer arte. Para que isso aconteça, os alunos precisam entender a natureza dos instrumentos de arte e os meios de escolha. Isso significa que é importante que façam exercícios para conhecer programas de tratamento de imagem, por exemplo, mas é essencial que pensem seu trabalho como sua própria produção artística, e não somente usem os recursos desses programas aleatoriamente. (Pimentel, 2011, p. 769)

Nessas circunstâncias, é preciso se questionar: que tipo de modernização se está, de fato, propondo? E em que condições materiais se projeta essa suposta abertura ao digital na escola? Precavenho um olhar tecnofóbico. Mas, em contextos em que as práticas artísticas são sustentadas a duras penas por materiais improvisados e estratégias de resistência criativa docente, falar em softwares de edição, gravação de áudio ou produção audiovisual é dissimulação. A lacuna entre prescrição e realidade material expõe um currículo que ignora as desigualdades estruturais que atravessam a rede pública, e, em nome de um ideal de atualização, termina por reforçar uma pedagogia da aparência.

Essa ênfase tecnológica, que sim tem potencial de expandir o repertório crítico e expressivo, pode também operar como substituição silenciosa de suportes e práticas que demandam presença, corpo, espaço, tempo e matéria. Se a criação musical se reduz à manipulação de sons em um software, desobriga-se o investimento em instrumentos, salas apropriadas, espaços de armazenamento. Se a imagem se resume ao gesto gráfico digital, dispensam-se tintas, ateliês, riscadores. Nesse processo, substitui-se o necessário pelo possível, e o possível pelo conveniente. O digital aparece, assim, não como mais uma linguagem, mas como dupla intervenção, de ordem econômica e disciplinar: uma simplificação técnica e simbólica dos processos de criação. A escola, nesse contexto, busca evitar barulho, bagunça, sujeira, desordens e riscos (no duplo sentido) — basta um computador, um projetor ou, idealmente, um tablet por aluno, por meio do qual, inclusive, sua produção pode ser monitorada. Higienização.

Isso não começa nem termina na área de Arte. A plataformização da educação pública paulista tem se alastrado nos últimos anos, sob o argumento da

modernização pedagógica. Diversos programas — como o *Elefante Letrado*, plataforma de leitura direcionada aos anos iniciais, ou o *Matific*, voltado à gamificação do ensino de matemática — vêm sendo implementados de forma compulsória. Avaliações em larga escala, como o Provão Paulista, passaram a ser realizadas por meio de computadores e tablets. A partir do final de 2024, outro elemento ganha destaque, a chamada *Sala do Futuro*, plataforma digital unificada que concentra diversas ferramentas institucionais (chamadas, lançamentos de notas, registro de aula, envio de materiais e comunicados). Após uma série de formações introdutórias promovidas pelas gestões escolares, sua adoção tornou-se obrigatória em 2025, sendo o principal dispositivo administrativo-pedagógico das escolas estaduais. Novamente, e peço perdão pela repetição, mas não há como se escapar, nota-se o mesmo léxico, a evocação do “futuro” como promessa de inovação, progresso técnico e obsolescência das formas anteriores de ensinar, intensificando mecanismos de controle e rastreamento.

Ao professor, resta o desafio de navegar entre essas plataformas, acompanhar sua implementação compulsória e, ao mesmo tempo, sustentar sua prática entre pressões externas, cronogramas predefinidos e subjetividades que resistem a serem reduzidas à lógica da conformação.

UM CONTEXTO

Durante meu trabalho como professora de Artes na rede pública de ensino paulista, entre os municípios de Rio Grande da Serra e Mauá, pude vivenciar, de forma intensa, os embates cotidianos que atravessam a prática docente nas escolas públicas. A entrada na rede, no segundo semestre de 2024, foi minha primeira experiência assumindo turmas como professora titular.

Jovem, ingressante, universitária, amarelo, queer, cheguei à escola pública carregando não apenas a expectativa de enfim a exercer a profissão de professor, como também o receio constante de ser lido como incapacitado, (des)viado das tácitas normativas que regem o ambiente escolar. Corpo dissid(oc)ente. O medo de sofrer boicotes por parte da gestão, professores, famílias, alunos e demais agentes fazia parte do meu dia a dia. Essa tensão atravessava primeiro o modo como eu colocava meu corpo e minha voz na escola, e, assim, o quanto eu ousava ou não desafiar o que era imposto como prática pedagógica. Eu assumo, contudo, olhando agora em retrospecto, que tardou a ricochetear em mim a possibilidade de uma práxis que não fosse aquela já dada. A assimilação das burocracias, dos modos, das senhas, da(s) grade(s), das gentes, tomou minhas sinapses, e antes de poder ser totalmente crítica, fui assustada. Mas os sóis foram se pondo e eu me apropriando.

As escolas em que atuei atendiam turmas do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Em Rio Grande da Serra, atuei inicialmente como substituta por um mês, com turmas do primeiro ao nono ano (exceto o quarto ano), depois como professora eventual. Depois, já na escola de Mauá, entrei também como substituta para turmas do primeiro ao quinto ano, mas, após o período temporário, permaneci como professora principal de algumas turmas até o final do ano.

Em nenhuma delas havia sala específica para as aulas de Artes, o que já evidencia a desvalorização estrutural da área. Eu ficaria surpreso se houvesse, na verdade. De acordo com o último censo escolar, das escolas públicas estaduais de São Paulo que oferecem Ensino Fundamental, apenas 6,1%¹ possuíam sala de artes² (Brasil, 2024). Assim, as aulas ocorriam via de regra nas salas regulares, com

¹ Na cidade de Mauá, essa porcentagem é de 2,9%; na cidade de Rio Grande da Serra, 0%

² De acordo com o Caderno de Conceitos e Orientações do Censo Escolar, que visa “orientar os responsáveis pela declaração e pelo acompanhamento da coleta do Censo Escolar”, é considerada sala/ateliê de artes aquela “exclusiva para a realização de atividades de artes”, subentendido no documento como atividades de artes visuais. Ele diferencia salas de música/coral e salas/estúdio de dança. As salas que são utilizadas pelas três linguagens exclusivamente são classificadas como multiuso. Não há menção a espaços utilizados especificamente para artes cênicas.

turmas entre 20 e 38 estudantes, sem a presença de professor auxiliar ou estagiário, com exceção de alguns estudantes com deficiência que contavam com apoio específico. As aulas duravam 45 minutos³ e, nesse tempo já apertado, precisávamos preencher a chamada e o diário de classe digital — tarefas que, por si só, já tomavam parte significativa do período de aula. A execução das propostas presentes nos materiais do Estado tornava-se quase irreal, sobretudo nas atividades que exigiam organização prévia, mobilização de materiais ou uso de diferentes espaços, algo que raramente era possível de se realizar. Em uma das escolas, inclusive, havia explícita recomendação da gestão para não realizar aulas em dupla ou grupo, devido ao barulho e à dificuldade de rearranjo das carteiras entre as aulas. O uso de outros ambientes também era desestimulado. Aliás, essas escolhas poderiam ser feitas desde que o professor tivesse “domínio da sala” (fala de uma diretora). Domínio.

