

“Tem mais presença em mim o que me falta”:¹ a política para o Novo Ensino Médio e o cotidiano de três escolas públicas da rede estadual da Paraíba

“There is more presence in me than what I lack”:¹ the policy for the New High School and the daily life of three public schools in the state network of Paraíba

“Lo que me falta está más presente en mí”:¹ la política para el Nuevo Bachillerato y el cotidiano de tres escuelas públicas de la red estatal de Paraíba

Ana Cláudia da Silva Rodrigues¹

<https://orcid.org/0000-0001-6621-1861>

Miriam Fábria Alves²

<https://orcid.org/0000-0002-7742-0009>

Maria Luiza Sússekind³

<https://orcid.org/0000-0002-7296-615X>

¹ Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba – Brasil. E-mail: ana.rodrigues@academico.ufpb.br.

² Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás – Brasil. E-mail: miriamfabia@gmail.com.

³ Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro– Brasil. E-mail: mluizasussekind@gmail.com.

Resumo

Com o intuito de contribuir para as discussões acerca da Política Curricular do “novo” Ensino Médio, objetivamos apresentar reflexões sobre a pesquisa que desenvolvemos a fim de compreender como os *praticantes pensantes* de instituições que ofertam essa etapa de ensino *subvertemconstroem* seus processos curriculares e criam/recriam/compartilham *conhecimentossignificações* em instituições da rede estadual da Paraíba. Metodologicamente, operamos com os cotidianos como “*espaçotempo* de produção/criação/invenção de conhecimentos – e de currículos” (Oliveira; Sússekind, 2017, p. 1) e enredamos, por meio das conversas complicadas (Pinar, 2007; 2016; 2017), os saberes produzidos e desconsiderados pelas políticas curriculares. Destacamos que esses conhecimentos vão muito além das prescrições de conteúdos, são tecidos no âmbito das experiências possíveis, nas atitudes e

¹ Poesia de Manoel de Barros – Livro sobre nada. Rio de Janeiro: Record, 1996.



ações de professores e estudantes que dão existência a um currículo criado no chão da escola. Essas tessituras entre fios (conversas) e nós (políticas curriculares) se convertem em tramas que representam as resistências necessárias, pois transgridem as imposições dos conteúdos disciplinares (Süssekind, Gomes, Cavalcante, Tkotz, 2023) e possibilitam outros enlaces presentes nas universidades-escolas e que faltam à política para o “novo” Ensino Médio.

Palavras-chave: Políticas curriculares. Ensino médio. Cotidianos. Conversas.

Abstract

In order to contribute to the discussions about the Curricular Policy of the “new” Secondary Education, we aim to present reflections on the research we developed with the aim of understanding how thinking practitioners from institutions that offer this stage of teaching subvert construct their curricular processes and create/recreate /share knowledge meanings in institutions in the state network of Paraíba. Methodologically, we operate with everyday life as a “spacetime of production/creation/invention of knowledge – and curricula” (Oliveira; Süssekind, 2017, p. 1) and we weave through complicated conversations (Pinar, 2007; 2016; 2017) the knowledge produced and disregarded by curricular policies. We highlight that this knowledge goes far beyond content prescriptions, it is woven into the scope of possible experiences, in the attitudes and actions of teachers and students who give existence to a curriculum created on the school floor. These weaves between threads (conversations) and knots (curriculum policies) become plots, which represent the necessary resistance, as they transgress the impositions of content disciplines grades (Süssekind, Gomes, Cavalcante, Tkotz, 2023) and enable other links present in universities-schools and which are missing from the policy for the “new” Secondary Education.

Keywords: Curriculum policies. High school. Daily life. Conversations.

Resumen

Con el fin de contribuir a las discusiones sobre la Política Curricular del “nuevo” Bachillerato, pretendemos presentar reflexiones sobre las investigaciones que desarrollamos con el objetivo de comprender cómo los practicantes pensantes de las instituciones que ofrecen esta etapa de enseñanza subvierten construyen sus procesos curriculares y crean/recrean/comparten conocimientos significados en instituciones de la red estatal de Paraíba. Metodológicamente, operamos con los cotidianos como “espaciotiempo de producción/creación/invenición de conocimientos – y de currículos” (Oliveira; Süssekind, 2017, p. 1) y tejemos, a través de conversaciones complicadas (Pinar, 2007; 2016; 2017), los conocimientos producidos y desatendidos por las políticas curriculares. Resaltamos que estos conocimientos van mucho más allá de las prescripciones de contenidos, se tejen en el ámbito de experiencias posibles, en las actitudes y acciones de profesores y estudiantes que dan existencia a un currículo creado en el suelo escolar. Estos tejidos entre hilos (conversaciones) y nudos (políticas curriculares) se convierten en tramas que representan las resistencias necesarias, puesto que transgreden las imposiciones de contenidos disciplinares diseños (Süssekind, Gomes, Cavalcante, Tkotz, 2023) y habilitan otros vínculos presentes en universidades-escuelas y que faltan en la política del “nuevo” Bachillerato.

Palabras clave: Políticas curriculares. Bachillerato. Vida diaria. Conversaciones.

1 Introdução

A etapa destinada à formação das juventudes vem ocupando o debate de políticos e estudiosos desde sua constituição. Inicialmente chamada instrução secundária, ensino secundário, educação secundária, curso ginásial, curso secundário fundamental, foi, em 1971, pela Lei nº 5.692, intitulada de 1º. e 2º graus. Em 1996, foi reformulada, sendo denominada Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96.

As denominações dessa etapa de ensino foram se modificando a partir das disputas instituídas pelos tipos de educação, de sujeitos e de sociedade que se pretendiam formar, no entanto houve sempre uma característica comum a todas as mudanças: a educação acessível apenas a uma minoria que tinha como propósito a ascensão ao ensino superior e, conseqüentemente, aos espaços de poder destinados aos filhos dos grupos mandatários de cada período histórico.

Nos últimos anos, principalmente a partir da aprovação da LDB, em 1996, o Ensino Médio sofreu um processo de ferrenha disputa quanto às suas finalidades. Para alguns, as mudanças eram necessárias, uma vez que tinham como propósito atender às orientações dos organismos internacionais. Essas modificações, principalmente curriculares, constituíram-se mediante processos pouco democráticos e foram estabelecidas desde as últimas décadas do século XX, principalmente para a definição sobre qual política seria mais adequada para as juventudes.

Ball (2014), ao analisar os contextos de elaboração, de produção de texto e da prática, constatou que os elaboradores de políticas estão alinhados aos preceitos do neoliberalismo e, por isso, o estatuto do Estado enquanto prestador de serviços públicos foi repensado e as instituições públicas reestruturadas, estabelecendo, por meio das ditas “reformas” nas políticas educacionais, um currículo único como projeto de nação que visa à constituição de um novo tipo de sujeito.

Em 2016, após o golpe que culminou com o *impeachment* da presidenta eleita Dilma Rousseff, os empresários, políticos e os denominados “mobilizadores de políticas” (Ball, 2014) foram responsáveis pela proposição e articulação, para posterior aprovação pelo Congresso Nacional, da Medida Provisória nº 746/2016, transformada na Lei nº 13.415/2017, que instituiu a reforma do Ensino Médio. Ao analisar a reforma do Ensino Médio, Sússekind

(2019, p. 91) a caracteriza como “arrogante, indolente e malévola, produz injustiças, invisibilidades e inexistências”.

Corroborando os argumentos de Sússekina (2019, p. 102), compreendemos que a reforma proposta para essa etapa da Educação Básica nega “as múltiplas realidades e profundas adversidades do sistema nacional de educação” e não contribui para a melhoria da qualidade da educação pública. De forma breve, se voltarmos nossa atenção aos dados sobre o Ensino Médio no Brasil, de acordo o último Censo da Educação Básica do Inep/MEC de 2021, existem 7.770.557 estudantes matriculados no Ensino Médio. Já no Médio Técnico, temos 767.435 alunos em todo o país. Juntando os dois níveis (Médio + Médio Técnico), 8.537.992 estudantes. Que política educacional seria adequada para pensar realidades diversas de número tão elevado de estudantes? Ao elegermos um currículo único, quantos outros possíveis foram descartados? Que tipos de sujeitos pretendem moldar ou inviabilizar uma política? Ao instituímos uma política curricular sem considerarmos os diversos contextos dos sujeitos envolvidos com ela, não estamos cometendo um epistemicídio curricular?

Quando observamos o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) divulgado recentemente, com dados de 2021, o Brasil tem como média nacional 3,9 (três vírgula nove), sendo este o mesmo índice para estados tão diversos em sua constituição histórica, geográfica e cultural como Paraíba e Rio de Janeiro. Mesmo questionando as políticas de avaliação de larga escala implementadas no Brasil a partir da década de 1990, os índices apresentados são utilizados pelos propositores de políticas para traçar metas e estratégias para melhorar a aprendizagem e propor novos direcionamentos, por isso não podemos desconsiderar e, sim, compreendê-los.

Pensamos que esses dados representam a falência do modo de conhecer humanista, eurocentrado, estabelecido pela modernidade (Reis, 2022), que invisibiliza e silencia sujeitos, produzindo inexistências, ferindo a autonomia e desumanizando o trabalho docente. Concordamos com Krenak (2019, p. 11) quando afirma que “existe um jeito de estar aqui na terra, uma certa verdade, que guiou muitas das escolhas feitas ao longo da história” e quando questiona: “somos mesmos uma humanidade? (p. 12)”. Tal questionamento advém da constatação de que, ao longo da história, negamos identidades, modos de ser e de existir e criamos um ser humano empresarial e polivalente, voltado para uma educação conservadora, eurocentrada e colonial.

