

APAGAMENTO DAS POLÍTICAS DE EQUIDADE E O CURRÍCULO COMO UM ARTEFATO DE GÊNERO: A BNCC E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Priscilla da Silva Rodrigues¹
Gabriela Costa Araujo²

Resumo: Este ensaio analítico tem como objetivo evidenciar a ausência de diretrizes que promovam o respeito às diversidades na Reforma do Ensino Médio, pela redação da BNCC. Analisa-se a presença e os sentidos atribuídos aos termos “gênero”, “alteridade”, “sexualidade”, “sexo”, “orientação sexual”, “homofobia” e “violência contra a mulher” nas três versões do documento. Os resultados apontam apagamento ou esvaziamento conceitual, revelando uma orientação ideológica. A pesquisa qualitativa, fundamenta-se em análise documental, na abordagem do ciclo de políticas (Ball, 2011; Mainardes, 2006) e em revisão teórico-bibliográfica.

Palavras-chave: BNCC; juventudes; alteridade ou respeito à diversidade; gênero.

The fade away of equity political and the curriculum as an artifact of gender: the BNCC and the high school reform

Abstract: This analytical essay seeks to highlight the lack of guidelines promoting respect for diversity within the High School Reform, as articulated in the BNCC. It examines the presence and the meanings assigned to the terms "gender," "otherness," "sexuality," "sex," "sexual orientation," "homophobia," and "violence against women" across the three

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9322-6671>. E-mail: profprifilosofia@gmail.com.

² IFSP/UFSCar. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5164-9198>.
E-mail: gabrielacostaaraujo@gmail.com.



versions of the document. The findings point to either the erasure or conceptual emptying of these terms, revealing an underlying ideological intent. Qualitative research employs a documentary analysis, policy cycle approach (Ball, 2011; Mainardes, 2006), and a theoretical-bibliographical review.

Keywords: BNCC; youth; otherness or respect for diversity; gender.

INTRODUÇÃO

O presente artigo resulta da convergência de duas investigações de doutorado: uma concluída e outra atualmente em desenvolvimento. A aproximação entre os objetos de estudo, algumas categorias analíticas e as inquietações compartilhadas pelas autoras possibilitou a articulação de elementos teóricos que sustentam esta análise. O percurso investigativo teve início com um estudo crítico da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e de documentos normativos vinculados à Reforma do Ensino Médio (REM), no qual se evidenciou um esvaziamento conceitual ou apagamento de termos que remetem à promoção de políticas de inclusão e ao reconhecimento das diversidades no contexto educacional. A constatação desse apagamento conceitual e político por parte da REM instigou novas reflexões, que motivaram a formulação da pesquisa que subsidia este trabalho. Com esse intuito, empreendeu-se uma análise sistemática das três versões da BNCC, com destaque para o fato de que a primeira versão foi produzida sob a vigência da Medida Provisória nº 746/2016, marco inaugural do processo de reformulação do currículo do Ensino Médio (EM), a qual foi amplamente contestada por diferentes setores da sociedade civil, suscitando protestos, notas de repúdio e manifestações críticas acerca de seu conteúdo e da forma como foi construída (Lino, 2017).

Adotou-se, nesta pesquisa, um referencial teórico-metodológico fundamentado na análise documental crítica, com ênfase na abordagem do ciclo de políticas, enfocando a perspectiva de políticas curriculares como texto e discurso (Ball, 2011; Mainardes, 2006). Esse enquadramento permite compreender os documentos não apenas como prescrições normativas, mas como produções inseridas em contextos sociopolíticos específicos. Para tanto, procedeu-se à leitura das três versões da BNCC, com especial atenção à recorrência e variação de termos por meio de análise lexical, identificando o apagamento, esvaziamento e/ou ressignificação dos termos “gênero”, “diversidade”, “sexualidade”, “sexo”, “orientação sexual”, “homofobia”, “violência contra a mulher”, “alteridade” e “juventudes”, e à articulação entre essas versões e outros marcos legais da política educacional brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 2012 e de 2018, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, bem como portarias ministeriais relevantes (521/2021 e 627/2023).

A análise buscou identificar continuidades, rupturas e silenciamentos nos modos como a BNCC constrói a representação das juventudes e das diversidades, dialogando com produções acadêmicas que problematizam a REM e os sentidos atribuídos à juventude e à equidade, assim como a definição de currículo e do conceito de gênero. Utilizamos como aporte teórico as investigações de Dante Henrique Moura e Domingos Lima Filho (2017), Mônica Ribeiro da Silva (2003; 2017; 2018; 2023), Fernando Cássio e Débora Goulart (2022), Christian Laval (2019), Lucília Lino (2017), Weinheimer & Wanderer (2021), Thomaz Tadeu Silva (2021), Joan Scott (2017), Judith Butler (2013), Richard Miskolci (2016), entre outros/as pesquisadores/as cujas contribuições se mostram

relevantes para o aprofundamento teórico do tema em questão.

Insurge-se, nesse contexto, como problema de pesquisa a seguinte questão: por quê a REM diz, no escopo da redação da BNCC, firmar compromisso com as chamadas “juventudes” e com a educação integral, e reconhecer a importância da “aceitação da alteridade” na escola, alegando combater à discriminação e o preconceito nesse âmbito e, em contrapartida, não tenciona nenhuma política de promoção a equidade e acolhimento às diversidades e produção das diferenças em sua redação? Defendemos a tese de que a BNCC menciona e ressignifica os termos citados com o intuito ideológico de ocultar o público que ela não contempla na arquitetura do documento.

