

Análise cartográfica de uma educação no ensino médio pelas vias da diferença

Cartographic analysis of high school education through the pathways of difference

Análisis cartográfico de la enseñanza secundaria a través de las vías de la diferencia

Guilherme Araújo Soares¹
Maria Ione Feitosa Dolzane²

Resumo

O artigo visa problematizar o Novo Ensino Médio, tal como apresentado nos documentos normativos, apontando para sua padronização e homogeneização, sem a preocupação de promover uma educação que contemple a diferença, conforme as perspectivas filosóficas de Deleuze. Nessa direção, são traçadas linhas iniciais de discussão sobre a concepção do Novo Ensino Médio e sobre a filosofia da diferença, buscando aprofundar a compreensão desses conceitos. Em seguida, é apresentada a metodologia da pesquisa, que se insere no campo cartográfico, abordando a criação no movimento da pesquisa e apoiando-nos nas perspectivas pós-estruturalista/pós-crítica. A pesquisa reflete sobre aspectos fortemente vinculados à educação, com destaque para a padronização presente nos documentos oficiais, cuja homogeneidade acaba por excluir as singularidades dos indivíduos. Por fim, são tecidas considerações acerca do caráter político que orienta a educação, evidenciando que esta tem sido impulsionada por normas culturais e sociais, demandando um debate mais aprofundado para que se possa estabelecer uma educação pautada na diferença, respeitando as singularidades e subjetividades de cada estudante.

Palavras-chave: Educação; Novo Ensino Médio; Filosofia da diferença; Cartografia; Subjetividade.

Abstract

The article aims to problematize the New High School, as presented in the normative documents, pointing to its standardization and homogenization, without the concern of promoting an education that contemplates difference, according to Deleuze's philosophical perspectives. With this in mind, initial lines of discussion are drawn up on the concept of the New High School and on the philosophy of difference, seeking to deepen our understanding of these concepts. Next, the research methodology is presented, which falls within the cartographic field, addressing creation in the research movement and relying on post-structuralist/post-critical perspectives. The research reflects on aspects strongly linked to education, with emphasis on the standardization present in official documents, whose homogeneity ends up excluding the singularities of individuals. Finally, considerations are made about the political character that guides education, showing that it has been driven by cultural and social norms, which calls for a more in-depth debate so that an education based

¹ Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Manaus/AM, Brasil.

E-mail: guilhermearaujo.soares18@gmail.com - Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3146-8303>

² Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Manaus/AM, Brasil.

E-mail: ioneedolzane@ufam.edu.br – Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0428-5774>

on difference can be established, respecting the singularities and subjectivities of each student.

Keywords: Education; New High School; Philosophy of difference; Cartography; Subjectivity.

Resumen

El artículo pretende problematizar la Nueva Escuela Secundaria, tal como se presenta en los documentos normativos, señalando su estandarización y homogeneización, sin preocuparse por promover una educación que tenga en cuenta la diferencia, según las perspectivas filosóficas de Deleuze. Teniendo en cuenta esto, se trazan líneas iniciales de discusión sobre el concepto de Nueva Escuela Secundaria y sobre la filosofía de la diferencia, buscando profundizar en la comprensión de estos conceptos. A continuación, se presenta la metodología de la investigación, que se inserta en el campo cartográfico, abordando la creación en el movimiento de investigación y apoyándose en perspectivas post-estructuralistas/pos-críticas. La investigación reflexiona sobre aspectos fuertemente ligados a la educación, con énfasis en la estandarización presente en los documentos oficiales, cuya homogeneidad acaba excluyendo las singularidades de los individuos. Finalmente, se hacen consideraciones sobre el carácter político que orienta la educación, mostrando que ha sido impulsada por normas culturales y sociales, lo que exige un debate más profundo para que se pueda establecer una educación basada en la diferencia, respetando las singularidades y subjetividades de cada alumno.