Diante do exposto, justificamos a importância de conhecer as estratégias e os movimentos criados por docentes de instituições públicas estaduais que ofertam o “novo” Ensino Médio na Paraíba que foram silenciados durante a elaboração da política e que contribuem para suas (re)existências a partir de práticas mais humanas em seus cotidianos escolares. Entende-se aqui como (re)existência a possibilidade de (re)criação de versões autênticas, contextualizadas, que refletem as necessidades formativas dos sujeitos e se contrapõem às imposições normativas instituídas pelos órgãos que orientam a educação no Brasil.

Compreendemos os currículos como conversas complicadas (Pinar, 2012; Sussekind, 2014) que se aproximam das criações cotidianas elaboradas nas redes de *obediência/desobediência* (Oliveira, 2012a, 2019) das comunidades escolares e, por isso, deslocam conhecimentos e desconstróem teorias. Constituem-se nas conversas entre docentes e discentes, além da comunidade escolar, portanto não se restringindo a salas de aula ou instituições. Os currículos estão presentes não apenas nas conversas entre estudantes, docentes, entre estes e os conteúdos, mas em toda a rede de *saberes/fazeres*, o que permite que estudemos com os cotidianos e não sobre eles (Oliveira; Peixoto; Sússekind, 2019). Reconhecemos que o fazer docente acontece nos cotidianos escolares, por meio dos currículos, sendo impossível desvinculá-los, visto que os dois estão implicados e são responsáveis por suas criações.

Destacamos que nosso tema de pesquisa se relaciona com os projetos e produções desenvolvidos, uma vez que temos nos dedicados a refletir sobre educação para as juventudes na Paraíba mediante as produções sobre Ensino Médio (Rodrigues, 2019; Rodrigues; Honorato, 2020; Sena, Albino, Rodrigues, 2021; Rodrigues, Honorato, Chagas, 2023; Rodrigues, Chagas, Calabria, 2023; Chagas, Rodrigues, Bandeira, Silva, 2024; Rodrigues, Elias, Honorato, 2024). Ressaltamos que o aporte epistemológico das pesquisas *nos/dos/com*² os cotidianos contribuirá para a ampliação dos estudos a partir da dimensão vivida, praticada, experienciada e narrada dos sujeitos ordinários das comunidades escolares.

² Os estudiosos que se vinculam às pesquisas nos/dos/com os cotidianos (Alves, 2008) reivindicam outros modos de escrita, pesquisa e vida. Esse movimento desafia a própria escrita, propondo a justaposição de palavras como uma forma de capturar a complexidade e a interconexão dos fenômenos estudados. Em nosso artigo, portanto, optamos por unir certas palavras como uma decisão epistemológica consciente, pois acreditamos que elas só fazem sentido quando apresentadas juntas. Essa escolha não é arbitrária, mas fundamentada em uma tradição teórica que valoriza a integração e a inter-relação dos conceitos.

Enfatizamos a importância de pesquisas que visibilizem os sujeitos que estão nos cotidianos escolares para o Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba e para o Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares (GEPPC), principalmente considerando essa etapa da Educação Básica, o Ensino Médio, a partir das redes de *saberesfazeres* que criam e recriam seus *espaçostempos*, visto que essa escolha política e epistemológica amplia as concepções de currículo, formação e aprendizagem.

Enfatizamos, ainda, a importância da investigação para as pesquisas *nosdoscom* cotidianos, uma vez que o que se observa na literatura é que não se têm registrado políticas nem práticas pedagógicas que atendam às demandas e singularidades desses sujeitos que se encontram inseridos em desumanos processos de vulnerabilidades sociais. Além disso, não encontramos pesquisas sobre o tema que considerem as políticas práticas coletivas e as redes cotidianas múltiplas relações de “praticantes” (Alves, 2010), que articulam contextos complexos e estabelecem significações a partir das ações cotidianas.

Por essa razão nos propomos a contribuir para as discussões e problematizações acerca das Políticas Curriculares, do “novo” Ensino Médio, da (des)humanização no currículo para as juventudes e das relações que os sujeitos *praticantespensantes* (Oliveira, 2012) desses *espaçostempos* cotidianos (Alves, 2010) estabelecem por meio de todas as redes que formam e nas quais se formam e que os aproximam da complexidade da vida.

Assumimos que essas redes envolvem diferentes contextos, como “o das práticas da formação acadêmica, práticas pedagógicas cotidianas, práticas políticas de governo, práticas políticas coletivas dos movimentos, práticas das pesquisas em educação: o das práticas de produção e ‘usos’ de mídias e o das práticas nas cidades” (Alves, 2010, p. 1196), dos sujeitos que vivem e praticam a escola. Para isso, compreendemos que as pesquisas nos/dos/com os cotidianos nos ajudaram a entender os *saberesfazeres* tecidos pelos sujeitos cotidianos que concretizam, por intermédio do currículo vivido, materializado em imagens e narrativas, o currículo concebido pelas instâncias governamentais de forma linear.

O desafio consistiu em estudar e pesquisar com esses adolescentes e jovens que partilham *espaçostempos* cotidianos concomitantemente com os seus docentes em meio às tessituras das tramas complexas constituídas em estabelecimentos organizados por estruturas de poder que buscam moldar corpos dóceis (Foucault, 1991).

Nosso objetivo geral constituiu-se em visibilizar os *praticantespensantes* de instituições que ofertam o “novo” Ensino Médio e *subvertemconstroem* os processos curriculares cotidianos criando/recriando/compartilhando *conhecimentossignificações* no *espaçotempo* das escolas investigadas mediante movimentos de reexistência.

2 Movimentos da pesquisa

Os modos de pensar até agora conciliados pelos pesquisadores que trabalham com os cotidianos como “espaçotempo de produção/criação/invenção de conhecimentos – e de currículos” (Oliveira; Sússekind, 2017, p. 1) serão expostos adiante, com o intuito de debulhar os percursos que desenvolvemos a partir das compreensões sobre os processos curriculares cotidianos.

Atentas à necessidade de compreender as causas das perguntas que o mundo da educação nos está propondo (SOARES, 2015) e também incomodadas, como pesquisadoras, com os estudos que retratam a escola como espaços vazios onde políticas curriculares podem ser deliberadamente implementadas, convidamos a partilhar de nossas reflexões os pesquisadores que assumiram, desde a década de 1990, o cotidiano (Certeau, 1994) como lócus privilegiado de pesquisa.

O surgimento do campo dos estudos *dosnoscom* os cotidianos teve como marco o livro *Criar currículo no cotidiano*, de autoria de Elizabeth Macedo, Inês Barbosa de Oliveira, Luiz Carlos Manhães e Nilda Alves, em 2001. Para Oliveira e Sússekind (2017, p. 14), essa obra representou uma proposta nova e única de compreender o que “são conhecimentos, currículo, invenção ou sobre o protagonismo e potencial emancipatório atribuído às escolas e aos saberes dos professores”.

Contrapondo-se aos paradigmas positivistas e aos teóricos críticos, perspectivas hegemônicas na época, os autores anteriormente citados deslocaram as preocupações com os processos pedagógicos estéreis e vazios (propostos, em sua maioria, por teóricos ou políticos distantes da realidade hoje mais comumente denominada de “chão da escola”) e passaram a considerar os professores e professoras os criadores dos seus saberes, que deveriam, por meio de sua prática, trazer “suas experiências como sujeitos dentro e fora da escola para a produção de sua profissão” (Alves; Macedo; Oliveira; Manhães, 2001, p. 94).

O desafio na atualidade, percebido pelos autores, consiste em que os educadores tenham saberes e fazeres que permitam o surgimento de uma nova trama que engendre perspectivas teóricas com os saberes da prática. Esse saber, no entanto, considerado agora emergente, materializa-se como o resultado da conexão entre diversos colegas, criando e fortalecendo redes de trabalho coletivo. Essas redes criam e recriam, articulam e se articulam em novas tramas, em um entrelaçamento múltiplo e contextualizado (Alves; Macedo; Oliveira; Manhães, 2001).

Destacamos que muitos foram os pesquisadores que se dedicaram a compreender a temática sobre o cotidiano e a cotidianidade, que serviram de interlocutores e ajudaram a refletir, questionar, problematizar as complexidades da vida. Michel de Certeau, entretanto, tem sido um dos mais convidados a participar desse diálogo. Seu trabalho, porém, refere-se ao termo cotidiano, no singular, enquanto estudiosos no Brasil entenderam que não existe “o”, e sim “os” cotidianos de pessoas comuns, complexos e plurais, que nos instigam a repensar nossas práticas como pesquisadores (Andrade; Caldas; Alves, 2019).

Nas últimas décadas, pesquisadores em diferentes grupos e instituições pelo país, e até internacionalmente, aprofundaram o campo dos estudos *nosdoscom* os cotidianos em educação, contudo, tendo em vista o recorte necessário que a pesquisa propõe, não aprofundaremos os movimentos que permitem o decifrar das lógicas que permeiam os cotidianos das instituições de Ensino Médio por considerarmos o campo já consolidado no Brasil.