Para compreender as contradições presentes na BNCC e seus movimentos, especialmente no que se refere ao tratamento conferido às juventudes e às diversidades, torna-se necessário situar a REM no cenário das políticas públicas educacionais recentes. A articulação entre os discursos normativos e as diretrizes curriculares propostas ganha contornos mais nítidos quando analisada a partir do contexto sociopolítico que orientou a formulação e a implementação da REM, a qual se insere como parte de um movimento mais amplo de reconfiguração da Educação Básica (EB) no Brasil. A REM propõe a reestruturação dessa etapa da EB, com ênfase na reorganização curricular, tendo como objetivo declarado torná-la menos exaustiva e mais atrativa para os/as estudantes, aproximando-a, segundo a narrativa oficial, dos interesses e perfis das juventudes brasileiras. Um dos objetivos também seria tornar o processo mais inclusivo, permitindo que os/as estudantes escolhessem seu próprio percurso formativo dentro do EM. A REM prometia ainda amenizar um problema antigo no EM brasileiro, o alto índice de evasão. Infelizmente,

há vários indicativos de que a REM não conseguiu cumprir tais promessas e de que ainda tenha causado mais problemas. A principal evidência desse insucesso reside na necessidade de reformulação da própria REM, mesmo diante do curto intervalo de tempo transcorrido desde sua implementação (Cassio; Goulart, 2022; Silva, 2018, Moura; Lima Filho, 2017). O cenário analisado evidencia uma realidade contrastante e aponta, entre outros elementos, para a problemática central deste estudo: a ausência de uma política curricular que promova, de forma sistemática e assegurada por dispositivos legais, o respeito às diversidades e diferenças na EB brasileira. Essa ausência é acompanhada pelo apagamento dessas temáticas na formulação do principal documento orientador do currículo nacional. Este trabalho tem como objetivo evidenciar esse processo e alguns de seus desdobramentos. O *corpus* da pesquisa é a BNCC, normativa que regula a organização curricular da EB no Brasil, e que se mostra fundamental para a identificação de processos de apagamento, esvaziamento conceitual e/ou ressignificação dos termos anteriormente citados, a saber “gênero”, “diversidade”, “sexualidade”, “sexo”, “orientação sexual”, “homofobia”, “violência contra a mulher”, “alteridade” e “juventudes”.

Ademais, faz-se necessário explicitar que tomamos como definição de “alteridade”, a sua própria etimologia latina, de *alteritas*, que representa o ato de “ser o outro” ou “colocar-se no lugar do outro”; compreendendo esse “outro” da forma como define Lévinas (1980). Tomemos, portanto, como concepção de alteridade o reconhecimento e respeito do diferente enquanto tal que, por sua vez, deve ser expresso pelo reconhecimento de seu direito às mesmas condições e acessos que o eu ou os/as semelhantes possuem, levando em consideração as diferenças. Já a concepção do termo juventudes adotada neste trabalho, aproxima-se daquela apresentada por Dayrell (2007) e Groppo (2016), em que a



juventude, além de múltipla, devido às infinitas e diferentes realidades vividas pelos chamados jovens, também já não se comporta dentro dos limites do escopo etário. Portanto, concebemos como “jovens” pessoas de variadas faixas etárias e pertencentes a múltiplas realidades. Vale frisar que a BNCC também parece adotar a mesma concepção em sua redação no texto da BNCC, os termos supracitados (alteridade e juventudes) deveriam remeter à promoção de uma educação que contemple as diversidades e diferenças. Em alguns momentos, a redação do documento até parece denotar tais significados, todavia, estes acabam por tornar-se obsoletos no corpo do texto, como procuraremos demonstrar logo mais.

GÊNERO E CURRÍCULO: SENTIDOS EM DISPUTA NA BNCC

Na perspectiva adotada neste artigo, o currículo é compreendido como uma “operação de poder” inseparável das disputas em torno da constituição das identidades. Isso significa que o currículo não é neutro ou meramente técnico, mas resultado de escolhas políticas que definem quais conhecimentos são valorizados e quais sujeitos são reconhecidos como legítimos. Essas escolhas revelam projetos de sociedade, pois expressam concepções sobre o tipo de ser humano considerado desejável em determinados contextos históricos e sociais. Assim, ao se elaborar um currículo, privilegiam-se certos saberes, experiências, identidades e subjetividades, enquanto outras podem ser silenciadas ou marginalizadas (Silva, 2021). Conforme Thomaz Tadeu da Silva (2021, p. 97) pontua, “O currículo é, entre outras coisas, um artefato de gênero: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero”, o que evidencia que as chamadas questões de gênero permeiam o currículo enquanto espaço de (re)produção e contestação das relações de poder que estruturam a sociedade.



Nesse sentido, compreender o currículo como um espaço de disputas e produção de identidades implica analisar também os documentos normativos que o orientam, uma vez que eles refletem e consolidam as diretrizes políticas e sociais que moldam a educação formal no país. A BNCC enquanto documento regulador do ensino, sintetiza esses processos ao estabelecer parâmetros que influenciam diretamente a construção dos currículos em diferentes níveis federativos. A formulação da atual Base decorre de contextos e trajetórias político-normativas significativamente distintos em relação às iniciativas anteriores, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Cabe ressaltar que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) constituem referência fundamental no campo da educação sexual no Brasil, tendo incluído, em 1997, um fascículo específico dedicado ao Tema Transversal Orientação Sexual, o qual consolidou a institucionalização da educação sexual escolarizada, considerando as limitações contextuais da época, especialmente no que se refere ao reconhecimento e à inclusão das diversidades. Dentro do percurso histórico alguns marcos foram importantes para a instituição da BNCC, como a Constituição Federal de 1988, a LDB, e os PCNs, de 1997-1998. Também é crucial destacar a promulgação da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014), que instituiu o PNE e orientou de forma mais estruturada as políticas educacionais para a década subsequente (Meira; Bonamino, 2021).