Palabras clave: Educación; Nueva Escuela Secundaria; Filosofía de la diferencia; Cartografía; Subjetividad.

Introdução

“O pensamento ‘estabelece’ a diferença, mas a diferença é o monstro” (Deleuze, 2018, p. 56).

O artigo visa problematizar o Novo Ensino Médio, conforme delineado nos documentos normativos, evidenciando como sua estrutura tende à padronização e à homogeneização dos processos educativos. Tal configuração negligencia a promoção de uma educação que valorize as singularidades e as diferenças, alinhada às perspectivas filosóficas de Gilles Deleuze, que propõe uma geopedagogia do múltiplo e da diferença, em oposição a uma lógica uniformizadora.

A capacidade de pensamento é responsável por destacar a diferença, no entanto, essa diferença é muitas vezes percebida como algo ameaçador ou negativo. Não é surpreendente que a diferença seja frequentemente vista como algo maldito, uma carência ou um pecado, uma representação do Mal que precisa ser redimida. O verdadeiro erro está em permitir que o cerne das coisas revise e dissolva suas formas distintas (Deleuze, 2018).

Desse modo, Deleuze (2018) explora a ideia de que o pensamento consegue destacar diferenças e singularidades, mas muitas vezes essas diferenças são estigmatizadas ou percebidas como problemáticas. Ele sugere que a verdadeira falha está em permitir que a essência subjacente de algo revise e dissolva suas características distintivas, levando a uma perda da singularidade e da diversidade. Deleuze discute a complexidade das relações entre o pensamento, a diferença e a identidade.

Conforme as reflexões de Lima e Mantoan (2017, p. 826), observamos que, apesar das controvérsias, resistências e obstáculos que subsistem, as vozes que representam o “lado de cá” não desistem, clamando por um compromisso que englobe aspectos éticos, estéticos, políticos, solidários, emancipadores e justos. Essas vozes reivindicam uma educação e escola acessível a todos, acarretando mudanças substanciais na história da educação pública no Brasil, questionamo-nos sobre o “novo” ensino médio, enraizado em perspectivas eurocêntricas e excludentes.

Na contemporaneidade brasileira, vivenciamos um intenso debate sobre o currículo e a formação dos estudantes nas redes de instituições educacionais. Esse debate se desenrola entre duas perspectivas distintas: a primeira defende a valorização da interação entre ensino e aprendizagem, buscando o desenvolvimento integral dos estudantes. Essa visão incorpora tanto a educação profissional quanto a formação básica e geral, de modo a atender às necessidades específicas da juventude brasileira. A segunda perspectiva, por outro lado, alinhará o sistema educacional do Brasil com a chamada agenda propositiva global (Ball, 2014) ou com uma agenda estruturada, pautada em modelos preestabelecidos de políticas transnacionais, orientadas por interesses econômicos de grande escala, vinculados à ordem neoliberal.

Nesse contexto, a discussão em torno da elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que passou por três versões distintas, emerge como uma das principais estratégias adotadas pela abordagem neoliberal para consolidar uma visão de educação e formação dos estudantes como um grande empreendimento global. Essa visão está particularmente relacionada à política de avaliações em larga escala. Em outras palavras, a BNCC tornou-se uma arena crucial de disputa ideológica, na qual estão em jogo diferentes concepções sobre o propósito da educação e os rumos que ela deve seguir.

O debate sobre a BNCC evidencia uma polarização entre duas concepções de educação: uma voltada para o desenvolvimento humano integral e inclusivo, que valoriza a

diversidade e as especificidades locais, e outra que busca a padronização curricular, orientada por parâmetros globais e interesses mercadológicos, muitas vezes alheios à realidade educacional brasileira (Soares; Brito; Dolzane, 2024). Esse embate reflete a tensão entre uma formação que visa à emancipação do sujeito e outra que se alinha aos interesses do capital, reduzindo a educação a uma preparação tecnicista e instrumental, voltada para o mercado de trabalho globalizado.