Para desenvolvimento da pesquisa, ancorados nos aportes epistemológicos apresentados e movidos pelas inquietações das respostas que as situações vividas nos têm apresentado, fomos conduzidas (seduzidas) pela tentativa de pensar outros modos de nos posicionar enquanto pesquisadoras, por isso elegemos as conversas como nossa metodologia de pesquisa, compreendendo-as como “situações que insurgem nas redes de relações que estabelecemos com as pessoas em nosso dia a dia, sujeitas às indeterminações e aos acasos que fazem das nossas vidas uma permanente abertura diante do imprevisto” (Ferraço; Alves, 2018, p. 42).

Para Serpa (2018, p. 95), as conversas, utilizadas como metodologia possível nas pesquisas com o cotidiano, possibilitam uma produção com “os sujeitos e suas vozes em um movimento dinâmico, rizomático, imprevisível”. Assim, novos caminhos são traçados na

pesquisa, a partir das experiências partilhadas e ressignificadas de nossos *praticantespensantes*.

Nesse sentido, compreendemos, com Serpa (2018, p. 117), que as conversas, “em sua dialogicidade e dinâmica, produzem outros na interação com as experiências dos narradores, não possuindo, portanto, garantia de portos seguros onde ancorar”. A partir das considerações já apresentadas sobre os sujeitos *praticantespensantes* de nossa pesquisa, consideramos que as conversas são as possibilidades de “reconhecer que os instrumentos existentes não permitem que a diferença produzida no encontro, o fluxo permanente de sentido, constitua-se como percurso válido de pesquisa” (Süssekind; Pellegrini, 2018, p. 154).

Ao refletir sobre a importância da superação da forma tecnicizada de fazer pesquisa, Süssekind (2012) descortina importantes formas *nosdoscom* os cotidianos: a conversa e as “escrivinhações livres” (*free writing*) (Süssekind, 2011). Avança, inclusive, propondo que, enquanto pesquisadores, coloquemo-nos no lugar de ouvintes, daqueles que escutam as histórias, narrativas, sejam elas orais ou escritas, os burburinhos do pátio, os cochichos na sala de professores, que captam os entreolhares, os gestos, as “conversas de corredor”. “A conversa é meio e fim da pesquisa” (p. 9) e deve ser utilizada como ponte, criada para alcançar os que *pensamfazem* a vida cotidiana nas comunidades escolares.

Neste estudo, nossas conversas foram com 12 (doze) docentes de três escolas estaduais que ofertam o Ensino Médio na cidade de João Pessoa, capital do estado da Paraíba. Não elaboramos critérios prévios de quem iria, ou não, participar das conversas, uma vez que todas as escolas investigadas ofertavam o Ensino Médio, portanto todos/as os/as docentes eram elegíveis para a pesquisa. As conversas foram realizadas durante o intervalo das aulas, quando nos dirigíamos para a sala de professores, às vezes à porta, outras vezes, dentro, ou algumas vezes no pátio, e iniciávamos nosso diálogo com os docentes presentes. Apresentávamos a pesquisa e nosso interesse em conhecer como eles/as estavam criando seus currículos escolares depois da aprovação do Novo Ensino Médio. Os que concordavam em participar e autorizavam a gravação entravam na conversa e iam relatando seus cotidianos.

As escolas são localizadas em bairros periféricos de João Pessoa e fazem parte da rede de escolas denominada Cidadã Integral. Para a realização da pesquisa, observamos os movimentos criados por Alves (2001; 2008) e revisitados em 2019: **1º sentimento do mundo** – adentramos os cotidianos das escolas buscando referências de sons, gostos, cheiros, toques e, assim, estávamos atentas ao movimento cotidiano; **2º ir sempre além do já sabido** – ao

nos debruçarmos sobre as conversas, foi preciso ir além do conjunto de teorias, categorias, conceitos e noções que herdamos da ciência moderna e ir sempre adiante; **3º criar nossos “personagens conceituais”** – segundo Deleuze e Guatarri (1992), o personagem conceitual é um devir. Na pesquisa, elegemos os/as docentes como nosso devir, com eles e elas nos questionamos e questionamos os *espaçotempos* investigados; **4º narrar a vida e literaturizar a ciência** – durante o desenvolvimento de nosso trabalho, buscamos outros modos de escrita além da já aprendida, vislumbramos outras linguagens, outros processos que “duvide[m] do próprio ato de afirmar, que não obedeça[m] linearidade de exposição, mas que teça[m] uma rede de múltiplos e diferentes fios, que pergunte[m] ao invés de dar respostas” (Alves, 2008, p. 31). Tal movimento fica visível no trabalho quando não seguimos o rito das análises e da apresentação das “evidências”, ou seja, nosso intuito foi que os próprios docentes, nossos intercessores, fossem os/as autores/as de suas histórias, sem a intervenção de nossos julgamentos; **5º *Ecce femina*** – indica a impossibilidade de pesquisar nos/dos/com os cotidianos sem a contribuição dos praticantes em todos os momentos, compreendendo que “esse é um campo onde o ‘feminino’, em todas as suas nuances e com toda a sua história, está presente com suas marcas, em nós encarnadas” (Alves, 2008, p. 95).

Como uma conversa puxa outra, nossas trocas foram sobre o currículo proposto por intermédio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a reforma do Ensino Médio, as Escolas Cidadãs Integrais e as possibilidades de transbordamentos que a imediatez dos cotidianos nos impõe. Entre afirmações, dúvidas, indagações, risos e tensões, fomos enredando alguns fios, fragmentos de conversas e inquietações que nos ajudaram a tecer uma trama colorida, viva, envolvente e aconchegante sobre os escapes curriculares que negam as tentativas de inviabilização das juventudes diversas que frequentam as escolas públicas.

Neste estudo, fazemos um recorte das conversas que tiveram como tema principal as possibilidades de (re)existência frente à homogeneização do currículo escolar por meio da imposição da Base Nacional Comum Curricular no Brasil para o Ensino Médio. Interessou-nos visibilizar como docentes de escolas públicas da rede estadual da Paraíba ressignificam o currículo proposto e criam currículos outros em que os conhecimentos tecidos na escola se relacionam com os indicados para os componentes curriculares e conduzem as aprendizagens sociais dos estudantes.

Na próxima seção, apresentaremos como se organiza o Ensino Médio no estado a partir de dados da síntese do Censo de 2022, de dados do *site* do governo do estado da Paraíba

e de notícias divulgadas na mídia local, com fins de traçar um mosaico sobre essa etapa da Educação Básica.

3 O Ensino Médio ofertado pela rede estadual na Paraíba

Não é possível analisar as políticas instituídas para o Ensino Médio na Paraíba, a partir de 2015, sem considerar as primeiras tratativas, durante o segundo mandato do governador do estado Ricardo Coutinho (2015-2018), eleito pelo Partido Socialista Brasileiro, para firmar parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), com a pretensão de ofertar o programa de Educação Integral.

Inicialmente, foi firmado o Acordo de Cooperação Técnica número 353 entre a Secretaria de Estado da Educação da Paraíba (SEE/PB) e o ICE. O principal objetivo era proporcionar suporte técnico para o desenvolvimento de ações voltadas ao aprimoramento da oferta e da qualidade do ensino público no estado da Paraíba. A partir da indicação, pelo governo do estado, de oito escolas de Ensino Médio, o ICE assumiu a coordenação pedagógica dessas escolas, sendo responsável pela seleção dos docentes e da equipe técnica, assim como pelo acompanhamento, durante três anos, das ações das escolas.

Nos anos seguintes, o convênio foi renovado e, atualmente, o instituto fornece os materiais pedagógicos e de gestão para as 303 instituições denominadas Escolas Cidadãs Integrais (ECI), Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (ECIT) e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas (ECIS), das 462 existentes (segundo dados disponibilizados por meio de consulta ao *site* Transparência PB), sendo as demais Escolas Estaduais de Ensino Médio.

O sistema de educação do estado está dividido em 14 Gerências Regionais de Ensino (GRE), distribuídas por todo o estado, com sedes nas cidades de João Pessoa, Guarabira, Campina Grande, Cuité, Monteiro, Patos, Itaporanga, Catolé do Rocha, Cajazeiras, Sousa, Princesa Isabel, Itabaiana, Pombal e Mamanguape, conforme mostra a Figura 1.

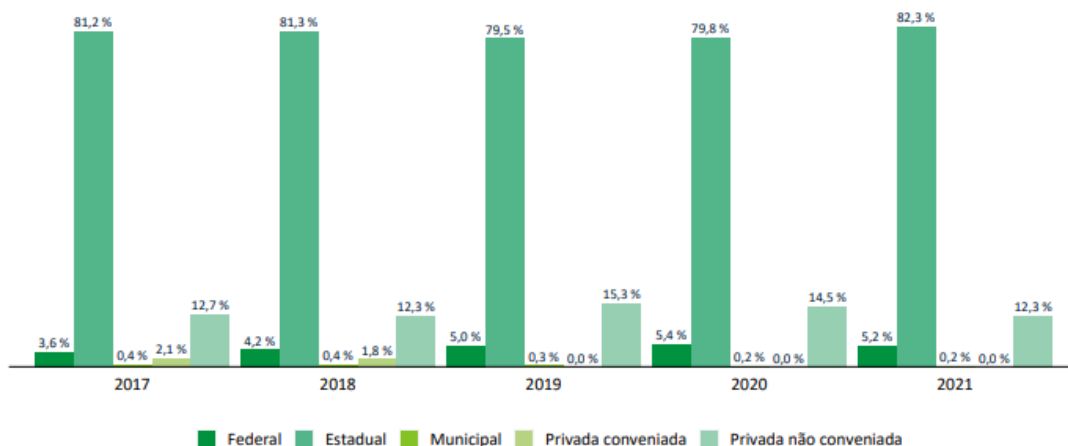
Figura 1 – Mapa das Gerências Regionais de Ensino da Paraíba.



