

## Homogeneização curricular e singularização das juventudes: a armadilha da Reforma do Ensino Médio

Rafael Ferreira de Souza Honorato\*, Juan Cleslay Pereira Ventura\*\* e Ranielly Alves da Silva\*\*\*

### Resumo

As reformas curriculares, ao serem apresentadas como soluções para os problemas da educação, mascaram seus reais impactos na formação das juventudes, silenciando suas vozes e marginalizando suas experiências. No intrincado palco do Ensino Médio brasileiro, desenrola-se uma batalha discursiva mascarada sob o véu da modernidade e da transformação. Esses discursos, em sua busca por hegemonia, almejam reconfigurar as relações de poder e as práticas pedagógicas, mas obscurecem as contradições e os reais impactos dessas reformas na formação das juventudes. Em contraponto a essa visão hegemônica, propomos uma reflexão sobre a produção de currículos no Ensino Médio, desvendando as complexas teias de poder que entrelaçam a tessitura curricular e as vivências das juventudes. Adotando uma postura pós-estruturalista e pós-fundacional, questionamos as verdades universais e as estruturas fixas que sustentam a narrativa oficial, reconhecendo o currículo como um mosaico discursivo em constante mutação, permeado por disputas de sentidos e relações de poder. Através dessa lente analítica, compreendemos as juventudes não como meras receptoras passivas do currículo, mas sim como agentes ativos na construção de seus próprios conhecimentos e identidades. As reformas curriculares, em sua ânsia por homogeneizar os saberes, ignoram a pluralidade das juventudes brasileiras, silenciando suas vozes e reprimindo suas resistências. Em contraposição a essa lógica homogeneizadora, este estudo celebra a diversidade das juventudes como fonte de riqueza e transformação social. As juventudes, em sua fluidez e constante reconfiguração, reinventam os currículos, tecendo suas próprias narrativas e construindo saberes que transcendem os limites da escola.

**Palavras-chave:** reforma do Ensino Médio; currículos; juventudes.

## The trap of the High School Reform for curricular homogenization and singularization of Youth

### Abstract

Curricular reforms, presented as solutions to educational problems, mask their real impacts on youth formation, silencing their voices and marginalizing their experiences. On the intricate stage of Brazilian high school education, a discursive battle unfolds under the guise of modernity and transformation. These discourses, in their quest for hegemony, aim to reconfigure power relations and pedagogical practices but obscure the contradictions and real impacts of these reforms on youth formation. In contrast to this hegemonic vision, we propose a reflection on the

\* Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Experiências Escolares e Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6196-0211>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0019294625125073>. E-mail: [rafaelhonorato@servidor.uepb.edu.br](mailto:rafaelhonorato@servidor.uepb.edu.br).

\*\* Graduando em Letras-Português na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Bolsista do PIBIC (2023-2024). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Experiências Escolares e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-4891-2273>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1052251056804764>. E-mail: [juan.ventura@aluno.uepb.edu.br](mailto:juan.ventura@aluno.uepb.edu.br).

\*\*\* Graduanda em Letras-Português na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Bolsista do PIBIC (2023-2024). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Experiências Escolares e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-4352-3980>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7579055449461749>. E-mail: [rallyne.silva@aluno.uepb.edu.br](mailto:rallyne.silva@aluno.uepb.edu.br).

production of high school curricula, unraveling the complex webs of power that intertwine curricular fabric and youth experiences. Adopting a post-structuralist and post-foundational stance, we question the universal truths and fixed structures that underpin the official narrative, recognizing the curriculum as a discursive mosaic in constant flux, permeated by disputes of meaning and power relations. Through this analytical lens, we understand youth not as mere passive recipients of the curriculum but as active agents in the construction of their own knowledge and identities. Curricular reforms, in their eagerness to homogenize knowledge, ignore the plurality of Brazilian youth, silencing their voices and suppressing their resistances. In opposition to this homogenizing logic, this study celebrates the diversity of youth as a source of richness and social transformation. Youth, in their fluidity and constant reconfiguration, reinvent curricula, weaving their own narratives and constructing knowledge that transcends the limits of school.

**Keywords:** High School Reform; curriculum; youth.

## **La trampa de la Reforma de la Enseñanza Secundaria para homogeneizar el curriculum y singularizar a los jóvenes**

### **Resumen**

Las reformas curriculares, presentadas como soluciones a los problemas educativos, enmascaran su impacto real en la educación de los jóvenes, silenciando sus voces y marginando sus experiencias. En el intrincado escenario de la enseñanza secundaria brasileña se libra una batalla discursiva, enmascarada bajo el velo de la modernidad y la transformación. Estos discursos, en su búsqueda de hegemonía, pretenden reconfigurar las relaciones de poder y las prácticas pedagógicas, pero ocultan las contradicciones y los impactos reales de estas reformas en la educación de los jóvenes. Como contrapunto a esta visión hegemónica, proponemos una reflexión sobre la producción curricular de la enseñanza media, develando las complejas tramas de poder que entrelazan el currículo y las experiencias de los jóvenes. Adoptando una postura postestructuralista y postfundacional, cuestionamos las verdades universales y las estructuras fijas que sustentan la narrativa oficial, reconociendo el currículo como un mosaico discursivo en constante mutación, permeado por disputas sobre significados y relaciones de poder. A través de esta lente analítica, entendemos a los jóvenes no como meros receptores pasivos del currículo, sino como agentes activos en la construcción de sus propios conocimientos e identidades. Las reformas curriculares, en su afán por homogeneizar el conocimiento, ignoran la pluralidad de la juventud brasileña, silenciando sus voces y reprimiendo sus resistencias. En oposición a esta lógica homogeneizadora, este estudio celebra la diversidad de los jóvenes como fuente de riqueza y transformación social. La juventud, en su fluidez y constante reconfiguración, reinventa los currículos, tejiendo sus propias narrativas y construyendo conocimientos que trascienden los límites de la escuela.