Segundo Meira e Bonamino (2021) as duas versões preliminares da BNCC tiveram uma participação popular maior, enquanto a terceira e última versão foi fruto de alterações significativas que ocorreram em um contexto político controverso, com a destituição da então presidente Dilma Rousseff, após o golpe jurídico-parlamentar-midiático em 2016. O processo de (re)formulação da BNCC passou a ser marcado pela influência de coalizões compostas por atores

como o empresariado brasileiro e setores do agronegócio, os quais passaram a exercer papel ativo na definição das decisões relativas aos rumos da educação no país. Desde as fases iniciais do processo de construção da BNCC, identificam-se tensões relevantes quanto à viabilidade e à legitimidade da implementação de políticas de padronização curricular em um país marcado por profunda heterogeneidade sociocultural e desigualdades sociais.

A REM também constitui um exemplo emblemático desse processo de disputas em torno do currículo. Consolidada pela Medida Provisória (MP) 746/2016 e posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017. Inicialmente, o processo contou com a participação de especialistas e fóruns de discussão, mas a edição da MP rompeu com esses espaços de diálogo, impondo de forma unilateral o Novo Ensino Médio (NEM). A MP que impulsionou a REM promoveu mudanças significativas, como a ampliação da carga horária e a flexibilização curricular, limitando a obrigatoriedade às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Essa reestruturação reflete uma lógica instrumental, que privilegia competências orientadas para o mercado em detrimento da formação crítica e integral de estudantes (Laval, 2019). A conversão da MP em lei reafirmou esses direcionamentos, atribuindo à Base a responsabilidade de regulamentar o novo currículo, incluindo a substituição de disciplinas como Filosofia, Sociologia, Educação Física e Artes por “estudos e práticas” a serem definidos pela própria BNCC.

Tais mudanças indicam uma desvalorização dos fundamentos humanísticos da educação básica e um deslocamento da definição curricular para um âmbito tecnocrático, centrado em critérios de desempenho e eficiência. Essa reconfiguração tende a aprofundar as desigualdades educacionais, ao restringir o acesso de

segmentos populares a outros saberes, reforçando, assim, processos de reprodução social. Isso evidencia como as políticas educacionais podem funcionar como instrumentos para conformar subjetividades, limitando o debate plural e consolidando discursos hegemônicos em nome de uma suposta “modernização educacional”.

Apresentada como referência para toda a Educação Básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio, a BNCC estabelece as chamadas “aprendizagens essenciais”, ou seja, os conteúdos e competências que todos os/as estudantes devem obrigatoriamente desenvolver. Além de balizar os currículos, a Base também orienta políticas de infraestrutura, formação docente e avaliação, inserindo-se no contexto da REM como instrumento central de sua consolidação. Justifica-se, assim, sob a lógica de garantir “aprendizagens mínimas” voltadas à preparação do/ass estudantes para o “exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, evidenciando uma perspectiva formativa atrelada a demandas de empregabilidade e produtividade, por vezes associada aos princípios da denominada educação neoliberal (Laval, 2019).

O intuito de padronizar o currículo da EB a nível nacional, a partir de uma Base Comum Curricular, não é algo novo. A primeira tentativa de construção de um currículo único já se encontra na LDB de 1961. Contudo, os registros de reivindicações de sua construção (Saviani, 2016) remontam a década de 70 (cf. Alcântara; Duvernoy, 2018). A BNCC, contudo, teve sua primeira versão publicada em 2015. Esta derivou-se de uma consulta pública recorrentemente questionada por vários estudiosos/as e setores ligados à área da educação (cf. Lino, 2017, Moura; Lima Filho, 2017; Silva, 2017, 2022; Cassio; Goulart, 2022).

Desde sua primeira versão, até a implementação em sala, a BNCC sofreu influências de diversos atores, pertencentes aos mais diversificados setores da sociedade brasileira. Isso indica que a elaboração do documento e o planejamento de sua implementação não foram conduzidos exclusivamente pelo setor político, tampouco este foi o único responsável por sua orientação ideológica. Aliás, em um período expressivo, o Estado revelou-se ausente no processo de idealização e implementação regionais, abrindo precedente para atuação de ONGs ligadas ao setor privado assumirem a fase final da REM (Cassio; Goulart, 2022). A segunda versão da BNCC, publicada em 2016, como destaca Alcântara e Duvernoy (2018), teve sua elaboração e publicação marcadas pelo complexo processo de *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff. Já a publicação da terceira versão ocorreu apenas na segunda metade de 2017, período em que o recorrentemente questionado processo de *impeachment* já havia se encerrado, mas a tensão política do país ainda era bem marcante. Principalmente pela manutenção do seu, então, vice, no poder.

A elaboração e implementação da BNCC decorreram em um contexto de intensos embates simbólicos e materiais, nas quais a categoria gênero foi sistematicamente tensionada. As questões de gênero atravessam de maneira significativa o campo da educação, evidenciando-se de forma particular na proposta e na implementação da Base, como se observa ao longo de sua formulação e nos debates que a acompanharam.