Fonte: Diretrizes operacionais da rede estadual da Paraíba para o ano de 2021 (Paraíba, 2021).

Mesmo tendo como prioridade o Ensino Médio, a Secretaria de Educação do Estado oferta vagas para as seguintes etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, além das modalidades de ensino Educação para Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Profissional e Tecnológica.

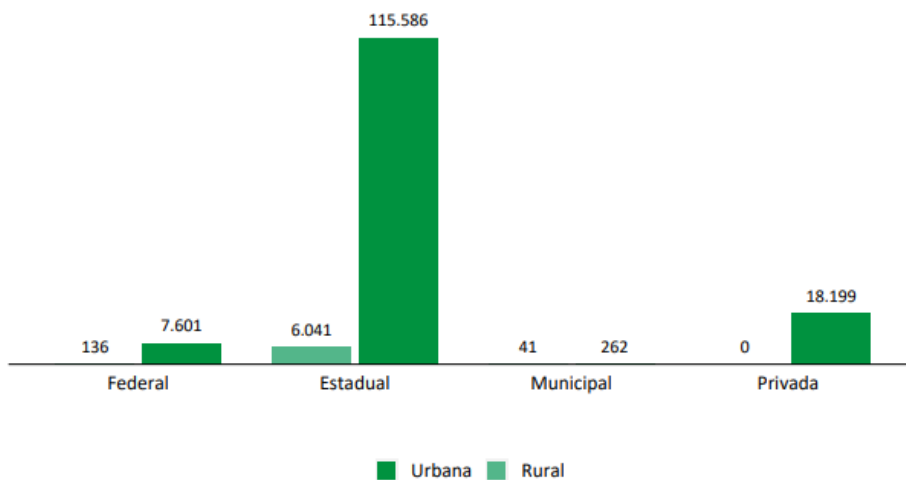
Gráfico 1 – Percentual de matrículas no Ensino Médio, segundo a dependência administrativa na Paraíba – 2017-2021 (rede privada separada em conveniada e não conveniada com a rede pública).



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com dados do Censo Escolar da Educação Básica, 2023.

O Gráfico 1 apresenta o percentual de matrículas no Ensino Médio, divulgado pelo INEP em 2023, na síntese dos dados do estado da Paraíba. No gráfico, é possível observar que ocorreu um crescimento de 1,1% no percentual de matrículas na rede estadual entre os anos de 2017 e 2021, de modo que a rede estadual é responsável por 82,3% das referidas matrículas nessa etapa. Podemos afirmar, portanto, que a responsabilidade pela formação das juventudes, a partir dos dados, é do governo estadual e, por isso, cabe a esse ente federado, além de gerir, zelar pelos direitos de acesso, permanência e conclusão dos estudantes dessa etapa de ensino.

Gráfico 2 – Número de matrículas no Ensino Médio, segundo a dependência administrativa e a localização da escola – Paraíba – 2021.



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com dados do Censo Escolar da Educação Básica, 2023.

No Gráfico 2, visualizamos o número de matrículas no Ensino Médio especificamente por localização geográfica. Cabe enfatizar que a rede estadual é a que oferta o maior número de matrículas nessa etapa de ensino para as populações rurais no estado. Nessas localidades rurícolas, além de escolas, outras políticas são necessárias para atender às juventudes. Santos e Rodrigues (2023, p. 87), em pesquisa desenvolvida em um município do brejo paraibano sobre a política de transporte escolar para estudantes de escolas rurais se deslocarem entre comunidades ou entre a comunidade e a sede do município, constataram “um número insuficiente de veículos, desqualificação profissional dos motoristas, situação precária das estradas que dão acesso ao perímetro rural e redução das escolas rurais”. Logo, é significativo

constatar que temos matrículas de Ensino Médio em áreas rurais, porém devemos observar as condições ofertadas para a inclusão e a permanência desses jovens nas escolas.

O Programa de Educação Integral, oficialmente instituído em 2018, na rede estadual da Paraíba, a partir da Lei nº 11.100, é composto das ECI, ECIT e ECIS. Em 2023, por intermédio da Lei nº 12.792, de 2 de outubro, o governo do estado criou o Sistema Estadual de Ensino da Paraíba e categorizou as escolas em: I - Escolas de Educação Infantil; II - Escolas de Ensino Fundamental; III - Escolas de Ensino Fundamental e Médio; IV - Escolas Estaduais de Ensino Médio; V - Escolas Indígenas; VI - Escolas Quilombolas; VII - Escolas Cidadãs Integrais; VIII - Escolas Cidadãs Integrais Técnicas; IX - Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas. Dessa feita, o então programa foi transformado em categoria de ensino e, assim, passou a fazer parte do recente sistema de ensino estadual.

A Educação de Tempo Integral se configura como um aumento progressivo da jornada escolar na direção do regime de tempo integral, valorizando as iniciativas educacionais extraescolares e a vinculação entre o trabalho escolar e a vida em sociedade, mais especificamente como a vida em sentido amplo (Moll, 2010).

Há que se considerar, no entanto, a complexidade da vida social contemporânea e as muitas e diferentes crises de distintas características que perpassam a educação em nível nacional. Sendo assim, a possibilidade de se desenvolver essa ação integral nas escolas públicas encontra algumas limitações que dificultam o processo. Uma proposta de educação em tempo integral precisa ser bem estruturada e organizada; caso contrário, corre o risco de representar mais uma sobrecarga de trabalho para os profissionais docentes. Trabalhar com a educação integral exige da comunidade escolar envolvimento, organização, preparação para enfrentar os desafios e disposição para superar dificuldades, além de políticas públicas que atendam às necessidades infraestruturais de escolas e municípios que, especificamente na Paraíba, sofrem pela desigualdade da rede, visto que em 46 deles só existe uma escola, com uma média de 10 professores para atender a essa etapa de ensino (IBGE-CIDADES@, 2023).

As ECI, ECIT e ECIS adotam a proposta curricular organizada a partir da Base Nacional Comum para o Ensino Médio e a matriz curricular específica da Escola da Escolha. Sobre a matriz da Escola da Escolha, Rodrigues (2019, p. 150) advertia que, “se não se observarem os aspectos políticos, sociais e culturais necessários à formação integral dos alunos, esse modelo não contribuirá para a consolidação da Educação Integral e de Tempo

“Tem mais Presença em mim o que me falta”: a política para o Novo Ensino Médio e o cotidiano de três escolas públicas da rede estadual da Paraíba

Integral”. Enfatizamos que até hoje as referidas instituições continuam adotando o modelo de currículo e de gestão do referido instituto.

Já as Escolas Estaduais de Ensino Médio adotam as diretrizes estaduais publicadas anualmente pelo ente federado a partir da BNCC para o Ensino Médio. Essas instituições também partem do princípio de que os/as estudantes traçam na escola seu projeto de vida e, a partir dele, selecionam os conteúdos complementares que devem estudar. Os componentes da Formação Geral são ofertados com carga horária de 1 hora semanal em todos os anos, com exceção de Língua Portuguesa, com 3 horas, e Matemática, que dispõe de 4 horas semanais, como podemos observar na matriz abaixo:

Figura 2 – Matriz curricular para o Ensino Médio (tempo parcial) ofertada pela rede estadual da Paraíba.