**Palabras clave:** reforma de la enseñanza secundaria; curriculum; juventud.

## **INTRODUÇÃO**

A Lei 13.415/2017, reconhecida como a Reforma do Ensino Médio, surge no panorama educacional brasileiro proclamando-se como um agente transformador, com o intuito de re-configurar as relações educacionais e influenciar a formulação das políticas curriculares através de novas legislações e diretrizes para um “Novo” Ensino Médio (NEM). Este marco regulatório traz consigo mudanças substanciais na estrutura curricular desse nível da Educação Básica, previamente delineada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Na Paraíba, a implementação da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC-EM) e do NEM oferece um terreno para a observação dos desafios e das contradições inerentes a essa nova proposta educacional. Dessa forma, este artigo se insere no

debate sobre a reforma, objetivando refletir sobre a produção de currículos no Ensino Médio (EM) e as intrincadas redes de *saberpoder* que entrelaçam a elaboração curricular e as vivências das juventudes, por meio da contextualização dos projetos pedagógicos gerados pelas políticas públicas para o Ensino Médio, investigando seu contexto de desenvolvimento, público-alvo, origens e os discursos que as fundamentam.

Para tanto, buscando atender à complexidade em volta dessas políticas, adotamos as contribuições de Albino, Maia e Pereira (2012); Honorato, Albino e Rodrigues (2019); Honorato, Pereira e Ramos (2020); Rodrigues e Honorato (2020); Lopes (2013, 2019) Lopes e Macedo (2011); Paraíso (2023); Corazza (2011), por colaborar com o nosso entendimento de que o currículo é concebido como uma construção discursiva, permeado por disputas e negociações de sentidos, movido por uma natureza fluida e em constante mutação, caracterizando-se, portanto, como uma arena de luta pela fixação de sentido e pela construção de identidades.

Nesse contexto, compreendemos as juventudes como uma categoria social, conforme indicado por Carrano (2000), para quem a juventude não se limita apenas a uma faixa etária, mas representa um grupo social associado a uma categoria epistemológica que reflete os variados processos de contínuas transformações tanto individuais quanto coletivas dos jovens. Por isso, Carrano (2000) ressalta a importância de não presumir a existência de uma única cultura juvenil na escola que não esteja enraizada em uma cultura circundante, como a cultura da cidade. Ele argumenta que as identidades juvenis são um processo complexo de mudanças contínuas, que não podem ser reduzidas a uma simples idade biológica.

Logo, ao considerar a juventude como uma categoria social em constante construção, entendemos que suas experiências, culturas e perspectivas estão intrinsecamente ligadas aos processos de negociação e produção discursiva do currículo. Assim, ao invés de serem simples receptores passivos do currículo imposto, os jovens participam ativamente na reconstrução de sentidos que permeiam suas práticas educativas. Portanto, compreendemos a juventude como uma categoria social produzida discursivamente, o que nos leva a reconhecer sua agência e sua capacidade de reivindicar e moldar os currículos de acordo com seus interesses, suas necessidades e suas realidades. Desse modo, as implicações dessa reforma e sua intersecção com as demandas sociais e culturais das juventudes, fornecem subsídios para compreender as transformações em curso e suas potenciais repercussões futuras.

Partindo do pressuposto de que a flexibilização curricular se fundamenta em um discurso de simplificação que negligencia as necessidades e as culturas das juventudes, falhando em garantir uma educação de qualidade social, para favorecer um modelo de reestruturação produtiva flexível na qual a escola se insere, elegemos, para este texto, uma abordagem teórico-metodológica plural (Albino; Pereira, 2015), inspirada na bricolagem (Nelson; Treichler; Grossberg, 2008), que reconhece o processo de produção de significados como atos de poder que não apenas buscam fixar sentidos nas relações sociais, mas também promovem mudanças nas estruturas estabelecidas. Dessa forma, promovemos uma visão mais flexível e inclusiva do currículo, que considera as particularidades e as transformações sociais das juventudes, reconhecendo-as como sujeitos na construção do conhecimento e na reconfiguração das práticas educacionais.

Metodologicamente, para a produção dos dados, foram entrevistados 3 (três) professores, no mês de maio de 2024, de duas escolas da Rede Estadual de Ensino da Paraíba, que oferecem o Ensino Médio e que possuíam interesse e disponibilidade para participar da pesquisa. Buscando assegurar o anonimato dos sujeitos da pesquisa, os professores foram denominados de Professora A, Professor B e Professor C. Ademais, construímos um diário de campo para registrar os 4 (quatro) meses de observação participante, especialmente as descrições das discussões e vivências/experiências com alunos e professores envolvidos com os procedimentos de estudo e desenvolvimento das atividades, entre outras questões importantes para pesquisa. Adicionalmente, foram analisados os documentos: Lei 13.415/2017; BNCC-EM e Proposta Curricular para o Ensino Médio da Paraíba. Assim, analiticamente, fazendo interface com as perspectivas teórico-metodológicas mencionadas anteriormente, a fim de ampliar a compreensão e interpretação dos dados construídos, a bricolagem foi utilizada como estratégia metodológica para articular os estudos pós-estruturalistas e pós-fundacionais, assumindo uma abordagem plural.

Com base no que discutimos, o presente texto está organizado da seguinte maneira: inicialmente, temos a introdução para apresentar os aspectos gerais da discussão do artigo. Depois, exploramos as concepções teórico-metodológicas que fundamentam as análises. Em seguida, abordamos a Reforma do Ensino Médio, destacando suas mudanças estruturais e implicações para as juventudes brasileiras, com ênfase nas estratégias e discursos que as

permeiam. Por fim, apresentamos as considerações finais com as implicações e possibilidades dessas reflexões para educadores, pesquisadores, jovens e demais interessados no campo educacional.