O conceito de gênero possui uma trajetória marcada por tensões teóricas e políticas que influenciaram sua presença em documentos educacionais recentes. Joan Scott (2017), em seu trabalho seminal, destaca que o gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, além de ser uma forma primária de significar as relações de poder. Tal categoria analítica emerge

no encontro entre o campo acadêmico e político, emergindo das lutas feministas e por reconhecimento de grupos subalternizados, incluindo pessoas dissidentes de gênero. A historicidade do conceito revela seu desenvolvimento, perpassa os estudos feministas e de mulheres até a construção de um campo específico, os estudos de gênero, sobretudo a partir das décadas de 1970 e 1980 (Matos, 2008). Butler (2014) problematizou essa categoria destacando que gênero não é mera inscrição cultural do sexo biológico, mas o aparato discursivo que produz e sustenta a noção de sexo como algo “natural”, rompendo com a matriz heterossexual e a lógica binária tradicional.

As controvérsias em torno da categoria gênero, intensificadas no cenário político brasileiro nas últimas décadas, impactaram significativamente a formulação e implementação da BNCC. Concebida como um documento normativo, a Base passou por um processo de elaboração fortemente atravessado por disputas ideológicas e pressões políticas, especialmente no contexto da ascensão de grupos neoconservadores e da articulação de ofensivas antigênero. Tais mobilizações, que se intensificaram nos anos 2010 com o avanço do discurso da chamada “ideologia de gênero”, bem como da denominada Escola Sem Partido, construíram uma narrativa moralizante em torno do tema, culminando em uma série de retrocessos no campo das políticas educacionais voltadas à equidade de gênero e aos direitos humanos.

Nesse cenário, a exclusão da palavra “gênero” da versão final da BNCC, não pode ser compreendida como uma simples opção editorial, mas como expressão de um processo de apagamentos e esvaziamentos que incidiram sobre o texto curricular. Tal exclusão reflete a atuação de setores religiosos e políticos neoconservadores, que mobilizaram discursos de pânico moral (Junqueira, 2018; Miskolci, 2016) para

constranger a presença da temática nos marcos normativos da educação. Ao silenciar a categoria gênero, a BNCC reforça um modelo de currículo que desconsidera dimensões fundamentais para a promoção de uma formação cidadã crítica e comprometida com as diversidades e as diferenças. A implementação da BNCC, portanto, ocorre em um contexto de agudização das chamadas guerras culturais (Rocha, 2021), nas quais valores tradicionais e as hierarquias, como de gênero, são reafirmados como resposta à ampliação de direitos e à presença de pautas progressistas no espaço político e escolar. Esse processo evidencia como a política curricular é atravessada por embates ideológicos que determinam não apenas o que se ensina, mas também o que se omite, silencia ou marginaliza nos discursos oficiais sobre educação.

BNCC, RESSIGNIFICANDO TERMOS E ESVAZIANDO SENTIDOS: “DIVERSIDADES”, “JUVENTUDES”, “ALTERIDADE”, “GÊNERO”, “SEXUALIDADE” E SEUS CORRELATOS

Para subsidiar a fundamentação da análise e evidenciar a forma como os termos selecionados se manifestam nas diferentes versões da BNCC, foram elaboradas duas tabelas que indicam a presença ou ausência desses termos nas três versões do documento. As referidas tabelas são apresentadas a seguir.

Tabela 1: Presença do termo gênero nas três versões da BNCC

Termo	Sentidos e significados	1º versão da BNCC (2015)	2º versão da BNCC (2016)	3º versão da BNCC (2018)
Gênero	<i>i.</i> Gêneros textuais, discursivos, narrativos, orais, artísticos e literários.	63	237	320
	<i>ii.</i> Classe ou tipo.			
	Identities de gênero	15	39	0
	Total	78	276	320

Fonte da tabela: elaboração das autoras

Tabela 2: Presença de outros termos e seus correlatos nas três versões da BNCC

Termo	1º versão da BNCC (2015)	2º versão da BNCC (2016)	3º versão da BNCC (2018)
Alteridade	7	10	13
Homofobia	2	1	0
Orientação sexual	1	3	0
Sexo	2	2	3
Sexualidade	5	13	3
Violência contra mulher	1	0	0

Fonte da tabela: elaboração das autoras

Compreendemos a importância de trazer estas versões e analisar a utilização ou não dos termos nos documentos. A política, educacional ou de outra natureza, constitui-se como um campo no qual a (in)corporação de determinados termos e categorias, bem como os enfoques adotados, evidencia os regimes de verdade que se impõem e as ideologias que

orientam tais processos. Essas divergências perpassam desde a formulação dos textos normativos até sua implementação, manifestando-se também nas respostas e estratégias mobilizadas no cotidiano escolar, na atuação da sociedade civil e nas organizações das categorias profissionais (Mainardes, 2006).

Stephen Ball e Richard Bowe (Ball, 2011) propuseram um modelo analítico para analisar as políticas, especificamente educacionais, conhecido como abordagem do ciclo de políticas, composto por cinco contextos interdependentes: o contexto de influência, o contexto de produção do texto, o contexto da prática, o contexto dos resultados/efeitos e o contexto da estratégia política. O ciclo de políticas propõe a análise dos diferentes contextos envolvidos na formulação e implementação das políticas públicas, apresentando desde a identificação de um problema público, à construção de uma agenda para a elaboração do texto da política, que se dá em disputas locais, regionais, nacionais e globais, à sua implementação e posterior avaliação. No que concerne a identificação do problema é a sociedade civil e as organizações que reconhecem os problemas e passam a demandar do poder público, de modo a tensionar a construção de uma agenda com vistas a solucionar ou propor alternativas para os problemas identificados. Assim, em sua produção, a política é permeada por interesses de grupos e atores sociais que a atravessam a fim de terem suas inclinações e demandas atendidas (Mainardes, 2006). Nesse processo, as arenas de disputa tornam-se espaços privilegiados de visibilidade para determinadas perspectivas, e operam simultaneamente em diferentes dimensões, disputando sentidos, prioridades e formas de organização social. Tais dinâmicas de poder são determinantes na legitimação de determinadas vozes no texto da política.