ITINERÁRIO INTEGRADO		COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS						CARGA HORÁRIA ANUAL						
			1ª Série		2ª Série		3ª Série		1ª Série		2ª Série		3ª Série		
			1º Semestre	2º Semestre	3º Semestre	4º Semestre	5º Semestre	6º Semestre	1º Semestre	2º Semestre	3º Semestre	4º Semestre	5º Semestre	6º Semestre	
Formação Geral Básica (FGB)	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	3	3	3	3	3	3	50	50	50	50	50	50	
		Arte	1	1	1	1	1	1	17	17	17	17	17	17	
		Educação Física	1	1	1	1	1	1	17	17	17	17	17	17	
		Língua Inglesa	1	1	1	1	1	1	17	17	17	17	17	17	
		Língua Espanhola	1	1	1	1	1	1	17	17	17	17	17	17	
		História	1	1	1	1	1	1	17	17	17	17	17	17	
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	1	1	1	1	1	1	17	17	17	17	17	17	
		Filosofia	1	1	1	1	1	1	17	17	17	17	17	17	
		Sociologia	1	1	1	1	1	1	17	17	17	17	17	17	
		Química	1	1	1	1	1	1	17	17	17	17	17	17	
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física	1	1	1	1	1	1	17	17	17	17	17	17	
		Biologia	1	1	1	1	1	1	17	17	17	17	17	17	
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	4	4	4	4	4	4	67	67	67	67	67	67	
			Total Formação Geral	18	18	18	18	18	18	300	300	300	300	300	300
Itinerário Formativo (IF)	Aprofundamento - Integrado	UNIDADES CURRICULARES	1º Sem	2º Sem	3º Sem	4º Sem	5º Sem	6º Sem	1º Sem	2º Sem	3º Sem	4º Sem	5º Sem	6º Sem	
		Matemática	1	1	1	1	1	1	17	17	17	17	17	17	
		Biologia	1	1	1	1	1	1	17	17	17	17	17	17	
		Química	1	1	1	1	1	1	17	17	17	17	17	17	
		Física	1	1	1	1	1	1	17	17	17	17	17	17	
		História	1	1	1	1	1	1	17	17	17	17	17	17	
		Geografia	1	1	1	1	1	1	17	17	17	17	17	17	
		Língua Portuguesa	1	1	1	1	1	1	17	17	17	17	17	17	
		Língua Inglesa/Língua Espanhola	1	1	1	1	1	1	17	17	17	17	17	17	
		Total Aprofundamento	8	8	8	8	8	8	134	134	134	134	134	134	
	Diversificada	Eletiva	2	2	2	2	2	2	33	33	33	33	33	33	
		Projeto de vida	2	2	2	2	2	2	33	33	33	33	33	33	
			Total Diversificada	4	4	4	4	4	4	67	67	67	67	67	67
			Total FGB + IF	30	30	30	30	30	30	500	500	500	500	500	500
		Carga horária total - Formação Geral Básica (FGB)							1800						
		Aprofundamento							802						
		Diversificada							400						
		Itinerário Formativo (IF)							1200						
		Carga horária total							3000						

Fonte: Diretrizes operacionais para o ano letivo da rede estadual da Paraíba, 2024.

Na parte da matriz curricular destinada ao Itinerário Formativo Aprofundamento Integrado aos componentes Matemática, Biologia, Química, Física, História, Geografia Língua Portuguesa e Língua Inglesa/Língua Espanhola, foi acrescida 1 hora de aula para cada componente. O Itinerário Formativo Diversificado oferta os componentes Eletiva e Projeto de Vida, tendo, cada componente, 2 horas-aula semanais.

A Figura 3 apresenta a matriz curricular organizada para os primeiros anos do Ensino Médio da categoria Escola Cidadã Integral. Na referida matriz, aos componentes de Língua Portuguesa e Matemática foram destinadas 3 horas-aula cada e, para Educação Física, 2 horas-aula. Os demais componentes da Formação Geral Básica foram contemplados com 1 hora-aula, conforme podemos observar na Figura 3

Figura 3 – Matriz Escolas Cidadã Integrais – Ensino Médio, 1. Ano 2024.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO GERÊNCIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO DAS ESCOLAS CIDADÃS INTEGRAIS - GEECI		SECRETARIA de Estado de Educação GOVERNO DA PARAÍBA												
MATRIZ ESCOLAS CIDADÃS INTEGRAIS - ENSINO MÉDIO Matriz vigente apenas para as turmas de 1ª série - 2024		AULAS SEMANAIS						CARGA HORÁRIA ANUAL						
		1ª Série		2ª Série		3ª Série		1ª Série		2ª Série		3ª Série		
COMPONENTES CURRICULARES		1º	2º	3º	4º	5º	6º	1º	2º	3º	4º	5º	6º	
Formação Geral Básica (FGB)	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	3	3	3	3	3	3	100	100	100	100	100	100
		Arte	1	1	1	1	1	1	33	33	33	33	33	33
		Educação Física	2	2	2	2	2	2	67	67	67	67	67	67
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Língua Inglesa	1	1	1	1	1	1	33	33	33	33	33	33
		Língua Espanhola	1	1	1	1	1	1	33	33	33	33	33	33
		História	1	1	1	1	1	1	33	33	33	33	33	33
		Geografia	1	1	1	1	1	1	33	33	33	33	33	33
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Filosofia	1	1	1	1	1	1	33	33	33	33	33	33
		Sociologia	1	1	1	1	1	1	33	33	33	33	33	33
		Química	1	1	1	1	1	1	33	33	33	33	33	33
Matemática e suas Tecnologias	Física	1	1	1	1	1	1	33	33	33	33	33	33	
	Biologia	1	1	1	1	1	1	33	33	33	33	33	33	
Total Formação Geral		18	18	18	18	18	18	600	600	600	600	600	600	
UNIDADES CURRICULARES		1º Semestre	2º Semestre	3º Semestre	4º Semestre	5º Semestre	6º Semestre	1º Semestre	2º Semestre	3º Semestre	4º Semestre	5º Semestre	6º Semestre	
Aprofundamento	Aprofundamento I	4	4	4	4	4	4	67	67	67	67	67	67	
	Aprofundamento II	3	3	3	3	3	3	50	50	50	50	50	50	
Total Aprofundamentos		7	7	7	7	7	7	117	117	117	117	117	117	
Itinerário Formativo (IF)	Diversificada	Projeto de vida	2	2	2	2	2	2	33	33	33	33	33	33
		Recomposição de aprendizagem - Língua Portuguesa	2	2	2	2	2	2	33	33	33	33	33	33
		Recomposição de aprendizagem - Matemática	2	2	2	2	2	2	33	33	33	33	33	33
		Eletiva 1	2	2	2	2	2	2	33	33	33	33	33	33
		Eletiva 2	2	2	2	2	2	2	33	33	33	33	33	33
		Eletiva 3	2	2	2	2	2	2	33	33	33	33	33	33
Práticas Integradoras	Práticas Integradoras	Eletiva 4	2	2	2	2	2	33	33	33	33	33	33	
		Eletiva 5	2	2	2	2	2	2	33	33	33	33	33	
Total Diversificada		16	16	16	16	16	16	267	267	267	267	267	267	
Total Práticas Integradoras		4	4	4	4	4	4	67	67	67	67	67	67	
Total (FGB) + (IF)		45	45	45	45	45	45	1050	1050	1050	1050	1050	1050	
Carga horária total - Formação Geral Básica (FGB)		1800												
Aprofundamento		700												
Diversificada		1600												
Práticas Integradoras		400												
Carga horária total - Itinerário Formativo (IF)		2700												

Fonte: Diretrizes operacionais para o ano letivo da rede estadual da Paraíba, 2024.

Os itinerários formativos foram organizados em Aprofundamento (Aprofundamento I e Aprofundamento II), Diversificados (Projeto de Vida; Recomposição de aprendizagem – Língua Portuguesa; Recomposição de Aprendizagem – Matemática; Eletiva 1, 2, 3, 4, 5) e Práticas integradoras (Práticas Integradoras). Para cada um dos componentes dos itinerários, foram destinadas 2 horas-aula.

Destacamos que não pretendemos detalhar o que cada componente propõe, apenas apresentar, de forma breve, como se organiza a rede estadual de educação da Paraíba para a oferta da etapa de Ensino Médio, visto que nosso interesse reside, justamente, nas criações docentes que fogem ao instituído e apontam possibilidades para as juventudes periféricas, invisibilizadas, homogeneizadas, que tiveram, ao longo da vida, o direito de ser e existir negados nas instituições escolares.

4 As ausências no currículo: “tem mais presença o que me falta”

Em todos os dias letivos escolares, independentemente de localidade geográfica, turma, ano ou componente curricular, teremos docentes e discentes compartilhando experiências e acontecimentos (Ferraço, 2021), interagindo por meio de conversas complicadas (Pinar, 2012), criando redes (Oliveira, 2013) que se espriam e formam novas tramas a partir de uma infinidade de temas que transitam nas salas, laboratórios, banheiros, corredores, salas de professores, secretarias, direções, pátios, quadras, parques, sobre situações vivenciadas em suas casas, comunidades, ruas, ônibus, metrô, barcos, ou mesmo sobre notícias de jornais, revistas e TV. São imprevisíveis, fluidos, não se podem enjaular, escorregam entre um levantar de mão, um sorriso, um olhar, uma contestação. Resistem à solicitação de “silêncio”, ao “preste atenção na aula”, a “conversas paralelas só ao término do conteúdo” e direcionam criações curriculares para além do “instituído”, “obrigatório”, “avaliativo”.

Ao adentrar nos espaços educativos, a frase “professor, posso fazer uma pergunta?” abre possibilidades de outros questionamentos, de rearranjos, de escolhas, impensáveis para empresários, políticos, tecnocratas, responsáveis pelo processo de influência, elaboração e aprovação de políticas educacionais, principalmente as curriculares, cada vez mais distantes das comunidades escolares e, por isso, descontextualizadas, que invisibilizam seus sujeitos e territórios. Políticas elaboradas em gabinetes, por “projetistas amadores” (assessores parlamentares das mais diversas áreas que desconhecem a diversidade dos territórios escolares e seus sujeitos), que utilizam orientações de parceiros econômicos e organizações nacionais e internacionais, ao formularem suas proposições, são responsáveis por experiências pedagógicas aviltantes, que buscam controlar a criação curricular, tentam homogeneizar os sujeitos e contribuem para a expulsão de crianças, jovens e adultos da escola pública,

principalmente as localizadas nos territórios campestinos, ribeirinhos, quilombolas e indígenas.