## **O CURRÍCULO POR LENTES PÓS-ESTRUTURAIS E PÓS-FUNDACIONAIS**

Adotamos uma perspectiva pós-estrutural e pós-fundacional para entender as construções sociais e discursivas sobre currículo. Nesse sentido, é preciso lembrar que o pós-estruturalismo, como modo de pensamento e estilo filosófico, teoriza a linguagem e as significações, tratando o significado como uma construção ativa que desafia as verdades universais, descentralizando estruturas e pretensões científicas de universalização (Peters, 2000; Paraíso, 2023). Essa abordagem interdisciplinar destaca as diferenças, rupturas, descontinuidades históricas e a desconstrução (Albino; Maia; Pereira, 2012). Em razão disso, o "pós" não é linear e fixo, mas fluido e mutável, permeando os discursos com um vai e vem de ideias, permitindo reflexões que examinam o passado, o presente e o futuro, questionando construções discursivas consideradas estáticas e verdadeiras e promovendo uma análise minuciosa das complexidades educacionais (Lopes, 2013).

Complementarmente, a abordagem pós-fundacional enriquece essa discussão ao enfatizar que a estruturação de uma ordem social é uma operação discursiva dentro de um sistema relacional e diferencial, cujos elementos se constituem por suas relações diferenciais (Laclau, 2011). Diferente das teorias estruturalistas, essa visão radicaliza a ideia de sistemas relacionais, afirmando a impossibilidade de um fechamento total em torno de qualquer centro fixo. Trabalhando com a heterogeneidade como constituinte do social, essa abordagem enfatiza que os componentes sociais se formam através de interações, reativando continuamente a tensão entre o universal e o particular e abrindo novas possibilidades teóricas (Gabriel, 2013). Essa perspectiva desafia as narrativas hegemônicas, valorizando vozes marginalizadas e temas excluídos do ambiente escolar, indo além das verdades únicas e limitantes.

Dessa forma, pensar um currículo fundamentado nos campos pós-estrutural e pós-fundacional implica atuar no espaço do questionamento e da problematização de todas as verdades absolutas construídas, reconhecendo a ausência de um fundamento último, único e absoluto. Esse currículo se baseia na desconstrução das verdades tidas como inexoráveis, abraçando a contingência e a precariedade das articulações discursivas.

Seguindo o pensamento de Honorato (2022), Honorato, Pereira e Rodrigues (2022) e contribuindo com as ideias de Pereira (2009a, 2009b, 2010), Albino, Pereira e Maia (2012), Honorato, Rodrigues e Albino (2019), Honorato, Pereira e Ramos (2020), e Pereira, Santos e Ramos (2019), defendemos que, sob a perspectiva discursiva, o currículo é uma rede de equivalência. Como tal, essa rede de articulação discursiva é precária e contingente. Nesse sentido, entendemos o currículo como uma rede de significações discursivas. Isso significa que o currículo se constitui através de redes polissêmicas de sentidos e significados, que se manifestam em diferentes *espaçotempos*. Essas redes, às vezes, se tocam e se hibridizam, mas, por vezes, também apontam em direções distintas e, em alguns casos, antagônicas (Albino; Maia; Pereira, 2010, p. 33).

O currículo, enquanto prática discursiva, opera simultaneamente como um exercício de poder e significação, conferindo sentidos que são discutidos por diversos estudiosos (Albino; Maia; Pereira, 2012; Honorato; Albino; Rodrigues, 2019). É fundamental destacar que o poder não é uma posse estática, mas algo que se exerce no cotidiano (Veiga-Neto, 1999). Nesse contexto, as dinâmicas de poder desempenham um papel crucial na formação e interpretação do currículo, moldando-o de acordo com as interações e relações estabelecidas. Estas interações, por sua vez, são forjadas por redes complexas que não apenas nos constituem como sujeitos, mas também são constituídas por nós. Assim, o currículo é concebido, produzido e ajustado em torno dessas múltiplas relações de poder, evidenciando as contínuas lutas pelas identidades e subjetividades dentro do ambiente educacional.

Nesse contexto, as políticas de currículo são discursos que disputam a significação do currículo, operando pela desarticulação e rearticulação da rede de equivalências, utilizando significantes que adquirem novos significados ao longo do tempo. Esse processo implica a constante re-negociação e redefinição dos sentidos atribuídos ao currículo, evidenciando sua natureza contingente e mutável. Dessa forma, as políticas não apenas refletem, mas também moldam as práticas educacionais, influenciando a seleção, organização e apresentação dos conhecimentos nos diversos contextos educacionais.

Ademais, o pensamento curricular se envolve em uma luta hegemônica pela significação através de processos articulatórios, que gradualmente, influenciado por estudos pós-estruturais, têm incorporado processos de hibridismo, valorizando abordagens plurais no

campo (Lopes; Macedo, 2011). O hibridismo fortalece identidades existentes ao abrir novas possibilidades (Laclau, 2011), estruturando provisoriamente a política curricular e sendo definido pelo discurso.

Nesse contexto, os discursos políticos operam como normatividades performativas ou formas de governo que têm efeitos imprevisíveis, os quais impactam profundamente a prática dos profissionais ao re-definir sentidos e identidades, resultando na emergência de novas subjetividades profissionais (Ball, 2010). Essa imprevisibilidade essencialmente desestabiliza as normas estabelecidas, promovendo o dismantelamento do que é considerado fixo e não-fixo nos discursos políticos (Lopes; Macedo, 2011). Portanto, é crucial compreender como essas políticas contribuem ao oferecer novos modos de descrição e possibilidades de ação em contextos educacionais complexos (Ball, 2010).