Para os fins desta investigação, consideram-se centrais os contextos de influência e de produção do texto, uma vez que concentram as tensões e negociações que configuram os sentidos atribuídos à formulação das políticas educacionais apresentadas neste ensaio. O contexto de influência diz respeito à conformação dos discursos políticos que orientam a formulação das políticas educacionais, resultando da atuação de diferentes atores e interesses articulados em redes globais e nacionais, incluindo partidos políticos, organizações multilaterais e grupos empresariais. Essas articulações operam em um campo discursivo marcado por disputas de poder, desse modo, certos discursos ganham *status* de verdade, adquirindo centralidade na definição das diretrizes educacionais (Ball, 2011; Mainardes, 2006). Já o contexto de produção do texto refere-se ao processo de elaboração da política em sua forma documental, momento em que ocorrem negociações e disputas em torno da redação final dos textos. Exemplos dessa dinâmica podem ser observados na construção da BNCC, da REM e nas revisões do PNE 2014–2024, em que diferentes forças sociais se confrontaram pelo conteúdo e os sentidos atribuídos à política.

Nesse cenário, torna-se relevante observar não apenas os termos que são incluídos ou não nos textos, mas também a forma como são mobilizados discursivamente e os sentidos que assumem ao longo das diferentes versões da política. Optamos por não listar o termo “juventudes” e “diversidades” neste trabalho. Todavia, o primeiro só é adotado expressivamente na última versão da BNCC e em todas as versões parece não ter seu sentido alterado. Juventudes está presente na redação da BNCC conotando o mesmo sentido adotado neste trabalho, a saber, o de que há juventudes e não juventude, que estas são múltiplas e não se delimita dentro da noção de faixa etária. Isso fica evidente sobretudo no subcapítulo existente na parte dedicada ao EM, chamado



“Juventudes e o Ensino Médio” (BNCC, p. 462). Nele a redação resgata essa acepção do termo, já presente no Parecer CNE/CEB nº 5/2011. Apesar disso, não há qualquer menção sobre a necessidade de se adotar estratégias para que, de fato, essas múltiplas juventudes tenham acesso equitativo ao NEM, o que implica a consideração das diversidades e diferenças enquanto dimensões constitutivas dos sujeitos e, especificamente, das juventudes.

Na BNCC, o termo “diversidade” raramente se refere à alteridade e à necessidade de respeito, inclusão e acolhimento para assegurar o acesso equitativo das juventudes, independentemente de suas condições e realidades de acesso e permanência. No documento, essa abordagem aparece como exceção na página 463, onde a redação associa “diversidade” ao respeito à alteridade, e em um trecho na página 98, nas competências específicas de artes, em que o termo é utilizado para expressar a ideia de respeito à alteridade. No entanto, ambos os casos carecem de esclarecimentos detalhados e de medidas efetivas que garantam o incentivo ao respeito à diversidade. Em outras passagens, o termo está restrito a significar “diversidade cultural” ou linguística, bem como “diversidade de saberes”.

No contexto do capítulo dedicado ao NEM, a palavra “diversidade” ainda surge como “diversidade de expectativas” (BNCC, p. 464). Na p. 473, o termo “valorização da diversidade” (BNCC, p. 473) aparece no contexto da interação com “o outro” e “com o mundo”, o que indicaria uma utilização que contemplasse a perspectiva do respeito à alteridade. Porém, os termos são estranhamente alocados como propulsores de “oportunidades de crescimento para seu presente e futuro” (ibidem), o que sugere que a promoção do acolhimento à alteridade e às diversidades esteja circunscrita à provisão de condições mínimas para uma convivência que possibilite o

desenvolvimento de competências profissionais. Observa-se que, em nenhuma outra seção da BNCC, há o desenvolvimento de propostas voltadas à promoção do respeito às diversidades e diferenças com o propósito de preparar os/as estudantes para o exercício da cidadania, o incentivo ao convívio social ou a melhoria de seu processo de aprendizagem.

No tocante ao termo alteridade, ele é mencionado (1) na perspectiva étnica, no componente de geografia para o Ensino Fundamental (EF); (2) como forma de construção da identidade pelo convívio com o outro, dentro da unidade temática “sujeito e seu lugar no mundo”, e, também, na unidade temática “exercício da cidadania”, indicando diversidade cultural. O termo aparece ainda como “ética da alteridade”, que se configura na redação como “fundamentos teóricos e pedagógicos do Ensino Religioso” (ibidem). Em todo o trecho dedicado ao componente Ensino Religioso, o termo aparece recorrentemente para denotar a relação entre o eu e o outro que, quando definida, sempre se refere à questão do respeito à diversidade de crença religiosa. No capítulo dedicado ao EM, ele é citado uma única vez, inserido no contexto da discussão da importância do exercício do diálogo, a ser promovido pela grande área de Ciências Humanas e Sociais, e associado às diferenças individuais, sociais e culturais, porém nunca associado ao respeito e a promoção à diversidade de gênero e sexualidade e às diferenças de modo geral. O mesmo ocorre com os demais termos pesquisados, (homofobia, orientação sexual, sexo, sexualidade, sexualidade, violência contra a mulher).