Com base na pesquisa realizada por Apple (2008), podemos afirmar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está relacionada às políticas de reformulação curricular adotadas por países desenvolvidos, como os Estados Unidos, Austrália, Coreia do Sul, Inglaterra, Espanha e também por nações latino-americanas, tais como o Chile, México, Honduras e Colômbia. Essas políticas são construídas a partir de alianças sociais, políticas e econômicas e visam promover a agenda neoliberal na educação, visando melhorar a produtividade, reduzir custos, aumentar o controle e a eficiência, conforme argumentado por Dardot e Laval (2016).

A diversidade não se restringe à sala de aula, estendendo-se por todos os estratos sociais, constituindo-se como uma característica fundamental da condição humana. Filosoficamente, abraçar a diferença humana — que não é apenas um fenômeno de ordem biológica, mas também sociológica e cultural — nos conduz à reflexão sobre a filosofia da diferença. Compreender o conceito de diferença permite-nos abordar a singularidade de cada ser humano por múltiplas vias, atribuindo-lhe significações variadas. Ao revisitar a história da filosofia, deparamo-nos com diversas concepções acerca da diferença, bem como com distintos modos de regulá-la e até mesmo de normatizá-la. O reconhecimento e a aceitação da diferença, além de promoverem uma visão mais plural do mundo, desafiam-nos a pensar criticamente as estruturas de poder e as normas que delimitam o que é considerado “diferente” em cada sociedade.

A Educação, como um direito humano fundamental e uma responsabilidade pública, está sujeita a uma significativa intervenção estatal. Nesse contexto normativo, as políticas públicas educacionais revelam uma vasta gama de perspectivas sobre como lidar com a diversidade humana. A análise minuciosa dos documentos normativos não apenas nos permite descrever como o Estado tem abordado essa questão, mas também avaliar os avanços na promoção da valorização da diferença no campo educacional. Esse exame, por sua vez, é fundamental para entender até que ponto as políticas têm efetivamente contribuído para uma

educação inclusiva, plural e equitativa, em consonância com os princípios democráticos e de justiça social.

Para tornar mais compreensível, estruturamos o artigo em cinco seções distintas. Na primeira seção, introduzimos as políticas curriculares para as escolas do novo ensino médio, em particular a reforma do ensino médio com a Lei n.º 13.415/2017 e a implementação da BNCC (Brasil, 2018). Na segunda seção, traçaremos uma discussão com base na filosofia da diferença sob a perspectiva de Deleuze, conforme abordada em seu livro “Diferença e Repetição”. A terceira seção detalha a metodologia utilizada e os procedimentos adotados para analisar as reflexões apresentadas no artigo. A quarta seção concentramos na identificação dos aspectos destacados para a discussão da Lei n.º 13.415/2017 e da BNCC sob a ótica da educação pela diferença, conforme descrito por Deleuze e autores. Na quinta seção, concluímos o artigo, apresentando algumas considerações finais e apontando possíveis direções para pesquisas futuras que surgem a partir deste estudo.

O “novo” ensino médio

Na ocasião em que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi promulgada em 1996 no Brasil, houve uma extensa discussão e revisão dos conteúdos curriculares. Isso resultou na instauração de um movimento que, desde o início, tinha a premissa de desenvolver conteúdos mínimos para a aprendizagem e reconhecia a importância de uma base comum para o ensino, enfatizando a necessidade de garantir uma educação significativa para os estudantes. Além disso, este movimento também destacava a necessidade de orientar as práticas pedagógicas dos professores com estratégias essenciais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) já estava prevista na Constituição de 1988 (Brasil, 1988) e também no artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996). Com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) a partir da Lei n.º 13.005/2014, em consonância com a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a BNCC foi oficialmente reconhecida como uma estratégia para cumprir as metas educacionais. Portanto, a criação da BNCC está respaldada pela legislação educacional do Brasil.