Nesta perspectiva, professores e alunos desempenham um papel central e ativo na re-construção do currículo, sendo vistos como agentes produtores de conhecimento e membros ativos dos “povos disciplinares” (Costa, 2013). Eles são fundamentais na geração de tensões micropolíticas que influenciam as práticas educacionais e na compreensão da re-criação do currículo como um ato ético-estético-político-poético (Oliveira, 2013; Lopes, 2019). Nesse contexto, o currículo é visto como um *espaçotempo* em que diferentes culturas e conhecimentos são constantemente confrontados com a diferença (Alves, 2001; Sussekund, 2012; Honorato; Pereira; Rodrigues, 2022). Nesse caso, a escola se torna um lugar onde as diferenças são traduzidas, uma tradução que modifica as particularidades de cada cultura, forçando renegociações diante das experiências homogeneizantes.

Neste quadro, o conceito de tradução emerge como uma construção que adquire uma qualidade poética, no sentido de re-criar para atender às im-possibilidades inerentes às políticas curriculares. Essa construção vai além da simples explicação ou re-construção de novas identidades. Trata-se de uma produção discursiva que estabelece correspondências sem necessariamente uma adequação literal. A tradução aqui equivale à re-construção de equivalências entre diferentes modos de presença, uma forma poética de gerar comparações entre os significados *teóricospráticos* (Corazza, 2001).

Destarte, os professores assumem papéis multifacetados: inicialmente são leitores e estudiosos curiosos, logo se transformam em críticos e poetas, conectando complementação e oposição, passado e presente, e interpretações subjetivas que moldam o futuro das



disciplinas. Ao se aprofundarem nos "originais", os professores apropriam-se do currículo, atualizando-o para a didática, gerando novas dinâmicas e eclipsando os próprios autores dos textos que estudam, escrevem ou proferem (Corazza, 2011). Essa abordagem não apenas amplia a compreensão das políticas curriculares, mas também exemplifica um compromisso ético-estético-político-poético em re-conhecer e re-descobrir as verdadeiras diferenças e atribuir significados aos indivíduos no contexto da sala de aula.

Em resumo, conforme Paraíso (2023), a produção curricular é vista como um artefato cultural que traduz valores, pensamentos e perspectivas de um *espaçotempo* específico, influenciando a construção de identidades e subjetividades, além de orientar comportamentos e moldar personalidades por meio dos conteúdos e valores das disciplinas (Corazza, 2001). Considerando essas reflexões, este estudo promove uma discussão sobre as interconexões entre *políticaspráticas* curriculares, e as traduções das reformas educacionais, visando a melhorias na Educação Básica no Ensino Médio brasileiro. Esta vigilância epistemológica requer uma investigação contínua sobre como as transformações no terreno educacional impactam a prática diária, mantendo-se próximo das realidades e dos desafios enfrentados nas escolas.

## **DISPUTANDO CURRÍCULOS E JUVENTUDES COM O “NOVO” ENSINO MÉDIO**

Em meio às críticas ao sistema educacional brasileiro em relação a uma suposta crise no ensino — caracterizada por altas taxas de evasão, inadimplência e baixos índices de desempenho — além de uma crise econômica e social, o Congresso Nacional aprovou a Lei nº 13.415/17. Esta lei re-estruturou profundamente a organização e a oferta do Ensino Médio. A justificativa central para essa reforma foi a necessidade de tornar o currículo mais flexível e atrativo, hipoteticamente, para melhor atender aos interesses dos jovens (Brasil, 2018). As mudanças incluíram a ampliação progressiva da carga horária mínima para 1.400 horas anuais e a definição de um limite máximo de 1.800 horas anuais da BNCC-EM, visando a desenvolver habilidades e competências ao longo dos três anos do Ensino Médio.

Além do aumento significativo do tempo, a lei também instituiu cinco itinerários formativos (IF), agrupando as disciplinas em grandes áreas do conhecimento e organizando o currículo em diferentes arranjos: (I) Linguagens e suas Tecnologias; (II) Matemática e suas Tecnologias; (III) Ciências da Natureza e suas Tecnologias; (IV) Ciências Humanas e Sociais



Aplicadas; (V) Formação técnica e profissional. Em suma, o NEM conta com o somatório mínimo de 3.000 horas por ano, que ficou dividido entre a Formação Geral Básica (FGB) e os Itinerários Formativos com uma carga horária mínima de 1.200 horas para diversificação curricular, como um todo indissociável (Brasil, 2018).

Desse modo, para fortalecer o discurso de flexibilização, diversificação e escolha no Ensino Médio, o Art. 36 da LDBEN destaca que os itinerários formativos "deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares" (Brasil, 1996, Art. 36). Essa medida, no entanto, instaura uma falsa possibilidade de escolha entre os diferentes caminhos de estudo que supostamente atendem às necessidades e interesses dos jovens. Esses itinerários incluem opções tanto para o aprofundamento de conhecimentos em uma área específica quanto para a formação técnica e profissional. A formação técnica e profissional, conforme definida no Art. 36 da LDBEN, revisado em 2018, destaca-se como um dos possíveis itinerários do Ensino Médio. Ela é caracterizada pelo "desenvolvimento de programas educacionais inovadores e atualizados que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho" (Brasil, 2018, Art. 12, V). Portanto, pode-se afirmar :

Tais incursões têm nos permitido entender que existe um esforço neoliberal de tornar as políticas públicas educacionais em produto, buscando, por meio da educação, atender a seus próprios interesses cujos principais aspectos são o controle social, o dualismo educacional e a formação de pessoas tão somente capacitadas para o mercado de trabalho, focando apenas nos resultados quantitativos e não no processo educativo em si (Rodrigues; Elias; Honorato, 2024, p. 2).