No que se refere a palavra “gênero”, só é usada, combinada às palavras “textuais”, “digitais”, “de escrita”, “verbais”, “orais”, “musicais”, ou seja, para denotar conteúdos relacionados à área de linguagens. O termo não é empregado na redação da BNCC

para referir-se às diferenças de gênero, como evidenciado pela ausência de abordagens relativas às desigualdades e violências enfrentadas por mulheres trans e cisgêneros. A palavra “sexualidade” aparece exclusivamente no EF, sem menção na seção dedicada ao EM, sendo enfatizada principalmente no componente curricular de Ciências. A habilidade (EF08CI11), dentro do contexto de Ciências no EF, parece se comprometer em contemplar a discussão de respeito à diversidade de gênero e sexualidade, uma vez que pretende “Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética)”. Porém, quando observamos de que forma o termo sexualidade está presente nas unidades temáticas, sua abordagem se dá apenas na unidade temática “Vida e Evolução”, direcionando-se unicamente à perspectiva biológica. As demais habilidades relacionadas ao tema da sexualidade apresentam uma abordagem predominantemente biológica, evidenciando uma concepção biologizante pautada nas perspectivas das Ciências da Natureza e Ciências Médicas que historicamente orientaram o tratamento dos conceitos de sexualidade e sexo-gênero.

A BNCC utiliza-se dos termos “juventudes”, “diversidades”, “alteridade”, “gênero” e “sexualidade”, de modo a dar a impressão de que pretende proporcionar a manutenção de políticas educacionais representadas por estes termos que, convencionalmente, remetem a defesa de uma “formação integral” humana, no contexto de fomento a “uma escola que acolhe as juventudes” (BNCC, *ibidem*), devotada à preparação do/a estudante para o alcance de sua autonomia, a sua emancipação intelectual, e para o exercício da cidadania, já que é isso que a concepção de formação integral busca promover, mas esvazia os significados desses termos e os ressignifica para torná-los obsoletos. A breve pesquisa realizada nos termos eleitos na redação da BNCC revelou que houve um

apagamento e esvaziamento do que estes termos representam para a formação do sujeito.

A Base menciona os termos, aparentemente, apenas por formalidade e para mitigar possíveis reações por parte de pesquisadores/as da área e sociedade civil, esvaziando seus sentidos, sem desenvolver a forma como se poderia promover uma educação pautada na equidade, promovendo às diversidades e diferenças. Longe de construir um programa que promova convívio, produção destas diferenças e acolhimento às diversidades, ela cria estratégias de invisibilização de alguns grupos subalternizados, como as pessoas LGBTQIAPN+³, bem como das questões de gênero, de modo a excluir tais discussões e impedir um letramento de gênero no processo formativo na EB. Adota uma postura antidemocrática, contribuindo para a homogeneização do sujeito ocupante do espaço escolar e na construção de saberes e epistemologias. Isso revela, dentre outros aspectos, suas motivações quando buscamos conhecer o contexto de elaboração da BNCC e os caminhos galgados até a efetiva consolidação da REM, que chegou a realizar questionável consulta Pública para adequações desta Reforma, com vistas a torná-la minimamente exequível, uma vez que a sua implantação nas escolas, em especial as públicas, tem sido mais desastrosa que o previsto.

A BNCC, ao reconhecer “que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos” (BNCC, p. 463, *itálico*

¹ A sigla LGBTQIAPN+ reúne diferentes identidades de gênero, orientações sexuais e corporalidades, incluindo lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, queers, intersexos, assexuais, pansexuais e pessoas não binárias. A ampliação da sigla visa reconhecer e dar visibilidade às diversidades, historicamente subalternizadas. O sinal + inclui outras expressões não nomeadas explicitamente.

nosso), nos leva, em um primeiro momento, a entender que a educação escolar fornecida pela REM deve não só promover uma educação para o acolhimento e reconhecimento das diversidades, mas também deve acolher essas juventudes, criando meios equitativos de acesso à educação integral, que propõe a ofertar. Ao citar o compromisso com a educação integral, a BNCC assume consequentemente “uma visão plural, singular e integral” do/a discente, “considerando-o como sujeitos de aprendizagem”, a serem acolhidos/as, reconhecidos/as e investido a eles/as o “desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades” (BNCC, p. 14). Ela delega às escolas o dever de criar processos educativos que promovam o desenvolvimento intelectual, social, cultural, emocional e físico e de maneiras que capacitem o/a jovem a lidar com os desafios da atualidade. Dissertando sobre a escola, que deve promover educação integral, a BNCC defende que esta deva ser “espaço de aprendizagem e democracia inclusiva” (ibidem), que repudia e combate a “discriminação” e o “preconceito”, procurando “fomentar o respeito às diferenças e diversidades” (ibidem, *itálico nosso*).

Entretanto, não havia, na época da criação da REM, não só na BNCC, mas em nenhum dos documentos da REM, publicados durante o período da criação da Reforma até o período do início da Consulta Pública, que tratasse de prever meios e recursos para ofertar um EM que possa ser acessível a todas as chamadas múltiplas juventudes e que viabilizasse o acolhimento a essas multiplicidades de jovens, pertencentes a inúmeras realidades. No momento atual, após tantas manifestações de diferentes entidades, houve a criação do Pacto pela Escola em Tempo Integral, que visa destinar recursos volumosos para a implantação de escolas com funcionamento em período integral, que posteriormente foi incorporado em um programa governamental ainda maior, chamado PAC da Educação, visando aplicar R\$ 10,7 bilhões em