Dominar a sala de aula carrega consigo uma carga histórica e política que remonta a práticas de controle e disciplinamento. Essa noção, ainda presente nos discursos escolares, espera do professor a regulação de comportamentos, a contenção dos assobios e batiques e escorregadas em corrimão. É preciso dominar os corpos que escapam ao enfileiramento e à inércia. Ao mesmo tempo, contraditoriamente, o Currículo Paulista defende que

o pátio, a biblioteca, a sala de leitura, os espaços destinados à horta, a quadra poliesportiva, a própria sala de aula, entre outros, são de fato espaços propícios à aprendizagem, em todas as dimensões da pessoa, sendo por isso, considerados verdadeiros polos de produção de conhecimentos, nos quais os estudantes poderão pesquisar diferentes assuntos e situações que colaborem para sua formação, por meio de metodologias colaborativas centradas no estudante (São Paulo, 2019, p. 23).

O que se observa todavia são orientações-mandatos que visam restringir os corpos ao silêncio e à imobilidade, impedindo-os de ocupar o espaço escolar de modo pleno e expressivo, sob a premissa de que a ordem, que essa organização jesuiticazinha, garante aprendizado. Embora seja claramente dito que “a corporeidade é compreendida como meio de expressão, comunicação e experimentação” (p. 157), a sua vazão além-da-norma encontra barreiras materiais e simbólicas. Diretrizes como as que recebi da diretora não são apenas estratégias de

³ Em 2025, as aulas aumentaram para 50 minutos de duração. Ao aumentar o tempo de aula, o número de aulas diminuiu, fazendo com que muitos professores tivessem a carga horária reduzida.

organização escolar. Sobre elas salta-se uma concepção de aluno que deve ser contido, silencioso e funcional, um corpo que aprende melhor quando disciplinado.

Essa sujeição não é obtida só pelos instrumentos da violência ou da ideologia; pode muito bem ser direta, física, usar a força contra a força, agir sobre elementos materiais sem no entanto ser violenta; pode ser calculada, organizada, tecnicamente pensada, pode ser sutil, não fazer uso de armas nem do terror, e no entanto continuar a ser de ordem física. [...] Essa tecnologia é difusa, claro, raramente formulada em discursos contínuos e sistemáticos; compõe-se muitas vezes de peças ou de pedaços; utiliza um material e processos sem relação entre si. [...] Trata-se de alguma maneira de uma microfísica do poder posta em jogo pelas instituições, mas cujo campo de validade se coloca de algum modo entre esses grandes funcionamentos e os próprios corpos com sua materialidade e suas forças. (FOUCAULT, 1999, p. 26)

Essa microfísica do poder se realiza, muitas vezes, nas fissuras entre aquilo que o currículo projeta e o que a estrutura escolar concretamente viabiliza. Ainda que se enuncie o ideal de um estudante expressivo, que improvisa, que engaja o corpo na experimentação de linguagens e na ocupação crítica dos espaços, a realidade escolar opera, quase sempre, por sua negação. A ausência de ambientes específicos para práticas artísticas, a superlotação das turmas, a precariedade acústica, a rigidez espacial e a escassez de profissionais não são desvios isolados, mas elementos constitutivos de uma engrenagem gerida pelo próprio Estado, capitalista. Não se trata, portanto, de um descompasso acidental entre ideia e concretude, mas de uma forma sistemática de regulação.

Ainda assim, espera-se que corpos mantidos por longas horas em contenção reajam de forma funcional quando, eventualmente, são convocados à criação. O simples ato de formar roda ou deslocar a atividade para outro espaço é frequentemente lido como perturbação. É nessa ambiguidade entre o que se afirma e o que se impõe por omissão que o Estado revela de uma segunda maneira seus critérios de normalização e sua concepção de aluno ideal. O poder, aqui, não se manifesta apenas como coerência normativa, escancarado em dizeres, mas como dispersão de forças, ausências e estruturas institucionais. É verbo e é verba. Como propõe Foucault, trata-se de tecnologias difusas que atravessam os espaços e os agentes, modulando o que pode — e o que não pode — acontecer no cotidiano escolar. Além disso,

Fundamentalmente, Althusser argumentava que a educação constituiria um dos principais dispositivos através do qual a classe

dominante transmitiria suas ideias sobre o mundo social, garantindo assim a reprodução da estrutura social existente. Essas ideias seriam diferencialmente transmitidas, na escola, às crianças das diferentes classes: uma visão de mundo apropriada aos que estavam destinados a dominar, outra, aos que se destinavam às posições sociais subordinadas.” (Moreira; Tadeu, 2013, p. 29)

É na escola, meio de socialização hegemônico na contemporaneidade, que as crianças iniciam a esculpir seu valor no mundo, muitas vezes em contato com práticas e discursos que as posicionam nos lugares da obediência, da subalternidade, da sujeição. Tais posições, quase sempre, são validadas e reiteradas por suas famílias, que também foram ensinadas a reconhecer o comportamento obediente como virtude, como caminho mais seguro em uma vida de poucos privilégios.

Uma “sociedade” precisa de trabalhadores dóceis; as escolas, por meio de suas relações sociais e de seu ensino velado, praticamente garantem a produção dessa docilidade. Trabalhadores obedientes no mercado de trabalho refletem o “mercado de ideias” da escola. (...)

(...) Em termos gerais, as teorias da correspondência sugerem que a economia exige de seus trabalhadores características, traços comportamentais, habilidades e disposições específicas. Essas necessidades econômicas são poderosas a ponto de “determinar” o que acontece em outros setores da sociedade, particularmente na escola. Assim, se examinarmos nossas instituições educacionais, espera-se que concluamos que as coisas tácitas ensinadas aos estudantes tendam a refletir a personalidade e as disposições que esses estudantes deverão “precisar” mais tarde, quando ingressarem no mercado de trabalho. (Apple, 2024, p. 124)

Enquanto escolas particulares mais progressistas promovem o quintal, a roda, a tinta, a culinária, a música como experiências de expressão e invenção — e as anunciam inclusive em anúncios de Instagram, como promessas de autonomia e desenvolvimento integral —, a escola pública joga numa arquitetura, numa estética, num regime de controle: câmeras, janelas gradeadas, computadores trancados, carteiras centopéicas. Corpos domesticados em silêncio, alinhados a um projeto de formação que não verdadeiramente emancipa, apenas ajusta, abotoa. Enquanto na escola particular, onde também já trabalhei, o acolhimento à liberdade criativa, ao erro, ao tempo estendido da descoberta. É como se a escola liberal burguesa oferecesse aos seus alunos, herdeiros, o direito de experimentar e imaginar o mundo, enquanto a escola pública ensinasse aos seus a aceitar o mundo, e a si mesmo, como está.