Por isso essas políticas curriculares, ao serem impostas às escolas, causam estranhamentos, movimentos de oposição, reações contra as tentativas de dominação e subordinação que se manifestam de diversas formas, desde os movimentos organizados de estudantes e professores contrários às políticas até singelos atos de ressignificação, recriação, arranjos curriculares imperceptíveis que driblam conteúdos, excluem determinações e visibilizam sujeitos, suas histórias e territórios.

Existem assuntos que eles não tão previstos na base comum que são abordados pela disciplina Pós-médio. Vou dar um exemplo, apresentar a universidade pros estudantes. Eu tenho que falar o que é uma universidade, quais são os cursos, o que é uma graduação, o que é uma licenciatura, o que é uma pós-graduação, quais são os cursos são ofertados, como funciona, é massa, eu não tive essa aula por exemplo no ensino médio assim, ninguém me explicou como é que funcionava a universidade. Eu falo sobre mercado de trabalho pra eles assim, quais são as leis trabalhistas, o que é um currículo, como é que é uma entrevista de emprego, e a carreira militar também que é um eixo, eu falo quais são os concursos, quais são as opções pra carreira militar, deixa eu ver mais, falo sobre empreendedorismo, mas aí eu negligencio, eu não vou negar, eu nunca dou aula de empreendedorismo. Tá lá, eu dane-se, eu não dou. E carreira militar também, hoje em dia eles colocaram pra gente falar sobre editais de arte por conta da lei Aldir Blanc tem muito edital que abre aí eu ensino pra eles como é que disputar edital pras artes que talvez eles saibam se expressar por ela, por essa linguagem. Isso é um dos aspectos positivos. Os aspectos negativos, Rapaz o material ele é um pouco tendencioso no sentido de não ser crítico em relação a realidade que é apresentada pros jovens. Então aí se eu fosse apontar uma coisa ruim é que o material é ter uma perspectiva pouco crítica e eu falo não, não diria que é utópico não porque problema com o utópico é inviabiliza muita coisa.

É mais no sentido de adequação o material, né num tá no sentido de criticar a sociedade, tá de adequar o estudante a ela. E eu faço parte de uma perspectiva pedagógica que é contrária a essa adequação, né? Eu prezo por uma formação que é crítica, certo? E sempre busco trabalhar dessa forma, posso até partir do material didático, mas sempre abordando a realidade dos estudantes e os levando a refletirem sobre as temáticas (Professor, História 1).

A conversa com o professor revela possibilidades de romper com o instituído e, nesse caso, revela a importância que ele atribui a uma formação que supere a formatação imposta pela BNCC, bem como a tendência reducionista do chamado empreendedorismo, que se tornou a “solução” para os jovens pobres do Ensino Médio. Ouvir o professor afirmar que “eu nunca dou aula de empreendedorismo. Tá lá, eu dane-se, eu não dou” reitera como os/as docentes, em seus *saberesfazeres*, também rejeitam o instituído e subvertem o que lhes foi imposto pela prática cotidiana, transformando-a, “fazendo-a funcionar em outro registro”

(Certeau, 2014, p. 89). Para o autor, são os procedimentos de consumo; para nós, as possibilidades encontradas pelos/as docentes, que, ao construírem com os/as estudantes seus *espaçostempos* para a realização das aulas, mobilizam outros interesses vinculados às necessidades de conhecimento sobre os seus *saberes/fazeres* no mundo.

Durante o desenvolvimento das aulas, a presença das ausências é encontrada no direcionamento trazido pela legislação vigente sobre o que deverá ou não ser ensinado. Na imposição de um conhecimento único, a legislação nega às juventudes negras, indígenas, LGBTQIAPNB+, periféricas, camponesas, migrantes, expropriadas, seus direitos fundamentais: o direito à vida, à orientação sexual, à educação e à saúde.

À **vida**: segundo dados do IPEA, o Brasil registrou 24.217 homicídios de jovens entre 15 e 29 anos em 2021, o que equivale a 66 homicídios por dia. Os dados se agravam se considerarmos a interseção com a raça, visto que 80% das mortes violentas são de jovens negros (um estudo do Fórum Brasileiro de Segurança Pública e do Fundo das Nações Unidas para a Infância [Unicef]). Se pensarmos nos dados com relação à **orientação sexual**, de acordo com o Dossiê Mortes e Violência contra LGBTQIAPNB+ no Brasil, o país é o que mais mata pessoas LGBTQIAPNB+ no mundo! À **educação**: se nos voltarmos para a escola, segundo dados da Unicef, 2 milhões de crianças e adolescentes de 11 a 19 anos não estão frequentando a escola no Brasil. Se considerarmos a **saúde** dessa parcela da população, constatamos que as mulheres jovens são as principais vítimas de violência, especialmente na adolescência. Um dossiê organizado pelo Ministério da Saúde organizou um panorama sobre a situação de saúde dos jovens brasileiros e constatou que “Adolescentes de 15 a 19 anos têm uma taxa de ocorrência de violências duas vezes maior do que os jovens entre 20 e 29 anos em todas as regiões do Brasil, e 73% das vítimas jovens de violência são mulheres” (2023, p. 62), portanto faixa etária que se encontra cursando o Ensino Médio nas escolas e que não é vista como pessoas a serem respeitadas, e sim como empreendedores que devem ser moldados para atuarem no mercado de trabalho.

Em recente relatório intitulado *Ensino Médio: o que as pesquisas têm a dizer?*, organizado a partir dos seminários regionais propostos pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa (Anped), no início do terceiro mandato do presidente Lula (2023-2026), para colaborar com a consulta pública aberta pelo Ministério da Educação sobre o “Novo Ensino Médio”, os pesquisadores denunciam que, caso o governo não opte por sua revogação,

“a continuidade da mudança reduzindo e controlando os currículos da etapa do ensino médio prejudicará a formação, essencialmente, dos jovens das escolas públicas (p. 16)”.

Continuando, alertam que as juventudes atendidas por essa etapa de ensino “predominantemente estão matriculadas nas escolas públicas das redes estaduais”; “que as diferenças e discrepâncias econômicas, geográficas, culturais, sociais e educacionais entre municípios brasileiros impossibilitam a efetivação de uma educação pública de qualidade socialmente referenciada para os sujeitos de direitos”; e, por fim, indicam que “Desigualdade, permanência e evasão são problemas incontornáveis e nenhuma política educacional atenderá minimamente às juventudes sem enfrentar esses problemas que acometem, principalmente, os jovens das camadas menos favorecidas da população” (ANPED, 2023, p. 17).

Pensar *nosdoscom* os cotidianos é, portanto, compreender a necessidade de novos sentidos e significados para a escola, principalmente a pública, que é a principal atingida por essas políticas que banalizam os seres humanos, especialmente os que vivenciam situações de exclusão e são submetidos a propostas homogeneizantes. Em um mundo de incertezas e cruel para essas juventudes marginalizadas que se abarrotam nas instituições escolares na tentativa de novos direcionamentos para suas existências, os *saberesfazeres* docentes, por meio das fugas curriculares e dos “às vezes faço”, contribuem para a permanência desses jovens que, mesmo em situação socialmente tão adversa, ousam existir e resistem impondo a pluralidade de suas subjetividades, que vão na contramão dos currículos coloniais impostos.

Essa diminuição de carga horária das disciplinas de base e a implementação dessa parte diversificadas foi uma redução bastante equivocada, inclusive a Secretaria da educação por estado poderiam observar melhor, né? Até mesmo porque os próprios estudantes, eles percebem isso e percebem a necessidade e a falta que se faz, na verdade, de uma carga horária maior. Pra você ter ideia, como eu estou com um projeto de vida que são 2 aulas por semana, nas primeiras séries e também estou com Geografia com eles é muito comum. Eles chegaram para mim, professor, porque não dá aula de Geografia nos 2 horários de deixa de projeto de vida naquele horário, sozinho, praticamente semanal que eu ouço isso, né? Só que, infelizmente, não é possível fazer dessa forma, que eu posso até fazer, mas vai chegar um momento que vai chegar aos ouvidos de alguém. Infelizmente, é desse modelo. Mas as vezes faço, dou aula de Geografia, porque não consigo concluir todo o conteúdo nos horários das aulas de Geografia (Professor, Geografia).

As formas alternativas de fazer, negociadas nos cotidianos entre docentes e discentes – *praticantespensantes* – são os resultados da lida e da luta desses sujeitos, que, mediante as pressões compressivas a que são submetidos pela sociedade que os marginaliza, imprimem nos currículos lineares suas dobras, compreendidas como ondulações tanto convexas quanto

côncavas existentes em corpos originalmente planos (Fossen, 2012), se nos aproximarmos do campo da Geografia. Esse corpo plano, o currículo, faz parte, para os elaboradores de políticas, da “arte de governar”, por isso a necessidade de produção de antifomas curriculares, ondulações, “deformações” ou mesmo “falhas” advindas dos movimentos que exercem pressão em estruturas homogeneizantes como a escola e o currículo.

Diante das orientações para Projeto de Vida, decidi que iria utilizar os títulos das aulas do material orientador da secretaria de educação para criar aulas diferentes daquelas contidas no currículo da disciplina. Sou professora de arte e tinha apenas uma hora/aula ao longo da semana pra minha disciplina. Peguei as aulas de Projeto de Vida e passei a lecionar os conteúdos de Arte, música e teatro. Fazia esquetes e experiência sonoras com os estudantes. A única coisa que tinha em comum era mesmo o título das aulas. Quando acontecia os ciclos de acompanhamento com as pessoas da secretaria de educação, os estudantes confirmavam que todas as aulas tinham acontecido. Eu sabia que era um risco, mas sabia também que possibilitar o acesso à formação em Arte para meus estudantes era muito mais importante que fazer um plano de ação de projeto de vida (Professora, Artes).