Ainda sobre a escolha dos itinerários pelos jovens, o §12 do Art. 36 da LDBEN estabelece que "as escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional". Além disso, o Art. 35 centraliza o ensino obrigatório de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa nos três anos do Ensino Médio, assegurando às comunidades indígenas a utilização do idioma materno e prevendo a oferta de uma segunda Língua Estrangeira, preferencialmente a Língua Espanhola, conforme a disponibilidade local e do sistema de ensino (Brasil, 2018). Essas diretrizes, sob a aparência de oferecer liberdade de escolha, na verdade, regulam as decisões dos estudantes dentro de um quadro predefinido. A centralização do ensino dessas disciplinas essenciais alinha-se às demandas do mercado globalizado, perpetuando um dualismo educacional que hierarquiza conhecimentos e marginaliza saberes locais e culturais. A inclusão condicional de uma segunda língua estrangeira

ênfata as desigualdades estruturais. A promessa de diversidade curricular é limitada pela realidade material e institucional, subvertendo as noções de autonomia e liberdade ao reforçar hierarquias e perpetuar desigualdades.

Nesse sentido, o currículo foi dividido em duas partes distintas: a primeira dedicada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a segunda reservada para a "escolha" dos itinerários formativos (Brasil, 2017). Para orientar essa implementação, o Ministério da Educação publicou a Portaria nº 1.432/18, em 28 de dezembro de 2018, estabelecendo os referenciais para a elaboração dos itinerários formativos conforme as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio (DCNs-EM). As DCNs-EM foram reformuladas pela Resolução CNE nº 03/2018 para incorporar as mudanças propostas pela Lei nº 13.415/17. Esses documentos indicam que a oferta dos itinerários formativos deve se basear em quatro eixos estruturantes: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural, e empreendedorismo, promovendo uma abordagem intercomplementar (Brasil, 2018).

Nesse panorama, a BNCC-EM apresenta uma concepção de juventude que foi abstratamente deslocada para se alinhar ao discurso da REM, assumindo uma narrativa que as identifica como uma condição sócio-histórico-cultural que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões (Brasil, 2018, p. 464). Nessa conjuntura, o documento apresenta uma organização curricular fundamentada na promoção do respeito à pessoa humana e aos seus direitos, destacando-se nos seguintes eixos: tecnologia da informação e comunicação, contemporaneidade, protagonismo juvenil, mundo do trabalho e cidadania. Nesse caso, assume um discurso populista de atender às expectativas dos estudantes e às demandas da sociedade contemporânea, sem comprometer-se explicitamente com a legitimação nas arenas de participação social.

Com tais características, os documentos nacionais analisados até aqui foram responsáveis pelas orientações que levaram as redes estaduais de ensino a reorganizar seus currículos, visando a uniformizá-los em todo o país. Assim, alinhada à BNCC-EM, foi construída a Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba que propõe cinco itinerários formativos: (I) Itinerário Formativo da área de Linguagens e suas Tecnologias: A Ilha Na Ostra - Trilhas Criativas; (II) Itinerário Formativo de Exatas (áreas de Ciências da Natureza e de Matemática e suas Tecnologias): Tecnologias, Serviços e Sustentabilidade; (III) Itinerário Formativo da Área de

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Diversidade Humana (Diversidades, Direitos e Culturas); (IV) Itinerário Formativo Propedêutico Integrado (Ciências Humanas Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza, Linguagens e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias): Vasto Mundo - Meu Quintal é Global; (V) Itinerário de formação técnica e profissional.

Na linha das reflexões do Professor B (2024), o processo de implementação do NEM na rede estadual de ensino da Paraíba, iniciado em 2022, começou com a oferta de pelo menos dois itinerários formativos no primeiro ano, com planos progressivos de expandir para o segundo ano em 2023 e para todo o EM em 2024. Entretanto, conforme relatado do professor supracitado, o ano de 2024 apresentou desafios significativos. Em primeiro lugar, houve um excesso de professores de áreas não relacionadas ao itinerário escolhido, enquanto, em segundo lugar, algumas escolas enfrentaram escassez de profissionais qualificados para ocupar as vagas nos IFs. Diante dessas dificuldades, a única opção das escolas estaduais foi adotar o "itinerário formativo integrado", que incorpora todos os componentes curriculares para aprofundar o ensino, com exceção de Educação Física, Arte e Ensino Religioso.

[...] o itinerário integrado foi a única opção viável em 2024 para gerenciar a distribuição da carga horária sem prejudicar os professores, evitando assim uma grande movimentação de docentes pela rede para alocá-los conforme suas áreas de formação e o itinerário escolhido. Basicamente, esse modelo representa uma continuidade do modelo anterior, porém acrescido de duas novas disciplinas na parte diversificada: projeto de vida e disciplinas eletivas. Todas as escolas precisaram adotar o itinerário integrado devido às questões de carga horária, tornando as outras possibilidades inacessíveis (Professor B, 2024).

Mediante o exposto, percebemos que o processo de tradução da política envolve atos “transcriadores”, focados menos na simples transferência de sentidos de uma arena para outra e mais na re-criação dinâmica de discursos e culturas, conforme o conceito de “biocurrículo” (Corazza, 2011). Esse processo é marcado por formas vivas que transformam o caos em múltiplas configurações e criam novos discursos diante dos obstáculos, manifestando-se de diferentes maneiras. Nesse contexto, a incapacidade de oferecer uma diversidade de itinerários, essencial para sustentar o discurso de escolha, diversidade e flexibilidade, revela as limitações das diretrizes normativas vigentes. Isso impulsiona a emergência de novos discursos que, ao invés de seguirem estritamente essas diretrizes, procuram re-configurar o currículo de acordo com necessidades locais e contextuais. Assim, o arcabouço legal que tem delineado o

EM paraibano reflete uma tentativa de construir uma identidade formativa apoiada em decisões macroestruturais que frequentemente marginalizam as juventudes, sem considerar as aspirações individuais dos “*sujeitospraticantesestudantes*” (Souza; Honorato; Silva; Nascimento; Rocha, 2024).