Tenhamos cautela. É certo que há imbricações de economia, classe e poder na educação. Porém como alertam Giroux e McLaren (2013, p. 160), a escola, suas dinâmicas e dispositivos “não são ideologicamente inertes, mas tampouco são estritamente propagadores da ideologia dominante”. Há atrito. A cultura dominante contorna, atravança, força passagem e encontra escudos, desvios e cantos na volta. Apple (2024) adverte sobre a insuficiência e risco de olhar para a escola apenas como espelho de uma ordem social desigual, “pois se as escolas são totalmente determinadas e não podem fazer mais do que espelhar as relações econômicas externas a ela, então nada pode ser feito no interior da esfera educacional.” (Apple, 2024, p. 126). Cabe a nós, professores, encontrar nesses espaços tensionados as brechas possíveis de invenção, não cair num imobilizador fatalismo, para que não sejamos apenas técnicos da transmissão, mas também cúmplices de uma educação que se recusa a repetir.

Em contraposição à lógica que naturaliza a dominação da classe trabalhadora, nosso espectro defende uma concepção de escola comprometida com a formação crítica dos sujeitos, em que o professor não seja um guardinha de trânsito, agente de vigilância e contenção, mas que assuma sua posição ética e política, de articulador de liberdade e emancipação. Que ele seja um barqueiro.

Isso implica deslocar o exercício docente da obediência à prescrição para o trabalho autoral, ainda que esse deslocamento não ocorra sem tensões. Como propõe Paulo Freire (1996), ensinar exige responsabilidade ética e consciência crítica do mundo, e isso não cai do céu; sobe pelo chão. Demanda, para e por parte do professor, formação continuada, tempo para estudo e pesquisa, reconhecimento institucional de sua autonomia e espaço para a experimentação pedagógica. Contudo, o que se vê e se vive é a consolidação de um ambiente profissional que desfavorece esses processos. É um *Deus, me acuda* da categoria O com jornadas fragmentadas, excesso de turmas, instabilidade de vínculos, ausência de interlocução formativa e cobrança centrada na performance e no controle.

É nesse cenário que se insere o material digital oferecido pelo Estado. A decisão da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP) de abandonar, em função de suposta inconsistência, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), em 2024, representa um marco alarmante de retrocesso nas políticas públicas educacionais. Tal medida rompe com uma política nacional consolidada e amplamente reconhecida por seu rigor técnico, seu esforço para a

pluralidade de ideias e acessibilidade. Ao recusar os livros impressos, revisados, e substituí-los pelos materiais digitais, cuja produção carece de transparência, critérios públicos de avaliação e controle social, o governo paulista compromete o direito dos estudantes a uma educação de qualidade. Em nota técnica, a Rede Escola Pública e Universidade, fez um levantamento e crítica dos materiais oferecidos, encontrando falhas que não seriam aprovadas pelo regulamento do PNLD (Decreto n. 9.099/2017). A nota conclui:

A análise não exaustiva dos conjuntos de slides que já vêm substituindo as apostilas do programa “Currículo em Ação” e, a partir de 2024, substituirão as obras didáticas do PNLD, indica que os materiais exibem problemas metodológicos, erros conceituais e má contextualização. Diferentemente do que anunciou o secretário Renato Feder, é o material produzido pela Seduc-SP que apresenta problemas de aprofundamento e qualidade. (Rede Escola Pública e Universidade, 2023, p. 25)

Além do mais, a medida diretamente contradiz o princípio constitucional da gestão democrática do ensino público e o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas (Rede Escola Pública e Universidade, 2023), além de desconsiderar os marcos legais da LDB e o princípio da eficiência na administração pública. A substituição também deturpa propositadamente o próprio conceito de material didático. Aquilo que o secretário da educação Renato Feder, ex-executivo do setor privado que fez semelhante no Paraná, e o governador Tarcísio de Freitas, conhecido pelas suas políticas de descaso docente, chamam publicamente de “livro” nada mais é que um conjunto de slides — estruturas tópicas, aligeiradas, com erros de diversas ordens, tempo de execução irrealista e uma pedagogia instrucionista baseada em “comandos” e técnicas importadas.

Os slides não se diziam sugestões de percursos metodológicos ou sequências didáticas. E sim imposições. Cada aula correspondia a um slide com objetivos, conteúdos, propostas de atividades e exemplos prontos. Ainda que a ordem delas pudesse ser alterada, a expectativa, para não dizer a “meta”, era de que todas essas aulas fossem aplicadas aos estudantes. A adoção obrigatória se apresenta como uma política de barbaridade em múltiplas camadas, a começar pelo professor, que tem sua mediação e criatividade inutilizadas, e é tratado como papagaio.

Com o aumento do uso de sistemas curriculares preestabelecidos como a forma curricular básica, praticamente nenhuma interação entre professores é necessária. Se quase tudo é racionalizado e especificado antes da execução, então reduz-se ao mínimo o contato entre os professores sobre assuntos curriculares cotidianos. Se esse controle técnico é eficaz, ou seja, a resposta dos professores for em direção à aceitação da separação entre planejamento e execução, então seria de se esperar resultados que fossem além dessa "mera" separação. No nível da prática em sala de aula, também seria de se esperar, uma maior dificuldade entre os professores de obter conjuntamente o controle informal das decisões curriculares, devido a seu isolamento cada vez maior. Se tudo está predefinido, desaparece a necessidade premente de interação entre professores. Os professores tornam-se indivíduos isolados, divorciados tanto dos colegas quanto da própria matéria de seu trabalho. (Apple, 2024, p. 220).

O planejamento docente é uma prática intelectual, que articula saber pedagógico, responsabilidade ética e conhecimento das realidades escolares. Longe de ser uma formalidade burocrática, planejar significa elaborar percursos que façam sentido diante de um contexto específico, em diálogo com as experiências socioculturais dos estudantes e com os saberes que circulam no território da escola. Não é labor de organizar conteúdos, mas de projetar intencionalidades que mobilizem metodologias e linguagens capazes de promover aprendizagem.

Aliás, na formação que tive sobre metodologias de ensino na licenciatura, cada plano de aula podia ser escrito, reescrito, comentado, compartilhado, testado. Esse processo não apenas nos educava, de forma cadente, didática, paciente, nem apenas nos capacitava para uma etapa básica do ofício, mas nos fazia ter esmero com o processo, com cada minuto. Planejar aula é uma atividade criativa e criadora, é crítica, é pessoal. Cada professor carrega consigo seus trejeitos, viadagens, brutezas, gírias, saberes, cansaços. Cada professor é o maior conhecedor de si mesmo e das suas facilidades. Ele também conhece as turmas e compartilha, com a comunidade escolar, experiências e atravessamentos do cotidiano. É menos de saber, com autoridade — com um messianismo em que quase tropeço — o que ela precisa, e mais de escutar, perceber e intervir com as ferramentas pedagógicas que possui. Como afirma Henry Giroux, “os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando” (1997, p. 163).

Ademais, slides também vinham acompanhados de um sistema de feedback opcional, cujo acesso surgia depois que fossem acessados. Consistia em duas perguntas objetivas (“O que foi bom no material dessa aula?” e “O que poderia

melhorar no material dessa aula?”) e um campo para comentários. O preenchimento dele era opcional, e eu o fiz em raros momentos. Esse formato, além de reforçar a lógica da responsabilização individual, também burocratizava o espaço de reflexão. Não se tratava de reavaliar criticamente os sentidos pedagógicos do material, mas de participar de uma engrenagem de retroalimentação da política curricular, em que só se finge escutar a experiência do professor. O docente era convidado a avaliar o material sozinho, para um formulário, com base em parâmetros genéricos, dentro de um sistema que, de antemão, não acolhia a possibilidade de sua recusa.