Essas antifomas são criadas nas táticas e estratégias de sujeitos comuns (Certeau, 2014), que, nas suas práticas cotidianas, alteram o prescrito, imposto, implementado, controlado, avaliado, gerido, protagonizado, empreendido plano de ação escolar. Os enredos individuais que existem e resistem nos espaços escolares públicos visibilizam as ausências que se fazem presentes no dia a dia das instituições. Em recente fiscalização de auditores do Tribunal de Contas da Paraíba em escolas da rede pública, constatou-se, em 2023, que 44,23% dos estabelecimentos visitados não tinham refeitórios adequados, que 66% não contavam com biblioteca ou salas de leitura e que 88% não tinham laboratório ou sala de informática, entre outras irregularidades. Já os dados do Censo 2022, divulgados pelo INEP, apontaram que apenas 57% das escolas da rede pública da Paraíba têm água tratada, 37% têm rede de esgoto, 18% têm laboratório de Informática, 7% têm laboratório de Ciências e 21% têm quadra de esportes. Isso considerando-se as questões relativas à infraestrutura da rede pública da Paraíba nas escolas de Educação Básica.

Para Ferrazzo (2021), os currículos só são possíveis de serem pensados mediante suas insurgências.

A disciplina de Pós-Médio, exclusiva do 3º ano do ensino médio, adota como referência de material didático o livro “Pós-Médio: Ainda mais possibilidades” produzido pela Secretaria de Estado da Educação. O livro divide-se em “Parte 01 - Vivendo da Minha Arte” e “Parte 02 - E meu projeto de vida?”. A primeira parte trata sobre os editais de apoio à cultura e como os estudantes podem participar a partir da elaboração de projetos. Por sua vez, a segunda parte, é um resgate do projeto de vida desenvolvido nos anos anteriores, contudo, existe um foco maior na participação no ENEM e na posterior escolha do curso superior.

Enquanto professor de história e atualmente também professor de Pós-Médio, considero os temas apresentados no livro relevantes, contudo, diante da redução da carga horária de História decidi utilizar metade do tempo reservado ao Pós-Médio para trabalhar os conteúdos da minha disciplina. Na outra metade do tempo decidi trabalhar outros temas que não estavam previstos no livro, mas que dialogam com a proposta da disciplina. Os temas das aulas foram escolhidos em diálogo com o grupo classe. As únicas aulas que escolhi sozinho, sem dialogar com os estudantes, foram aquelas relativas ao ensino superior. Nestas aulas apresentei as diferenças entre universidade e faculdade, os cursos da UFPB, PROUNI, FIES e PRONATEC.

A respeito das aulas elaboradas e vivenciadas em diálogo com estudantes, gostaria de destacar uma sequência de aulas, em particular, que posteriormente chamei de orçamento doméstico. O tema em questão surgiu de uma discussão sobre meu salário em sala de aula. Os estudantes frequentemente me consideram uma pessoa rica. Diante da grave acusação, feita durante as aulas de história, decidi apresentar meu contracheque em sala como também detalhei meus gastos mensais. Durante a conversa notei que os estudantes não sabiam como funcionava declaração de imposto de renda, contribuição previdenciária, contribuição sindical, empréstimo consignado. A partir desse momento fiz a proposta de trabalhar esse tema e outros relativos a orçamento doméstico nas aulas de Pós-Médio.

A sequência das aulas teve início com a composição de um salário de um celetista e de um concursado. Apresentei a C.L.T, bem como sua construção, e o Estatuto do Servidor do estado da Paraíba. As aulas foram expositivas com boa participação dos estudantes. Na sequência trabalhamos a diferença entre imposto, tributo e contribuição. Dei ênfase no pagamento de impostos. Apresentei impostos diretos e indiretos como ITBI, IPVA, ICMS. Falei sobre reforma tributária e, novamente, compartilhei com a turma minha declaração de imposto de renda. A apresentação do ITBI e do IPVA nos conduziu para o processo de como comprar uma casa ou carro. Por isso, nas aulas posteriores apresentei novamente meu contracheque, dessa vez mostrei o que era um empréstimo imobiliário, detalhei o Programa Minha Casa Minha Vida e debatemos sobre juros e o sistema financeiro no geral. Recentemente comprei uma casa financiada pela Caixa Econômica, por isso tive a oportunidade de apresentar em detalhes como funciona esse processo. A discussão sobre IPVA também nos levou a discutir como se faz para comprar um carro. Por isso apresentei, inicialmente, o passo a passo para participar do programa CNH Popular, mostrei as condições de financiamento de um moto e de um carro e, novamente, discutimos juros e o sistema financeiro. Por último, para concluir o tema de orçamento, propus uma dinâmica em sala. O grupo classe foi dividido em equipes, cada equipe ficou com um orçamento compatível com o sistema de Classes determinadas pelo IBGE. As equipes tiveram que montar uma casa, comprando os eletrodomésticos e os móveis necessários para cada residência, bem como pagar as contas mensais (água, luz, internet). Os valores dos eletrodomésticos, das contas e da feira do mês foram pesquisados na internet. No final da atividade as equipes apresentaram o custo total e falaram sobre as dificuldades para encaixar os gastos no orçamento doméstico.

Considero que a sequência de aulas contou com uma participação maior dos estudantes do que nas aulas de história tradicionais. O ponto de partida das aulas de Pós-Médio sempre foi o interesse de parte dos estudantes sobre questões da vida adulta, particularmente sobre os aspectos financeiros. Contudo, coube a mim, professor de história, saciar o interesse e a curiosidade dos estudantes e, ao mesmo tempo, trabalhar os conteúdos de história. No decorrer das sequência de aulas

trabalhamos conteúdos como Era Vargas, Modo de Produção Capitalista, Expansão Marítima, Direitos Humanos, Colonização e conceitos como Estado, Tributo, Cidadania, Política (Professor, História 2).

O longo relato revela, no âmbito das experiências possíveis em instituições sem condições mínimas de ofertar um ensino adequado às juventudes, como os docentes, como profissionais-intelectuais, arriscam-se na arte de fazer, negando a reprodução de conteúdos e criando redes que são tecidas entre conversas, argumentações, acordos e negociações. Nesse sentido, a presença mostrada pelo professor indica a potencialidade do fazer docente.

5 Considerações

Em nossas pesquisas, temos percebido como os cotidianos escolares desconstruem todas as tentativas de ideia comum, prescrição, controle. Os caminhos que se apresentam nas imprevisibilidades das salas de aulas são muitos, porque diversas são as pessoas que convivem naquele espaço, por isso tem nos interessado pensar os currículos a partir desses sujeitos plurais e singulares, que colorem nossas instituições, provocam, insurgem, debocham de todas as tentativas de dominação e escancaram com seus jeitos, trejeitos, corpos, linguagens, vestes, interesses, os cotidianos, criam e ampliam as redes que emergem e como facho de luz apontam outras presenças nas ausências que existem nas políticas educacionais.

Nas conversas com as/os docentes, percebemos a presença de muitas ausências que foram inviabilizadas pela política curricular para o “Novo Ensino Médio”, que, na tentativa de padronização, negou as diversidades das juventudes, especificamente das escolas pesquisadas. Foi possível constatar as precárias condições de infraestrutura de parte das escolas públicas no estado; que outros temas são trabalhados a partir da solicitação dos estudantes; docentes que se utilizam de táticas e estratégias para “despistar” as fiscalizações e, mesmo permanecendo com os mesmos temas das aulas, trazem outros conteúdos para trabalhar com os estudantes; e docentes que criam, em parceria com os estudantes, outros currículos para além do instituído a partir da noção de conhecimento como redes de *saberesfazeres*.

Enquanto conversa, seguimos proseando com estudantes, docentes, servidores, pais sobre os cotidianos que atravessam as políticas, principalmente as curriculares, e, em coro, juntamo-nos aos que defendem a revogação do “novo” Ensino Médio por compreendermos que essa proposição nega as juventudes presentes, principalmente as que acessam o ensino

público, e amplia as desigualdades educacionais por desconsiderar as desigualdades sociais, econômicas, regionais, raciais, de gênero, da falta de acesso aos bens culturais, ao transporte de qualidade, à saúde e à alimentação.

Referências

ALVES, N. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1195-1212, out./dez. 2010.

ALVES, N. Sobre o movimento das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. *In*: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

ALVES, N.; MACEDO, E.; OLIVEIRA, I. B.; MANHÃES, L. C. **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2001.

ANDRADE, N.; CALDAS, A. N.; ALVES, N. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos – após muitas conversas acerca deles. *In*: OLIVEIRA, I. B.; SÜSSEKIND, M. L.; PEIXOTO, L. (org.). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas**. Curitiba, PR: CRV, 2019. p. 19-46.

ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa. **Relatório Ensino Médio: o que as pesquisas têm a dizer?** 2023.

ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA / Fórum Brasileiro de Segurança Pública – 1 (2006). São Paulo: FBSP, 2023.