Em face disso, as instituições investigadas adotam predominantemente o “Itinerário Propedêutico Integrado”, voltado para promover uma cultura empreendedora nas escolas de maneira criativa, inovadora e interdisciplinar, alinhada às competências de pensamento crítico, comunicação, criatividade e colaboração (Paraíba, 2018, p. 642). Essas diretrizes estruturam as matrizes curriculares conforme as bases legais da Paraíba e a BNCC-EM, dividindo-se em 1800 horas de formação geral básica, 800 horas dedicadas ao itinerário formativo e 400 horas para disciplinas diversificadas, incluindo disciplinas eletivas e projeto de vida ao longo das três etapas do Ensino Médio na modalidade regular (Paraíba, 2018). Não obstante, essa abordagem resultou numa semelhança entre a formação comum e o itinerário, limitando-se à inclusão das eletivas e do projeto de vida na parte diversificada. Além de tudo, para os entrevistados, há uma questão preocupante – a preparação dos professores para ministrar os componentes da parte diversificada:

Como esses professores foram capacitados para ensinar o Projeto de Vida, por exemplo? Todos os professores estão aptos? Possuem as competências necessárias? [...] aqui na Paraíba nós trabalhamos em rede. [...] Existem formações disponíveis pela internet, e a secretaria realiza algumas no início do ano. [...] Acredito que seria crucial uma formação específica e continuada para este fim (Professora A, 2024).

Em vista disso, percebemos que as políticas reformadoras não se dedicam à construção de estratégias que busquem formar os professores por meio de “‘novas técnicas’, ‘melhores práticas’, ‘aprendizagem ativa’ e ‘cooperativa’” (Santos; Borges; Lopes, 2019, p. 245). Em vez disso, essas políticas frequentemente estabelecem metas focadas no planejamento curricular para alcançar esses objetivos, em uma tentativa simplista de resolver crises educacionais e sociais. Elas falham em considerar as limitações da formação docente, que são marcadas pela ausência de uma compreensão profunda das realidades e desafios do ambiente escolar. Isso inclui a falta de consideração pelas condições específicas do *espaçotempo* escolar, onde as práticas educativas devem se adaptar às necessidades e contextos dos alunos

(Borges; Lopes, 2015). Em outras palavras, negligencia-se a complexidade da contingência, que torna certos eventos possíveis, mas não necessariamente obrigatórios ou necessários.

Além disso, os professores destacam questões cruciais que precisam ser consideradas: "a gente sabe que ainda muita coisa precisa ser feita. Se a gente pensa que é para dar essa educação de qualidade, então essa educação de qualidade não parte só de um papel, só de um documento, [precisamos de] estrutura." (Professor C, 2024). Essas falas mostram que a REM não leva em conta as disparidades regionais, a falta de estrutura adequada e as dificuldades dos professores. Além disso, o discurso de autonomia na escolha dos itinerários formativos muitas vezes não se concretiza na prática, pois depende das condições estruturais, físicas, pedagógicas e de recursos humanos das escolas. Isso amplia as desigualdades, reforça a mercantilização do ensino e não considera os diversos dizeres, fazeres e querereres (Corazza, 2001; Paraíso, 2023).

Diante dos desafios enfrentados, há uma busca por soluções que, no entanto, resultam na continuidade dos mesmos problemas ao tentarem atender às contingências e necessidades dos envolvidos no ambiente educacional. Assim, é pertinente a reflexão de Lopes (2019), que critica a ideia de um currículo único como resposta às crises percebidas na educação. A autora argumenta que propostas desse tipo, historicamente, acabam refletindo uma lógica individualista, autoritária e reacionária, incapaz de compreender que as mudanças, incluindo as curriculares, ocorrem em um processo de negociação com práticas já estabelecidas, dentro de uma lógica discursiva influenciada pelo hibridismo social e cultural.

A reforma curricular, ao reorganizar o currículo, fortaleceu o alinhamento às demandas do mercado de trabalho, revelando sua natureza discursiva e promovendo a padronização do ensino, o que levou à marginalização de conhecimentos e práticas pedagógicas alternativas. Além disso, ao impor uma estrutura curricular uniforme, a reforma busca estabelecer uma narrativa coesa sobre o que considera essencial na educação, ao mesmo tempo em que exclui as diversas vozes e perspectivas do ambiente educacional (Honorato, 2022). Essa tentativa de homogeneização desconsidera, invalida e silencia a voz dos jovens, reduzindo a juventude a uma fase imatura e transitória, sem reconhecer sua capacidade de contribuir como sujeitos de direitos e cidadãos capazes de opinar e decidir sobre os rumos das escolas. Desse modo, impõe um currículo mais rígido e menos flexível, funcionando como um dispositivo que limita a agência dos jovens, restringindo suas capacidades de contestação e

inovação dentro do ambiente escolar, o que resulta em uma educação que não se adapta às realidades locais e às diversas configurações identitárias presentes nas diferentes regiões do país.

Assim, o NEM estabeleceu um modelo educacional único, privilegiando a preparação de jovens economicamente úteis através de um sistema que valoriza competências técnicas em detrimento de uma formação que reconheça as humanidades e as artes como práticas discursivas essenciais para a reconfiguração de significados e a resignificação da existência. Por isso, propaga um currículo organizado por meio de competências e habilidades, promovendo um discurso em torno da racionalidade técnica ou sistêmica, sem proporcionar situações em que o conhecimento mobilizado considere as narrativas vividas das juventudes, nas quais o conteúdo curricular poderia se tornar materialmente significativo (Lopes; Macedo, 2011). Logo, propagam uma narrativa de benefícios mais amplos para a sociedade, mas na verdade mostram-se incapazes de compreender a complexidade das relações e suas contingências, tratando o conhecimento como algo a ser ensinado na escola através de competências, habilidades, conceitos e desempenhos que podem ser transferidos, avaliados e aplicados em diferentes contextos sociais e econômicos.