Diante de mais esse dispositivo, torna-se evidente uma racionalidade tecnocrática que esvazia a docência de seu caráter reflexivo e a submete à lógica da eficiência e da mensuração. Giroux (1997) aponta que a concepção instrumental do ensino reduz o professor a um “executor” de procedimentos definidos por especialistas distantes da realidade escolar, deslocando dele a tarefa de conceber, julgar e intervir sobre os processos de ensino e aprendizagem. Essa separação entre planejamento e execução legitima o que ele denomina “pedagogias de gerenciamento”, formatos que padronizam o conhecimento, fragmentam a experiência e organizam a vida escolar em torno de metas operacionais.

As gestões monitoravam se as metas estavam sendo alcançadas, se o cronograma estava sendo cumprido, e fazia cobranças diretas nas reuniões pedagógicas para que os professores “passassem os slides”. As cobranças se inflamavam com a proximidade das avaliações estaduais, que, embora não incluíssem a disciplina de Artes, reforçavam a ideia de que o currículo era um conjunto de conteúdos a serem vencidos, e conferidos se realmente foram, e não um campo de investigação, criação ou diálogo com os estudantes. Os materiais digitais eram pele de cordeiro. Sob a aparência de apoio e modernidade na educação pública, configuravam-se como um instrumento de porca submissão.

A lição de casa disparada automaticamente a partir do diário de classe também revelava camadas profundas de monitoração e simulacro. Apesar de poder ser editada pelos professores, com possibilidades como mudar o tempo disponível, o número de questões, o tipo de pergunta e até se seriam iguais para todos os alunos, sua existência pouco se relacionava com uma aprendizagem real. Os estudantes, em geral, não realizavam de fato as tarefas: apenas preenchiam rapidamente para garantir o “check” no sistema, sem engajamento efetivo com os conteúdos. O sistema armazenava sim informações como o tempo gasto na atividade, os acertos

e a data de entrega. Mas essas informações não estavam facilmente acessíveis. Era preciso fuçar para encontrá-las.

E, ainda assim, esse mecanismo era monitorado de perto pela gestão. Nas reuniões pedagógicas, a coordenação trazia gráficos de pizza com cores semaforicas que mostravam o percentual de realização das tarefas por turma e por componente curricular, como forma de pressionar os professores. Essa cobrança era justificada pelo fato de que a própria escola a partir de seus índices era supervisionada pela Diretoria de Ensino, sendo os indicadores de lição de casa um dos critérios de avaliação. Em determinados momentos, a escola chegava a colar na parede do corredor e das salas gráficos com o desempenho de cada turma e de cada aluno, como forma de gerar uma pressão coletiva. Paulo Freire nos lembra que

parte do poder ideológico dominante a inculcação nos dominados da responsabilidade por sua situação. Daí a culpa que sentem eles, em determinado momento de suas relações com o seu contexto e com as classes dominantes por se acharem nesta ou naquela situação desvantajosa. (Freire, 1996, p. 43)

Essa exposição pública da produtividade reforçava uma lógica meritocrática, em que os alunos eram responsabilizados pela reputação da escola, e os professores, pela cobrança do engajamento.

Agora, trabalhos de arte expostos nas paredes, nesse tempo vi 3, algo como uma “releitura” de noite estrelada e mais duas paisagens.

Escolhi, conscientemente, não direcionar meu tempo e energia para esse recurso pedagógico. E eu não abomino lições de casa. Mas, ao longo daquele mês como substituta, demandaria um tempo que não fazia sentido despender. Priorizei o planejamento das aulas e a preparação dos conteúdos que realmente iriam compor a experiência em sala. Porque, no fim, essa lição de casa era mais um prolongamento de um currículo oficial sem sentido, esvaziado mas cheio de belos parâmetros alfanuméricos, no qual o controle do tempo, do conteúdo e até da revisão são pré-determinados por dispositivos digitais. Ao mesmo tempo em que o professor podia, teoricamente, adaptar esses elementos, toda a estrutura institucional, do sistema ao discurso da gestão, operava no sentido de reverter a autonomia docente, transformando o planejamento pedagógico em automação.

Na escola de Mauá, além dessas exigências, eu precisava ainda preencher, semanalmente, um planejamento detalhado para cada turma, informando qual aula

eu daria, em quais espaços, com quais materiais, quais os objetivos, a metodologia, e, principalmente, quais habilidades seriam trabalhadas, sempre referidas pelos códigos da BNCC. O preenchimento era, na prática, um trabalho de cópia e colagem dos enunciados do currículo. Enquanto nas escolas de Rio Grande da Serra esse planejamento não era solicitado, em Mauá ele era obrigatório, mas ninguém nunca o lia.

Essa estrutura de controle também atravessava as formações oferecidas pela EFAPE (Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação). Todos os professores deveriam assistir semanalmente a vídeos produzidos pela EFAPE, que seguiam o mesmo cronograma dos materiais didáticos e alternavam o foco entre diferentes anos escolares. Os vídeos duravam cerca de 30 minutos e traziam um formador comentando os slides da semana e sugerindo estratégias para aplicação (referenciando técnicas de Doug Lemov). Em alguns casos, professores da rede compartilhavam experiências de aula com base nos slides, quase sempre como exemplo de “boa prática”. Para que o vídeo continuasse, o professor precisava responder duas perguntas de múltipla escolha. A essa altura, já se pode adivinhar que a gestão também acompanhava se assistíamos aos vídeos no tempo determinado.

É tragicômica a lógica subjacente à existência desse formato que, paradoxalmente, parece ministrar a própria aula que nós, professores, deveríamos conduzir — como se fôssemos espectadores daquilo que supostamente já nos é constitutivo devido ao nosso conhecimento específico. Seria essa uma tentativa de suprir uma presumida deficiência estrutural da educação pública? Um remendo diante da formação inicial fragilizada de muitos docentes? Os vídeos nem relavam em uma discussão aprofundada sobre os objetos de conhecimento ali presentes, resumiam-se à demonstração daquilo que seria a maneira ideal de torná-los didáticos. A formação, que poderia ser espaço aproveitado de enriquecimento pedagógico, era desperdiçada para que fôssemos ensinados por um tele curso 2000.

As Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPCs), em tese momentos de encontro e escuta entre docentes, eram em parte destinadas às formações dirigidas supracitadas. A outra parte se dividia entre discussão de casos de alunos, metas da escola, leitura de textos e outras tarefas orientadas pela coordenação. Já as Aulas de Trabalho Pedagógico em Local de Livre Escolha (ATPLs), realizadas fora da

escola, ofereciam certa flexibilidade, mas mesmo ali pairava a sensação de que o tempo precisava ser justificado, de que o trabalho docente, para ser legítimo, deveria sempre ser quantificável, comprovável. Talvez por isso na escola de Mauá eu precisasse preencher aquilo. O planejamento pedagógico, nessa lógica, deixa de ser criação para tornar-se cronograma: cumprir o previsto, não desviar do trajeto.