recursos para preparar as escolas para a oferta do ensino nessa modalidade de tempo integral, fornecer ônibus escolares e construir novas creches e escolas de educação infantil por todo o Brasil. Outro importante programa de investimento financeiro criado durante a Reforma da REM foi o Programa “Pé de meia”. Este tem garantido bolsas mensais e valores anuais como forma de incentivo para o/a estudante de baixa renda do NEM no que se refere a sua permanência e êxito escolar. O valor total pago por discente pode chegar a R\$9.220,00 durante o período de curso. Todas essas medidas, axiomáticamente, podem contribuir para o acesso à educação ao/a jovem estudante do EM, mas não garante, porém, educação curricular que combata o preconceito e a violência contra grupos subalternizados, como pessoas LGBTQIAPN+; pessoas racializadas e periféricas, mulheres, por exemplo. Ressalta-se, ainda, que é necessário um maior intervalo temporal para a avaliação dos impactos efetivos desses programas governamentais no que se refere à ampliação do acesso à educação, considerando-se sua recente formulação e o fato de que alguns ainda se encontram em fase de implementação. É digno de nota ainda que a ampliação da carga horária não necessariamente representa melhoria da qualidade de acesso à educação. Como indicativo dessa realidade, pode-se tomar como referência o Programa de Ensino Integral (PEI), implementado em 2012 no Estado de São Paulo, que apresenta desastrosos resultados, como denunciam Cassio e Goulart (2022).

Fato é, entretanto, que no âmbito da BNCC, não há qualquer previsão curricular que tenha o intuito concreto e específico de promover o acolhimento às diversidades, produção das diferenças ou a educação integral nas escolas públicas. Tanto no que se refere à adoção de estratégias curriculares quanto no que diz respeito aos investimentos e às adequações do ambiente escolar, observa-se a ausência de



ações efetivas voltadas à promoção de uma formação integral que possibilite uma educação comprometida com a construção de uma “democracia inclusiva”, que reconheça a alteridade e promova o “respeito às diferenças e diversidades”, como rege seu texto. Ao contrário do que se espera de uma proposta comprometida com a formação integral, o que se observa na REM é a utilização, muitas vezes ressignificada ou isolada, de termos associados à noção de educação integral. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, 2018), em particular, destaca-se a ênfase na adaptação de estratégias às condições específicas das instituições escolares. No entanto, no caso das escolas pertencentes à rede pública, tal orientação revela um paradoxo, uma vez que mais da metade dessas unidades não apresenta condições adequadas de funcionamento, comprometendo a efetividade de tais estratégias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada revela evidências para se concluir que houve um apagamento, esvaziamento e/ou ressignificação dos termos gênero e sexualidade, como já explorado na literatura, com o objetivo de obliterar o fomento de práticas educacionais que contemplem uma formação para a alteridade, em sentido pleno e amplo. Nenhum desses termos, portanto, são inseridos na redação da BNCC com o intuito explícito de referir-se à promoção da educação para equidade e promoção às diversidades de gênero e sexualidade. Além disso, os termos alteridade e diversidade, que incluem o público LGBTQIAPN+ e as mulheres (cis e trans), nunca são associados na redação da Base a esses últimos, nem são mencionadas as desigualdades existentes, preconceitos e discriminações sofridas pelas

peças pertencentes aos grupos subalternizados. Cabe também mencionar, como, em dada medida, a redação da BNCC esquece as feridas coloniais, os impactos que a colonização exerceu no sul global, especificamente na realidade brasileira, diversa e vasta, marcada por violências raciais, sociais, sexuais e de gênero.

Por não contemplar na discussão sobre alteridades e diversidades, políticas de respeito a estas e por nem mesmo fazer menção às diversidades de gênero e sexualidade, produz, antes, uma visão de mundo limitada, que não contempla verdadeiramente as “juventudes” pertencentes ao público atendido na escola pela etapa do EM. Como efeito desta limitação, conformação e impedimento à autenticidade dos sujeitos acaba por contribuir e produzir mais violências contra a população LGBTQIAPN+, mulheres e demais grupos subalternizados. Uma formação como a proposta pela BNCC, que não leva em conta a importância de emancipação dos sujeitos nem sua formação plena, integral, de modo a reconhecer e respeitar o outro; uma formação focada apenas na capacitação com vistas ao alcance de certa aptidão preestabelecida na forma de competências, em conformação com o que o mercado exige, acaba por desvincular a educação deste processo de humanização. Seja por impedir a autonomia dos/as educandos/as, adaptando-os/as em processos de assujeitamentos que segregam e incitam a intolerância aos/as que não se enquadram e não se ajustam ao modelo cis-hetero-branco.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, J. J.; DUVDROUY, D. A. Qualidade na/da/em educação: rupturas nas três versões da Base Nacional Comum Curricular. Anais V CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/48818>>. Acesso em: 07 jul.2025.

ANDRADE, Vinícius de. **Projeto do Novo Ensino Médio pode estar fadado ao fracasso.** Jornal Deutsche Welle: 23/03/2023. Coluna “Vozes da Educação”. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/projeto-do-novo-ensino-m%C3%A9dio-pode-estar-fadado-ao-fracasso/a-65090984>. Acesso: 28 abri. 2023.

ASSOCIAÇÃO DOS MEMBROS DOS TRIBUNAIS DE CONTAS DO BRASIL (ATRICON). **Operação Educação/ Fiscalização Ordenada Nacional.** Relatório Consolidado. BRASIL. Coordenação técnica: Instituto Rui Barbosa. São Paulo: 27 de abril de 2023. Disponível em: https://atrimon.org.br/wp-content/uploads/2023/04/Operacao_Educacao_Relatorio_Nacional.pdf. Acesso: 28 abri. 2023.

BALL, Stephen J. **Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão** pessoas das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (Org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011.

BRANDÃO, Marcelo. **Especialistas pedem revogação do novo Ensino Médio.** Brasília: Agência Brasil – EBC, 12/03/2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-03/especialistas-pedem-revoga%C3%A7%C3%A3o-do-novo-ensino-medio>. Acesso em: 12 mar. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 02 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 05 jul 2025.



BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 04 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 5 de 04 de maio de 2011**. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN52011.pdf?query=M%C3%89DIO. Acesso em: 05 jul. 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 jan. 2012. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_cEb_002_30012012.pdf. Acesso em: 21 mai. 2023.

BRASIL. **Medida Provisória 746 de 22 de setembro de 2016**. Brasília: 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2016/Mpv/mpv746.html. Acesso em: 04 abri. 2022.

BRASIL. Ministério da educação. **Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 08 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. BRASÍLIA: 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso: 06 abr. 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014**. Brasília: 2014. Disponível em:



http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 mai. 2023.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação Sexual. MEC, Secretaria de Educação Fundamental.

Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em:

<https://cptstatic.s3.amazonaws.com/pdf/cpt/pcn/volume-10-6-temas-transversais-orientacao-sexual.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2025.

CASSIO, Fernando; GOULART, Debora Cristina. Itinerários Formativos e “liberdade de escolha”: Novo Ensino Médio em São Paulo. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 509-534, mai./ago. 2022. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>, pp. 511-514. Acesso em 20 abri. 2025.

DAYRELL, Juarez. A escola faz juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007 1105. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 20 abri. 2025.

GROPPO, Luís Antonio (2016). **Juventudes: sociologia, cultura e movimentos**. Universidade Federal de Alfenas, MINAS GERAIS: Clube de Autores, 2016. BUTLER, Judith. Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade. 7 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da "ideologia de gênero": a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 18, n. 43, p. 449-502, dez. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2018000300004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 jul. 2023.



LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LÉVINAS, E. (1980). **Totalidade e Infinito**. Lisboa: Edições 70.

LINO, Lucília Augusta. As ameaças da reforma: Desqualificação e exclusão. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 75-90, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://www.esforce.org.br/>. Acesso: 25 abri. 2023.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvxytCQHJCJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2024.

MATOS, Marlise. Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 2, n. 16, p. 333-357, ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/6Y8dcfxYKPXWmyyZmhF5yph/?lang=pt>. Acesso em: 25 jun. 2025.

MEIRA, M.; BONAMINO, A. Contribuições dos estudos de implementação para a análise de políticas educacionais: uma breve discussão do contexto de implementação da BNCC. **Educar em Revista**, v. 37, p. 1-23, 2021.

MISKOLCI, Richard. Pânicos morais e controle social – reflexões sobre o casamento gay*. **Cadernos Pagu**, (28), 101-128, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/articled/view/8644798>. Acesso em: 20 jul. 2024.



MOURA, Dante Henrique. LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do Ensino Médio: regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://www.esforce.org.br/>. Acesso em 04 abri. 2023.

ROCHA, João Cezar de Castro. **Guerra cultural e retórica do ódio: crônicas de um Brasil pós-político**. 1ª Edição. Goiânia: Editora e Livraria Caminhos, 2021.

ROCHA, João Cezar de Castro. **Guerra cultural e retórica do ódio: crônicas de um Brasil pós-político**. 1ª Edição. Goiânia: Editora e Livraria Caminhos, 2021.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento**, v. 3, n. 4, p. 54-84, 2016.

SENADO NOTÍCIAS. **MP torna ensino médio mais atraente, diz Mendonça um dia antes de relatório**. Brasília: Agência Senado, 28/11/2016. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/11/28/mp-torna-ensino-medio-mais-atraente-diz-mendonca-um-dia-antes-de-relatorio>. Acesso em: 08 jul. 2023. Doravante, Senado Notícias, 2023.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Competências: a pedagogia do “Novo Ensino Médio”**. 305 fls. Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política e Sociedade. (Tese de Doutorado em Educação). Pontifica Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), São Paulo, 2003. Disponível em: <https://observatorioensinomedio.files.wordpress.com/2014/02/monica-r-silva-tese-competc3aancias-a-pedagogia-do-novo-ensino-mc3a9dio.pdf>. Acesso em: 25 abri. 2023.

SILVA, Mônica Ribeiro da.; SCHEIBE, Leda. Reforma do Ensino Médio: Protagonismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://www.esforce.org.br/>. Acesso em: 05 abri. 2023.



A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um discurso empoeirado. Belo Horizonte: **Educação em Revista**, vol. 34: e214130, out/2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698214130>. Acesso em: 13 jul. 2022.

SILVA, Mônica Ribeiro. Versões de uma Base: disputas, continuidade e rupturas na produção da BNCC do ensino médio. **Espaço do currículo** (Online), João Pessoa, V.16,N.2,P.1-14,Mai/Ago. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SIQUEIRA, Carol. **Deputado diz que reforma do ensino médio terá alcance limitado pela falta de verbas**. Brasília: Agência Câmara de Notícias, 07/12/20216. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/504591-deputado-diz-que-reforma-do-ensino-medio-tera-alcance-limitado-pela-falta-de-verbas>. Acesso em: 08 jul. 2023.

WEINHEIMER, Fernanda; WANDERER, Gicele. O (Novo) Ensino Médio na visão dos alunos: rastros da racionalidade neoliberal. Vitória da Conquista, Bahia: **Revista práxis educacional** v. 17, n. 48, p. 517-535, out./dez. 2021.

ZANON, Andrei. O princípio da alteridade de Lévinas como fundamento para a responsabilidade ética. **Perseitas**, vol. 8, pp. 75-103, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4989/498965770005/html/#B3>. Acesso em: 23 jul. 2024.

*Recebido em 13/04/2025.
Aprovado em 08/07/2025.*