Consequentemente, as reformas tentam moldar a formação dos jovens conforme padrões pré-definidos, essencializando a juventude e reduzindo a complexidade de suas identidades a um conjunto fixo de conhecimentos valorizados pelo mercado de trabalho. No entanto, ao compreendermos que a juventude é um processo discursivo em constante fluxo e transformação, desafiando normas tanto dentro quanto fora da escola, revelamos suas outras formas de existir, não contempladas nos documentos oficiais que ignoram essas configurações e identidades multifacetadas. Vimos um exemplo prático disso nas observações de aulas, quando um aluno que escolheu ler um miniconto sobre um aspecto negativo marcante em sua vida: sua dependência química, especificamente ao consumo de cigarro (Diário de campo, 2024). Isso evidencia como os processos enviesados ocorrem no *espaçotempo* escolar, influenciados por desafios tanto dentro quanto fora da escola, re-configurando o processo de *ensinoaprendizagem* (Oliveira, 2013).

Nessa linha de argumentação, para ilustrar a consolidação da precarização da educação oferecida aos jovens brasileiros, recorreremos ao trecho de uma fala que exemplifica

bem essa situação: “[...] não temos todas as ferramentas e estruturas para efetivar isso na prática [...] para a escola regular, é preciso fazer algumas adequações. Já temos o projeto de vida e as eletivas, mas existe um tempo muito limitado, quando pensamos na sequência de conteúdos” (Professora A, 2024). A professora destaca que a flexibilização, diversificação e escolha, que deveriam ampliar a atratividade do EM, têm, na verdade, colocado a educação em níveis mais precários, comprometendo tanto os conhecimentos quanto os direitos fundamentais no desenvolvimento das juventudes. Além disso, o tempo limitado que os docentes têm para abordar temas além do currículo oficial também contribui para essa precarização.

Adicionalmente, é crucial considerar a questão das desigualdades sociais e educacionais, perpetuadas pela REM através de práticas discursivas que marginalizam grupos sociais como a população LGBTQIA+, negros, indígenas, pessoas com deficiência (PCDs) e pessoas de baixa renda. Ao negligenciar as disparidades socioeconômicas e regionais, a reforma intensifica as lacunas entre os estudantes, contribuindo para ciclos de exclusão e subalternização: “[...] na minha opinião nós precisamos de mais tempo para trabalhar a questão não só de linguagem especificamente, mas desenvolver a questão cultural no aluno, que não temos esse tempo.” (Professora A, 2024). Modelos educacionais que não reconhecem essas diferenças acabam por reforçar as desigualdades, limitando o acesso equitativo a uma educação de qualidade e comprometendo a formação crítica de jovens politicamente engajados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, analisamos o processo de produção das *políticas práticas* curriculares no Ensino Médio de uma escola da Rede Estadual de Ensino da Paraíba e a REM, que se autodenomina como melhoria da qualidade educacional. Desse modo, podemos constatar a complexidade e as negociações de sentidos que escapam às determinações oficiais, bem como as controvérsias que não conseguem abarcar a complexidade das juventudes frente às suas necessidades.

Nota-se um discurso de flexibilização focado no crescimento econômico e na produtividade, em detrimento de um ensino-aprendizagem democrático, plural e horizontal. A REM não considera os contextos regionais e locais das instituições de ensino, nem as diversas



experiências e vozes dos sujeitos viventes nos corredores escolares. Assim, nossas análises mostram que essas reformas, apresentadas como soluções inovadoras, operam sob uma lógica homogeneizadora que marginaliza a pluralidade das experiências juvenis, essenciais para uma educação inclusiva e transformadora. A imposição da BNCC-EM e a implementação do NEM exemplificam essa padronização de saberes, negligenciando as especificidades culturais, sociais e econômicas das diferentes juventudes brasileiras.

Quanto às controvérsias, destacamos o discurso da atratividade do ensino, marcado por uma falsa promessa de "escolha" dos itinerários formativos. Não há um ensino pautado na multiplicidade, mas em uma concepção homogênea para todo o território brasileiro, uma proposta que é apresentada como "solução" para os problemas educacionais e que gera diversos desafios para os professores na aplicação, resultando na restrição do currículo e do conhecimento escolar.

Precisamos reconhecer o currículo como um mosaico discursivo em constante mutação, permeado por movimentos semânticos. Pensar sob essa perspectiva nos permite compreender que as juventudes não são meras receptoras passivas do currículo imposto, mas sim agentes ativos na construção de seus próprios conhecimentos e identidades. Através das entrevistas com professores e das observações em campo, verificamos que, apesar das tentativas de padronização, as práticas educativas são constantemente negociadas e reinventadas pelos sujeitos envolvidos, revelando a complexidade e a riqueza das dinâmicas curriculares.

Compreendemos que a estruturação de uma ordem curricular não é um processo fixo e acabado, mas sim uma operação discursiva marcada pela contingência e pela precariedade. Os discursos que buscam definir e estabilizar o currículo estão sempre sujeitos a rearticulações e resistências, configurando um campo de batalha discursivo onde diferentes visões de mundo e interesses se confrontam. Neste contexto, as políticas de currículo devem ser vistas não apenas como instrumentos de regulação, mas também como espaços de disputa e negociação, onde as juventudes podem reivindicar e moldar os sentidos atribuídos aos saberes escolares.

Por isso, é necessária uma vigilância epistemológica contínua, que questione as verdades estabelecidas e abra espaço para novas formas de pensar e agir no campo da

educação. As práticas educativas devem ser constantemente revisitadas e reavaliadas à luz das transformações sociais, culturais e políticas em curso. Educadores, pesquisadores e formuladores de políticas têm um papel crucial nesse processo, atuando como mediadores e facilitadores de um diálogo aberto e plural, que reconheça e respeite a alteridade juvenil. Por fim, esperamos que este estudo contribua para o debate sobre as reformas educacionais no Brasil, incentivando reflexões críticas e ações concretas que visem à construção de uma educação mais justa, inclusiva e emancipatória.