Nas ATPCs da primeira escola, em contato com os professores especialistas do Fundamental II, percebi que as tensões em torno do material didático e da cobrança institucional não eram só minhas. Havia resistência por parte dos docentes à rigidez da direção, embora a coordenadora, que mantinha uma relação mais empática com o grupo, tentasse mediar esse conflito, ainda que também estivesse obrigada a cobrar o cumprimento das metas. Já nas outras duas escolas, com turmas de Fundamental I, não presenciei manifestações explícitas de incômodo. Tal diferença pode indicar tanto o apagamento do espaço de crítica entre os docentes quanto a naturalização do modelo de controle, especialmente em contextos onde a sobrecarga e a falta de perspectiva tornam o cumprimento do protocolo uma forma de sobrevivência. Mas também podem indicar um tanto de outras coisas ainda não tenho fôlego e contato e maestria para nomear.

UM CONTEÚDO

Há muito que uma aula diz. Aquilo que se oferece ao aluno como conteúdo nunca é obra casual. Cada curadoria imagética, cada narrativa, cada brincadeira, palavra, som veicula um projeto. E mesmo quando num primeiro olhar lançado não se tem plena consciência desse projeto, ele existe.

Reconhecer que o currículo está atravessado por relações de poder não significa ter identificado essas relações. Grande parte da tarefa da análise educacional crítica consiste precisamente em efetuar essa identificação. É exatamente porque o poder não se manifesta de forma tão cristalina e identificável que essa análise é importante. (Moreira; Silva, 2013, p. 38).

O projeto não estaciona seus interesses somente em seus documentos oficiais, senão nas suas afluências, nas suas formas de encarnação cotidiana, isto é, nos materiais que circulam, nas aulas que se repetem em dimensão estadual. Investigar esse projeto é passo necessário para, com crítica e consciência, ou acolher ou combater suas intencionalidades e efeitos na relação de ensino-aprendizagem.

É nesse espírito que proponho uma breve análise de uma aula para o 1º ano do ensino fundamental intitulada “Entrando na história do faz de conta”, apresentada por meio de slides digitais no formato PowerPoint. A proposta consiste em uma história em que a personagem principal, Bianca, que é brasileira e negra, percorre três destinos: Japão, África e uma “terra indígena”. Três identidades femininas são apresentadas como representantes desses territórios. Cada uma dessas meninas (Yoko, Muna e Aruana) desempenha o papel de anfitriã de uma única brincadeira: *Janken Pon*, amarelinha africana e imitação de animais, respectivamente.

Inicia com uma pergunta trivial: “Você já fez de conta que viajou para lugares desconhecidos?”. É prática válida e recorrente levantar questões para os alunos, que funcionam como sondagem, gatilhos subjetivos, palavras disparadoras que tentam situá-los para a proposta que se seguirá. No entanto, para além de dar início ao pensamento, essa pergunta carrega sentidos importantes de serem tensionados. *Lugares desconhecidos*. Desconhecidos por quem? A formulação faz deduzir que seja um desconhecimento espacial, geográfico. Já aqui se identifica uma ressonância colonial, do “descobrimento”, quase como se falasse de territórios sem

nome ou sem história, à espera de uma ocupação, ou nesse caso imaginação, de suas possibilidades.

Mas conhecer não é apenas localizar-se sobre o espaço, é também produzir significado, constituir-se com. O que é dado como desconhecido pode, na verdade, fazer parte de repertórios afetivos e ancestrais de muitos alunos, sobretudo tendo em vista a diversa composição do alunado paulista, composto também por pertencentes aos povos indígenas ou a famílias imigrantes. Mais ainda, mesmo sem um vínculo direto ou um reconhecimento identitário explícito, é preciso rememorar que São Paulo é uma bricolagem e que se forma também cultural, histórica e simbolicamente a partir das influências desses chamados lugares desconhecidos. Seus objetos, hábitos, linguagem atravessam o cotidiano. Portanto, o slide começa posicionando o aluno como alguém que parte de um não saber, de um não lugar, de onde deve começar a imaginar a partir dos elementos que ele apresentará. Eis o texto, contido nos slides, da história, chamada “Viagem inesquecível”:

Em sua viagem, Bianca conheceu uma menina japonesa, Yoko, que gostava de jogar *janken pon*, uma brincadeira de lá. Yoko e Bianca brincaram, brincaram e brincaram. Mas Bianca queria conhecer mais e, então, seguiu viagem.

A menina Bianca continuou viajando até que chegou na África. Lá, conheceu Muna, uma menina muito alegre que gostava de brincar de amarelinha africana e de dançar. Elas brincaram, brincaram e brincaram, mas Bianca precisava partir.

– Adeus, Muna! – disse Bianca.

Bianca seguiu viajando...

Ao chegar em uma terra em que a fauna e a flora eram belíssimas, Bianca conheceu Aruana, uma menina indígena que sabia imitar os bichinhos de lá. Aruana ensinou Bianca a imitar os animais e, então, elas brincaram, brincaram e brincaram. Até que Bianca sentiu saudades de sua casa e resolveu voltar.

– Adeus, Aruana!

A menina Bianca chegou em sua casa muito feliz por conhecer novas meninas e novas brincadeiras. Agora, ela quer brincar com vocês! (São Paulo, 2024).

Cada parágrafo está escrito em um slide, que também possui uma imagem ilustrativa.

A personagem japonesa é capturada dentro de uma moldura de exotismo dócil, distanciada de qualquer contexto histórico ou social. A imagem utilizada no slide, retirada de um banco de imagens genérico, aparece com o título “face of a little cute girl illustration”. A figura infantil feminina asiática é aqui esvaziada de subjetividade e reconfigurada como ícone visual inofensivo, associada à delicadeza,

à neutralidade e à pureza, atributos muitas vezes reforçados pela influência da estética, de um japonismo contemporâneo fetichizado.

A África é reduzida a um país; mesmo que não se confirme num dizer literal, sua equiparação a outros lugares (Brasil e Japão), que são países, induz a essa compreensão. E assim o continente inteiro é condensado em uma menina genérica chamada Muna, a única caracterizada como “muito alegre” e que possuía outra prática além da brincadeira (dançar). Uma construção racializada que, sob o disfarce do ludismo, reforça estereótipos coloniais profundamente arraigados de um corpo negro como especialmente aquele corpo do ritmo.

A generificação se aplica à personagem indígena. Aruana aparece desvinculada de qualquer pertencimento étnico, territorial ou linguístico. A personagem é moldada pela simbiose com a floresta, com a fauna, como se fosse extensão da natureza, e não sujeito histórico e cultural. Essa ausência de nomeação é uma forma de apagar a pluralidade das etnias indígenas existentes no Brasil, suas diferenças radicais e sua complexidade epistemológica. Em nome de inclusão, reforça-se a ignorância e, com ela, a continuidade de um currículo que desumaniza pelo silenciamento.