BALL, S. J. **Educação global S.A.** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Trad. de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/Legislacomum.shtm>. Acesso em: 19 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.html. Acesso em: 19 jan. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica da Paraíba, 2021**.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano** – artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHAGAS, L. A.; RODRIGUES, A. C. S.; BANDEIRA, A. S.; SILVA, A. V. V. M. As dimensões contextuais da atuação da política de Educação Integral na Paraíba. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 18, e92224, jan. 2024. DOI:

<http://10.5380/jpe.v17i0.92224>. Disponível em:
<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/92224/51430>. Acesso em: 8 ago. 2024.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a Filosofia?** Trad: Bento Prado Jr e Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

FERRAÇO, C. E. **Currículos em redes e pesquisas com os cotidianos e...** Movimentos, repetições e diferenças de uma vida. Curitiba: CRV, 2021.

FERRAÇO, C. E. Eu, caçador de mim. *In*: GARCIA, R. L. (org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERRAÇO, C. E.; ALVES, N. Conversas em redes e pesquisas com os cotidianos: a força das multiplicidades, acasos, encontros, experiências e amizades. *In*: RIBEIRO, T.; SOUZA, R.; SAMPAIO, C. S. **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

FOSSSEN, H. **Geologia estrutural**. Tradução de Fábio R. D. de Andrade. São Paulo: Oficina de Textos, 2012. 563 p.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

HONORATO, R. S. F.; ALBINO, A. C. A.; RODRIGUES, A. C. S. Educação Integral no Sistema Socioeducativo: o Currículo como Redes de Significações Discursivas. **Revista Teias**. v. 20, p. 202-218, 2019.

IBGE - **Cidades@**. Relação dos municípios do Brasil com apenas uma escola de Ensino Médio, 2023.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Atlas da Violência contra a juventude**. Brasília: Ipea; IBGE, 2023.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Atlas da Violência População LGBTQI+**. Brasília: Ipea; IBGE, 2023.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Atlas da Violência População Negra**. Brasília: Ipea; IBGE, 2023.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. Companhia das Letras, 2019.

LEANDRO, B. B. da S; SILVA SOBRINHO, A. L. da; ABRAMO, H. W.(org.). **Panorama da situação de saúde de jovens brasileiros - 2016-2022 - intersecções entre juventude, saúde e trabalho**. Coleção Agenda Jovem Fio Cruz, 2023.

MOLL, J. (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. 504 p.

OLIVEIRA, I. B. Artes de *fazerpensardizer* com as desobediências de Inês Barbosa de Oliveira. [Entrevista concedida a] Clarissa Teixeira Lopes. In: LOPES, C. T. **Desobediências de uma professorapesquisadora nos dias com os cotidianos**. 2019. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2019.

OLIVEIRA, I. B. **Currículo como criação cotidiana**. Petrópolis, RJ: DP, 2012a.

OLIVEIRA, I. B. Currículo e processos de aprendizagemensino: Políticaspráticas educacionais cotidianas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 375-391, 2013.

OLIVEIRA, I. B.; PEIXOTO, L. F.; SUSSEKIND, M. L. **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente**: questões metodológicas, políticas e epistemológicas. Curitiba, CRV, 2019.

OLIVEIRA, I. B.; SÜSSEKIND, M. L. Das teorias críticas às críticas das teorias: um estudo indiciário sobre a conformação dos debates no campo curricular no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, e227157, 2017.

PINAR, W. F. Currere: aquel primer año. **Investigación Cualitativa**, v. 2, n. 1, p. 55-65, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01035>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2024.

PINAR, W. F. **Estudos Curriculares**: ensaios selecionados. (seleção, organização e revisão técnica: Alice Casemiro Lopes, Elizabeth Macedo) São Paulo: Cortez, 2016.

PINAR, W. F. **O que é a Teoria do Currículo?** Tradução: Ana Paula Barros e Sandra Pinto. Porto, Portugal: Ed. Porto 2007.

PINAR, W. **What is curriculum theory?** New Jersey, Lawrence Erlbaum, 2005/2012.

REIS, D. S. A colonialidade do saber: perspectivas decoloniais para repensar a univers(al)idade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 43, e240967, 2022.

ROCHA, A. S. C.; NASCIMENTO, J. P. O.; HONORATO, R. S. F.; RODRIGUES, A. C. S. Vivências curriculares de educação integral na socioeducação na paraíba. **Revista Communitas**. v. 6, p. 26-42, 2022.

RODRIGUES, A. C. S. Escola Cidadã Integral: proposições curriculares para jovens do Ensino Médio. **Revista Espaço do Currículo**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 139-152, 2019. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2019v12n1.41984. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2019v12n1.41984>. Acesso em: 16 fev. 2024.

RODRIGUES, A. C. S.; CHAGAS, L. A.; CALABRIA, T. L. C. Formar que cidadão? Concepções presentes na proposta curricular das escolas em tempo integral da Paraíba. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28 e280111, 2023. DOI: 10.1590/S1413-24782023280111. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/z4DcLzn4y4mkP96sKnhnG7M/?lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2024.

RODRIGUES, A. C. S.; ELIAS, J. K. da S.; HONORATO, R. F. S. Produzindo sentidos de educação integral nas escolas cidadãs integrais. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 20, n. 51, p. e14163, 2024. DOI: 10.22481/praxisedu.v20i51.14163. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/14163>. Acesso em: 12 set. 2024.

RODRIGUES, A. C. S.; HONORATO, R. F. S. Redes de política de educação integral da Paraíba: fluxos e influências neoconservadoras e neoliberais. **Roteiro**, [S. l.], v. 45, p. 1-32, 2020. DOI: 10.18593/r.v45i0.21782. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21782>. Acesso em: 12 set. 2024.

RODRIGUES, A. C. S.; HONORATO, R. F. S.; CHAGAS, L. A. O que a democracia radical tem a dizer sobre a Tecnologia de Gestão Educacional? **Interritórios**, Revista de Educação, v. 9, n. 18, e259602, 2023. DOI: 10.51359/2525-7668.2023.259602. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/interritorios/article/view/259602>. Acesso em: 16 fev. 2024.

PARAÍBA. **Diretrizes operacionais para o ano letivo da rede estadual da Paraíba**, 2024.

PARAÍBA. Tribunal de Contas do Estado. **Relatório**. 2023. Disponível em: <https://tce.pb.gov.br/noticias/tce-pb-apresenta-relatorio-da-auditoria-coordenada-em-278-escolas-e-constata-que-em-184-nao-ha-indicios-de-reforma-recentemente>. Acesso em: 15 mar. 2024.

SANTOS, L. A. dos; RODRIGUES, A. C. da S. Atuação da política de transporte escolar no município de Cuitegi/PB: contribuições para o acesso e permanência. **Revista Educação e Emancipação**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 87-114, 2023. DOI: 10.18764/2358-4319v16n2.2023.24. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/21074>. Acesso em: 12 fev. 2024

SENA, A. K. C.; ALBINO, A. C. A. .; RODRIGUES, A. C. da S. REDES POLÍTICAS QUE INFLUENCIARAM A ELABORAÇÃO DA BNCC PARA O ENSINO MÉDIO: naturalização da filantropia e mercantilização do ensino público. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 1-15, 2021. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.57809. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/57809>. Acesso em: 12 set. 2024.

SERPA, A. Conversas: possibilidades de pesquisa com o cotidiano. In: RIBEIRO, T.; SOUZA R. de.; SAMPAIO, C. S. (org.) **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018

SOARES, M. **Discurso ao receber o prêmio Almirante Álvaro**. 2015. Disponível em: http://www.mcti.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/jIPU0I5RgRmq/content/leia-o-discursode-magda-soares-ao-receber-o-premio-almirante-alvaroalberto;jsessionId=8684DEE68420446E08535A832BB29A0D. Acesso em: 20 jan. 2023.

SOARES, M. C. S; ALVES, N. Imagem, narrativa e currículo. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 3, n. 6, p. 516-519, set./dez. 2017.

SÜSSEKIND, M. L. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévola. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 91-107, jan./maio 2019.

SÜSSEKIND, M. L. “As (im)possibilidades de uma Base Comum Nacional”. **Revista E-curriculum** [online], v. 12, n. 3, p. 1.512-1.529, out./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/21667/15917>. Acesso em: 16 jan. 2024.

SÜSSEKIND, M. L. O Estágio como entrelugar nos relatos de formação. *In*: SÜSSEKIND, M. L.; GARCIA, A. (org.). **Universidade-escola: Diálogo e Formação de Professores**. Petrópolis: De Petrus et Alii; RJ: FAPERJ, 2011.

SÜSSEKIND, M. L. O ineditismo dos estudos nos dias com os cotidianos: currículos e formação de professores, relatos e conversas em uma escola pública no Rio de Janeiro, Brasil. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 2, ago. 2012.

SÜSSEKIND, M. L.; PELLEGRINI, R. Os ventos do norte não movem moinhos... *In*: RIBEIRO, T.; SOUZA, R.; SAMPAIO, C. S. **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SÜSSEKIND, M. L.; TKOTZ, S. Quando os maiores medos não são possíveis, são prováveis: metodologia e ética na pesquisa. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 15, n. 3, p. 1-11, 2022. DOI: 10.15687/rec.v15i3.64761. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/64761>. Acesso em: 16 fev. 2024.

Enviado em: 07/02/2024

Aprovado em: 07/05/2024