## AGRADECIMENTOS

Ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade da Universidade Estadual da Paraíba pelas duas bolsas referentes a cota 2023-2024.

## REFERÊNCIAS

ALBINO, Ângela Cristina Alves; MAIA, Angélica; PEREIRA, Maria Zuleide. O CURRÍCULO COMO REDES DISCURSIVAS: aproximações com as vertentes pós-estruturais. In FERRAÇO, Carlos Eduardo; GABRIEL, Carmem Teresa; AMORIM, Antônio Carlos (Orgs). **Teóricos e o campo do currículo**. Campinas: FE/UNICAMP, 2012, v. 1, p. 31-42

ALVES, N. Imagens das escolas: sobre redes de conhecimentos e currículos escolares. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 53-62. 2001.

BALL, Stephen. J. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 35, n. 2, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: DF, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 19 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 19 jun. 2023.

CARRANO, Paulo César. Rodrigues. Juventudes: as identidades são múltiplas. **Movimento**, n. 01. Niterói, p. 11-27, 2000.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento científico e currículo: anotações sobre uma articulação impossível e necessária. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 33, p. 44-57, 2013.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução**. Trad. Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.

HONORATO, Rafael Ferreira de Souza. **A POLÍTICA DE CURRÍCULO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO CIDADÃ INTEGRAL PARA O ATENDIMENTO DE ADOLESCENTES E JOVENS EM CUMPRIMENTO DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

HONORATO, Rafael Ferreira de Souza; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; RAMOS, Letícia. AS POLÍTICAS DE CURRÍCULO NO BRASIL: PENSANDO NUMA NOVA LÓGICA POLÍTICA. **Communitas**, [S. l.], v. 4, n. 7, p. 207–2017, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/3004>. Acesso em: 19 jun. 2024.

HONORATO, Rafael Ferreira de Souza; PEREIRA, José Rodolfo do Nascimento; RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva. Cuidado! Substância altamente inflamável: narrativas-experiências de uma mulher trans com gênerossexualidades nos/dos currículos da socioeducação. **Revista de Educación**. v. 25, p. 77-95, 2022. Disponível em: [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/6611/6563](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/6611/6563). Acesso em: 19 jun. 2024.

HONORATO, Rafael Ferreira de Souza; RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva; ALBINO, Ângela Cristina Alves. EDUCAÇÃO INTEGRAL NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO: O CURRÍCULO COMO REDES DE SIGNIFICAÇÕES DISCURSIVAS. **Teias** (Rio de Janeiro), v. 20, p. 334-350, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/47463>. Acesso em: 19 jun. 2024.

HONORATO, Rafael Ferreira de Souza; RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva. Redes de política de educação integral da Paraíba: fluxos e influências neoconservadoras e neoliberais. **Roteiro**, [S. l.], v. 45, p. 1–32, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21782>. Acesso em: 19 jun. 2024.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, v. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/31>. Acesso em: 26 jun. 2024.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Formação docente, um projeto impossível. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, p. 486–507. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/3065>. Acesso em: 26 jun. 2024.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963>. Acesso em: 26 jun. 2024.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e Diferença**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Crítica Pós-estruturalista e Educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 7-38.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículo e Processos de Aprendizagem ensino: políticas práticas Educacionais Cotidianas. **Currículo sem Fronteiras**, online, v. 13, p. 375- 391, 2013.

PARAÍBA. **Proposta Curricular do Estado da Paraíba**, 2018. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/arquivos/pdfs/PropostaCurricularDoEnsinoMdiodaParabaPCEMPB23.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2024.

PARAÍBA. **Proposta Curricular do Estado da Paraíba**, 2018. Disponível: <https://paraiba.pb.gov.br/arquivos/pdfs/PropostaCurricularDoEnsinoMdiodaParabaPCEMPB23.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículos teorias e políticas**. São Paulo: Editora Contexto, 2023.

PEREIRA, Maria Zuleide Costa et al. (org.). **Diferenças nas políticas de currículo**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. A Centralidade da pluralidade Cultural nos Debates Contemporâneos no Campo do Currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 09, p. 169-184, 2009a.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Currículo, discurso e discursos. In: MACEDO, Elizabeth; Roberto Sidnei Macedo; AMORIM, Antônio Carlos (org.). **Discurso, texto, narrativa nas pesquisas em currículo**. Campinas - SP: FE/UNICAMP, 2009b. p. 114-123

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PINAR, W. F. Entrevista com William Pinar. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 33, 2013.

SANTOS, Geniana dos; BORGES, Veronica; LOPES, Alice Cassimiro. Formação de professores e reformas curriculares: entre projeções e normatividade. **Linhas Crí-ticas**, v. 25, 2019, p. 239-256. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v25.2019.26200>. Acesso em: 17 jul. 2024.

SOUZA, Jorge Umbelino de; HONORATO, Rafael de Souza Ferreira; SILVA, André Vidal Valle Machado da; NASCIMENTO, Jéssyca Priscylla de Oliveira; ROCHA, Abigail Sales da Costa. POLÍTICA DO DEVIR E O “GALOPE DO SONHO”: JUVENTUDES NA PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO NA PARAÍBA. In: RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva (org.). **“O riso à cavalo e o galope do sonho” : por um currículo outro e os outros do currículo**. 1. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2023.

SUSSEKIND, Maria Luiza. O ineditismo dos estudos nos/dos/com os cotidianos: currículos e formação de professores, relatos e conversas em uma escola pública do município do Rio de Janeiro, Brasil. **E-curriculum** [online], São Paulo, v. 8, n. 2, p. 1-21, ago. 2012 Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/10987>. Acesso em: 19 jun. 2024.

**Recebido em:** Julho/2024.

**Aprovado em:** Setembro /2024.