O “faz de conta”, tão legítimo e caro às infâncias, serve aqui como passaporte para uma experiência de contato com o “outro”; não qualquer outro, mas o outro racializado, exótico, redutível, como veremos. Não há linguagem, não há mediação cultural, não há contexto histórico. Sintetiza, em seus poucos slides, uma série de camadas de violência epistêmica, racial, cultural e simbólica. É justamente sua superficialidade colorida e sua caixa lúdica que a camufla e a torna ainda mais eficaz enquanto mecanismo de reprodução de um olhar do colonizador “inocente”. É fundamental de igual forma anteciper o argumento de ser um efeito de recontextualização, pois não é uma simplificação didática admissível ou pedagogicamente justificável pela faixa etária ou qualquer outro critério. É, em vez disso, de apagamento, homogeneização e domesticação da diferença.

Além da narrativa, é necessário considerar também o papel das imagens e dos recursos visuais empregados. A aula se ancora em slides digitais, repletos de ilustrações genéricas, dispensáveis para o desenvolvimento do conteúdo proposto. Sua presença não parece servir ao aprofundamento, mas à ornamentação. E é precisamente esse excesso de imagens desinteressadas que revela sua potência simbólica, porque elas constroem e sedimentam imaginários. A visualidade em sala

de aula nunca é neutra; ela comunica hierarquias, distribui lugares. Como destaca Ana Mae Barbosa (2014), vivemos em um tempo em que o mundo é cada vez mais dominado pela imagem, o que torna essencial a alfabetização visual e o desenvolvimento de uma leitura crítica do que se vê. Para a autora, é preciso investir na decodificação e na interpretação das imagens, sejam elas artísticas ou não, pois é nesse processo que se produz sentido. Ignorar o papel da imagem na constituição do pensamento e da cultura é condenar os alunos a um analfabetismo visual que os torna suscetíveis a manipulações simbólicas e representações estereotipadas.

No fim, o que essas representações oferecem às crianças da rede pública paulista não é contato com outras culturas, mas sim uma versão plastificada, caricatural e funcional da alteridade. O mundo é mostrado como um parque temático da diferença, no qual o outro é sempre decorativo e a identidade dominante nunca precisa se interrogar. E não por acaso, a aula em questão está alocada ao fim da sequência do 3º bimestre, quase como um anexo, um adendo temático. Como uma tão aplaudida quanto esvaziada inclusão. Surge tardiamente e sem articulação orgânica com os temas anteriores, num momento que coincide com avaliações, fechamento de notas, reuniões de pais e conselhos de classe, período já exausto do calendário escolar.

A utilização desses slides se insere em um movimento mais amplo já aqui expresso de digitalização compulsória do ensino, que, em vez de potencializar a prática docente, frequentemente a aprisiona em modelos padronizados. O slide vira cartilha. Ao ser imposto como eixo estruturante da aula, ele restringe a mediação do professor, engessa a experiência pedagógica e transforma o que poderia ser encontro, diálogo, criação, em repetição domesticada. Perde-se a pluralidade das formas possíveis de ensinar e se ganha uma aula no mau sentido única, replicável, uniforme, despropositada.

A atividade, segundo o escopo-sequência apresentado, está vinculada às habilidades EF01AR21 — que propõe exercitar o faz de conta, a improvisação e o experimento de se colocar no lugar do outro — e EF15AR24 — que visa caracterizar e experimentar brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes culturais. O objeto de conhecimento indicado é “Processos de criação/Matrizes Estéticas e Culturais”, e o objetivo geral é “vivenciar o faz de conta por meio das histórias e brincadeiras”. Mas o que, de fato, se vivencia nessa aula? Qual a potência formativa de brincar de pedra, papel e tesoura, jogo já conhecido

pelas crianças, como síntese da experiência cultural japonesa? Como isso se inscreve nos processos de criação?

Mesmo quando a sequência avança para as aulas seguintes — intituladas “Faz de conta que estou na África” e “Conhecendo os povos indígenas no faz de conta” — já se percebe, nos próprios títulos, o prolongamento da mesma lógica homogeneizante. Nelas, propõe-se a vivência de brincadeiras atribuídas respectivamente a esses grupos, como se bastasse brincar para conhecer. A cultura é percebida exclusivamente por código lúdico, e o conhecimento se converte em performance rasa.

A proposta, embora ancorada em diretrizes que mencionam vivência, experimentação e diversidade, depara-se com a realidade concreta das escolas públicas. Espaços inadequados para expressão corporal, ausência de infraestrutura, salas superlotadas e ambientes ruidosos tornam praticamente inviável a realização de atividades que exijam movimento, escuta e interação. A organização industrial dos espaços, com carteiras enfileiradas e tempos cronometrados, colide com a intencionalidade declarada do currículo. E quando, nas frestas possíveis, conseguimos aplicar algum conteúdo, somos convocados a fazê-lo com base em materiais que reiteram desigualdades e estereótipos.

O Currículo Paulista afirma em linhas claras, em seu texto introdutório, a diversidade da população do seu território:

A população paulista é uma das mais diversificadas e descende principalmente de africanos, indígenas, italianos, portugueses e de migrantes de outras regiões do país. Outras grandes correntes imigratórias, como a de árabes, alemães, espanhóis, japoneses e chineses, tiveram presença significativa na composição étnica e cultural da população do estado. Esses dados mostram quão diversa é a população paulista, assim como a enormidade do quantitativo de pessoas que habitam um espaço tão pequeno, quando comparado às dimensões continentais do país (SÃO PAULO, 2019, p. 12).

No entanto, essa afirmação não se reflete nas práticas pedagógicas que dele derivam. O que se percebe é uma política curricular de certa pacificação, de uma diferença mencionada, mas nunca complexificada; é celebrada, no vazio, mas nunca confrontada. bell hooks cita fala de McLaren em entrevista,

a diversidade que se constitui de algum modo como uma harmônica colagem de esferas culturais benignas é uma modalidade conservadora e liberal de multiculturalismo que, a meu ver, merece ser jogada fora. Quando

tentamos transformar a cultura num espaço imperturbado de harmonia e concordância, onde as relações sociais existem dentro da forma cultural de um acordo ininterrupto, endossamos um tipo de amnésia social onde esquecemos que todo conhecimento é forjado em histórias que se desenrolam no campo dos antagonismos sociais. (hooks, 2013, p. 47).

O currículo paulista parece operar exatamente nesse registro de uma diversidade domesticada, que busca harmonizar tensões sem enfrentá-las. E mesmo que o documento curricular afirme reconhecer a composição multicultural da população paulista, esse reconhecimento não nasce de uma vontade espontânea do Estado, mas sim da força normativa de outras instaurações legais que o antecedem e pressionam, empurram. Desde 2003, a Lei 10.639 estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas da educação básica. Em 2008, com a promulgação da Lei 11.645, essa obrigação foi estendida à história e cultura dos povos indígenas, consolidando-se como um marco normativo na disputa pela reconfiguração dos currículos escolares brasileiros. Essas legislações respondem a lutas históricas dos movimentos negro e indígena, exigindo não apenas presença, mas centralidade dessas narrativas no processo formativo.

Como aponta Sueli Carneiro,

Ao discutirmos a lei n. 10.639 nos termos em que ela foi concebida, percebemos o esforço gigantesco que alguns professores, alguns diretores, alguns coordenadores pedagógicos faziam para implementá-la. Uma coisa é termos o direito de reconhecer a história da África, da cultura afro-brasileira. Mas tão importante quanto isso seria fazer a leitura crítica do que foi a construção da civilização ocidental, do que foi o processo colonial do ponto de vista do conhecimento. (Carneiro, 2023, p. 37).

Nesse sentido, a mera inclusão de conteúdos sobre a história e a cultura africanas não é suficiente se não vier acompanhada da crítica às formas hegemônicas de produção e legitimação do saber. Sem essa ruptura, corre-se o risco de manter intacto o núcleo do epistemicídio, entendido por Carneiro (2023) como um dos instrumentos centrais de dominação colonial.

Contudo, o que se vê na prática escolar e, aqui em especial, nos materiais oficiais que chegam às salas de aula é um movimento reiterado de esvaziamento. A aula aqui analisada ilustra com precisão essa lógica: há uma personagem com nome africano, uma brincadeira “africana”, uma imagem associada ao continente. Em outro momento, uma menina indígena que imita animais. Mas o que essas representações realmente ensinam? Onde está a historicidade desses povos? Onde

estão os processos de resistência, as contribuições culturais, os sistemas filosóficos, as práticas artísticas, as epistemologias próprias?

Como afirma Santos,

A transformação da temática africana e afro-brasileira em conteúdo de ensino vem acompanhada da exigência de se construir novas formas de abordagem, assim como de rever posturas e posicionamentos socialmente arraigados. Ao tocar em questões que dizem respeito à construção e reconstrução de identidades sociais, o trato da temática provoca ações e reações diversas entre os sujeitos envolvidos. Os professores, importantes atores neste processo, passam a mobilizar saberes construídos em diferentes espaços e fruto de múltiplas experiências — de vida, de formação e profissional, entre outras. Tudo isso engendra processos de reflexão sobre as experiências de formação anteriormente vivenciadas, assim como possibilita novas e diversificadas experiências formativas. (Santos, 2013, p. 61).

Mas o que acontece quando esses saberes não existem, não foram oferecidos ou foram propositalmente omitidos? Santos (2013) também nos alerta para os riscos implicados na atuação de professores que não dominam fundamentos históricos, culturais e políticos ligados às matrizes africanas: o esvaziamento do conteúdo e a reprodução de visões estereotipadas tornam-se quase inevitáveis. Sem referências sólidas, sem repertório consistente, os professores tendem a repetir as mesmas imagens que o currículo, as plataformas e os slides oferecem.

Na ruminação sobre a forma como essa aula foi recebida, e sobre as possibilidades de enfrentamento crítico de conteúdos como esse, é inevitável retornar à minha própria trajetória de formação docente. A graduação em Artes Visuais, cursada em uma das mais prestigiadas universidades públicas do país, ofertou escassa formação no que diz respeito às produções artísticas africanas, afro-brasileiras e indígenas. Essas presenças, quando ocorriam, figuravam como exceções isoladas, disciplinas optativas, secundárias. A centralidade continuava a ser ocupada pela história da arte eurocêntrica, branca e masculina, reiterando uma lógica curricular excludente e monocultural.

bell hooks é enfática ao expor essa acomodação estrutural: “Um dos luxos e privilégios atuais do papel de professor escolar ou universitário é a ausência do requisito de que o professor seja autoatualizado” (2013, p. 29). Reverbera um privilégio sustentado por uma lógica institucional que naturaliza a desatualização e a despolitização do magistério. Mas, mais do que isso, a universidade que não se responsabiliza por formar com justiça epistemológica é parte estruturante do

problema. A monocultura acadêmica não é apenas uma limitação — é uma violência. Ela restringe, apaga, normatiza. E gera uma legião de docentes que, mesmo bem-intencionados, não possuem as ferramentas necessárias para tensionar o que lhes é imposto.

As lacunas formativas, os estereótipos reiterados, a precariedade das condições materiais e a superficialidade dos materiais didáticos não podem ser lidos como desvios isolados ou falhas pontuais. São, ao contrário, indícios de um projeto educativo que opera por meio da exclusão simbólica e da reprodução de um currículo que, embora travestido de inclusão, mantém intactas as hierarquias epistemológicas coloniais. O currículo, desse modo, não é apenas um roteiro didático, mas um campo de disputa pelo que se reconhece como saber válido, como história digna de ser contada, como corpo digno de ser representado.

O mesmo documento que afirma a diversidade da população do Estado é o que, por meio de sua implementação concreta, oferece materiais empobrecidos, descontextualizados. Não se trata de incoerência acidental, mas de uma política curricular que opera por conciliação aparente, que reconhece a pluralidade no discurso, mas a neutraliza na prática. Se o currículo é linguagem, como defendo, ele não apenas comunica, mas modela percepções, subjetividades e relações. Ele escreve o mundo e, ao fazê-lo, apaga o que não cabe em sua gramática oficial. É evidente que uma única aula, um único slide, não são, por si só, representações exaustivas de todo o ideal curricular que os sustenta. No entanto, justamente por serem manifestações pontuais e localizadas, podem — e devem — ser colocados sob análise minuciosa, como sintomas reveladores das contradições, lacunas e insuficiências presentes no projeto pedagógico mais amplo. E ainda que se tente relativizar sua importância sob o argumento de que se trata de "apenas uma aula", é preciso retrucar: não deveria haver nenhuma aula assim.

Reconhecer esse movimento é parte do nosso trabalho como educadores comprometidos com uma formação que seja, de fato, crítica, antirracista e emancipadora. Tarefa esta inadiável. Toda aula carrega em si o potencial de afirmar ou de tensionar os mundos possíveis que oferecemos às infâncias. É nesse âmbito que reside a responsabilidade política e ética da prática pedagógica.

UM CONCLUIR

Esse histórico de transformações e disputas em torno das políticas escolares atesta que o currículo não é uma instância neutra ou secundária, mas um campo ativo de embates e, por isso mesmo, um instrumento de poder e produção de verdade. Afinal, se apenas fosse um apêndice administrativo, alheio ao que se vive e se produz na escola, não mobilizaria tantos esforços de reformulação, seja por parte de intelectuais críticos, movimentos sociais e professores, seja por parte de grupos conservadores empenhados em reafirmar certos valores e apagamentos. A insistência em alterá-lo revela a centralidade que venho defendendo. “Conhecimento é poder”. Já ouvi muitas vezes essa frase, cuja autoria já se perdeu e que virou provérbio popular. Junto dela, outra: “conhecimento ninguém te tira”. Ambas refletem uma noção de conhecimento como propriedade individual, ferramenta de autossuficiência, um trunfo íntimo e meritocrático. Num outro sentido, sim, o conhecimento é poder, porque o que se inscreve na memória e no presente de um povo o é.

Mas é preciso ir além do entusiasmo pelas disputas e reconhecer suas armadilhas. Há, em certos momentos, uma quase fetichização da mudança curricular, como se nela residisse a chave para resolver os problemas históricos da educação. Reformar o currículo vira, então, uma solução mágica, uma cortina de fumaça, como demonstram os materiais didáticos oficiais que, mesmo após revisões, perpetuam hierarquias epistêmicas: simplificam culturas não hegemônicas a estereótipos, apagam histórias de resistência e naturalizam violências simbólicas, como na aula-tipo analisada que reduz Japão, África e povos indígenas a caricaturas descontextualizadas.

Enquanto se mobilizam equipes técnicas, intelectuais e burocracias para repensar o que deve ser ensinado (e isso deve sim ser feito) pouco se perturba o que torna possível ou impossível ensinar com profundidade crítica. Não é que falem diagnósticos sobre a superlotação das salas, a precariedade da formação docente ou a infraestrutura degradada; o que falta é ação política concreta para além de PDFs bem diagramados. Aí o currículo torna-se o lugar mais fácil de ser vendido como causa e como solução do fracasso escolar, deslocando o foco de questões mais incômodas, caras e profundas. Ele é reformável. Ele é mobilizável. Ele é, enfim,

mais barato, ainda que sua operacionalização em materiais didáticos revele insuficiências gritantes e erros escrachados na reprodução do conhecimento.

O currículo, assim, emerge como um alvo visível, manipulável, discursivamente acessível. Reformá-lo custa menos, politicamente e financeiramente, do que enfrentar problemas estruturais. Mesmo quando o cotidiano escolar permanece submetido à escassez, ao cansaço e às mesmas condições, as revisões curriculares permitem que o sistema aparente modernização, escuta, movimento e que se transforma em uma "atualização", que em plataformas digitais cristaliza visões superficiais e epistemicidas, como evidenciado na análise da aula sobre diversidade cultural. Parece que quando os que detêm poder decidem que uma mudança é necessária, a máquina se move, e se move rápido. É possível reformular um currículo inteiro em poucos meses, mobilizando capital intelectual, jurídico e político, com direito a cerimônia de lançamento e PDF de centenas de páginas. Algo imutável se mostra altamente mutável. Talvez aí, com certo otimismo estratégico, esse movimento também possa servir como indicativo de que mudanças outras são possíveis – inclusive aquelas que confrontem as lógicas coloniais e neoliberais ainda vigentes nos materiais que chegam às salas de aula.

Assim, este trabalho é, antes de tudo, uma contestação. Não se pretendeu aqui, por desejo e por maestria, oferecer um sistema alternativo, um modelo acabado do que seria um currículo emancipador, senão escavar fissuras, nomear violências e pontuar ausências. O que está posto hoje não condiz com ideias de uma educação significativa, dialógica, libertadora, tampouco como o trabalho docente como prática intelectual e criativa. Este currículo oficial, um objeto abjeto, precisou ser aproximado, cru e em suas receitas, para que suas linhas e entrelinhas fossem trazidas à luz, numa busca por seu projeto. Esse exercício possui, pois, um notável valor formativo, na medida em que contribui para que eu, enquanto professora e aluna e pesquisadora e gente, compreenda os mecanismos que tentam nos desautorizar, ao mesmo tempo que abre espaço para que eu atue com mais atenção e propósito, nas fricções daquilo que é imposto e regido por um sistema multiplamente vigilante.

Por fim, assinalo um não-fim dessa elaboração teórica e prática. Questões que de forma difusa e por vezes paralisante permearam minha docência puderam existir agora como palavra, ganhar corpo, estrutura. Não essa que engessa, mas essa que dá base e que fundamenta um ponto de partida para intervenções mais

assertivas e complexas em um futuro, sempre em direção a uma educação pública, emancipatória e crítica.

UM CORO

Apple, M. W. **Educação e poder**. 1 ed. Petrópolis: Vozes, 2024.

_____. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?. In: Moreira, A. F.; Silva, T. T. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2013. pp. 71-106.

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2014. (Série Estudos, 126).

Bernstein, B. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], n. 120, pp. 75-110, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/4yvdC8Tm5P9XYL4jfzCx7zH/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 18 jun. 2025.

Brasil. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Painel interativo do Censo Escolar da Educação Básica 2024**. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiN2ViNDBjNDEtMTM0OC00ZmFhLWlyZWYtZjI1YjU0NzQzMTJhliwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 21 abr. 2025.

Foucault, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

Foucault, M.; Deleuze, G. Os intelectuais e o poder. In: Foucault, M. **Microfísica do poder**. 15. ed. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023. p. 129–142.

Freire, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Papel da educação na humanização. **Revista da FAEEBA**, Salvador, n. 7, p. 7–21, 1997.

GIROUX, H. A. Professores como Intelectuais Transformadores. In: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, 157-164.

Giroux, H. A.; Simon, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: Moreira, A. F.; Silva, T. T. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2013. pp. 107-140.

Hooks, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 1 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

Kroef, A. B. G.; Gallicchio, G. S. Escola-empresa: traços do empresário-sombra. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 1, p. 116–127, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000100010>. Acesso em: 5 mai. 2025.

Magalhães, A. D. T. V. Ensino de arte: perspectivas com base na prática de ensino. *In*: Barbosa, A. M. (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008. pp. 161-174.

Moreira, A. F.; Silva, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In*: Moreira, A. F.; Silva, T. T. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2013. pp. 13-47.

Patto, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4 ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

Paulino, R.; Carneiro, S. Nós não temos um drama, temos uma luta para tocar. Texto elaborado pela equipe de Educação e coletivo curatorial da 35ª Bienal a partir de recortes da conversa entre Rosana Paulino e Sueli Carneiro. *In*: 35ª Bienal de Arte de São Paulo, **Meu modo de pensar é um pensar coletivo/Antes de estar em mim já estive nelas**. São Paulo: Bienal, 2023.

Pimentel, L. G. **Novas Territorialidades e identidades culturais**: o ensino de arte e as tecnologias contemporâneas. *In*: Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 20, 2011, Rio de Janeiro, Anais [...]. ANPAP, 2011. p. 765-771. Disponível em: https://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/lucia_gouvea_pimentel.pdf. Acesso em: 3 mai. 2025.

Rede Escola Pública e Universidade (REPU). **Substituição de livros do PNLD por slides digitais na rede estadual de São Paulo** [nota técnica]. São Paulo, 15 ago. 2023. Disponível em: www.repu.com.br/notas-tecnicas. Acesso em: 17 jun. 2025.

Rizzi, M. C. S. Caminhos metodológicos. *In*: Barbosa, A. M. (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008. pp. 63-70.

Sacristán, J. G. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? *In*: Sacristán, J. G.; Pérez Gómez, A. I. (org.). **Compreender e transformar o ensino**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 119-148.

Santos, L. Ensino de história e cultura africana e afro-brasileira: dilemas e desafios da recepção à Lei 10.639/03. *In*: Pereira, A. A.; Monteiro, A. M. **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. 1 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo Paulista: educação infantil e ensino fundamental: anos iniciais e anos finais**. São Paulo: Secretaria da Educação, 2019.

_____. **Aula 14:** entrando na história de faz de conta [material didático]. 2024.

Saviani, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento: revista de educação**, Niterói, v. 3, n. 4, pp. 54-84, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/download/32575/18710>. Acesso em: 28 abr. 2025.

Silva, T. T. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.