Como destacamos no contexto, as reformas no ensino médio, promovidas pela Lei n.º 13.415/17 que regulamentou o novo ensino médio e a BNCC, não estão separadas de um amplo conjunto de mudanças relacionadas ao papel do Estado, à cidadania democrática e aos

direitos sociais, em meio a um avançado cenário neoliberal que impactou as políticas educacionais em andamento, incluindo o Plano Nacional de Educação (vigente no período de 2014-2024). Em relação às alterações no currículo do ensino médio, a Lei n.º 13.415/2017 propõe novas mudanças na Lei n.º 9.394 de 1996 (Costa; Silva, 2019).

A Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017) propõe várias alterações significativas no sistema educacional, uma das quais é o aumento progressivo da carga horária no ensino médio, passando de 800 horas para 1.000 horas por ano letivo, totalizando 3.000 horas ao longo do ensino médio. Destas, 1.800 horas são destinadas ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), compartilhada por todos os estudantes, enquanto as outras 1.200 horas são reservadas para o cumprimento de itinerários formativos e práticas pedagógicas específicas. Isso também implica em uma modificação no Artigo 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n.º 9.394/96.

Outra mudança importante está relacionada aos itinerários formativos, que organizam o currículo do novo ensino médio em duas partes: a primeira centrada na Formação Geral Básica e a segunda nos itinerários formativos. Os estudantes têm a autonomia para escolher entre diferentes percursos, como Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, além da Formação Técnica e Profissionalizante (Brasil, 2018). Esses itinerários são compostos por uma variedade de disciplinas, projetos e oficinas, proporcionando aos estudantes a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos em áreas específicas do saber (Brasil, 2017).

Essas mudanças nos itinerários formativos têm um impacto significativo na organização do currículo e na vida dos estudantes do ensino médio. O Artigo 36 estabelece a possibilidade de os estudantes mudarem de itinerário, embora isso dependa da disponibilidade de oferta em cada região (Brasil, 2017). A flexibilidade e a liberdade de escolha são princípios fundamentais desses itinerários, mas há também uma certa determinação subjacente.

Comparando a reforma atual do Ensino Médio com a Lei n.º 5.692/71, que promoveu a reestruturação dos antigos 1º e 2º graus, percebemos semelhanças no que diz respeito ao enfoque na flexibilidade, uma característica recorrente da educação orientada pelos princípios da racionalidade neoliberal. Entretanto, destacamos também a ênfase na profissionalização dos estudantes, com o intuito de atender às demandas do mercado de trabalho. Essa articulação entre a educação e o mundo laboral pode suscitar questionamentos acerca da real empregabilidade dos estudantes, especialmente daqueles que, por razões socioeconômicas,

não têm acesso a itinerários formativos mais convencionais ou que oferecem maior prestígio social. Tal abordagem, ao alinhar a educação às exigências imediatas do mercado, pode comprometer a formação integral dos indivíduos e reproduzir desigualdades, uma vez que os estudantes das classes populares tendem a ser direcionados para opções mais técnicas e pragmáticas, em detrimento de formações mais amplas e críticas.

Esse cenário leva à reflexão sobre a função social da escola: estaria ela, prioritariamente, preparando indivíduos para o mercado, ou deveria, de fato, promover o desenvolvimento pleno de suas capacidades cidadãs, críticas e intelectuais? O equilíbrio entre essas duas perspectivas, muitas vezes conflitantes, parece ser o grande desafio das reformas educacionais ao longo das décadas.

Além disso, a oferta dos itinerários e a acessibilidade dos estudantes a eles são questões críticas. As escolas podem não oferecer todos os itinerários desejados pelos estudantes, e muitos podem enfrentar desafios logísticos para frequentar escolas que ofereçam os itinerários de sua escolha. Isso pode levar a desigualdades no acesso à educação pública e à universidade (Furtado; Silva, 2020).

Além disso, há preocupações em relação à criminalização ideológica dos livros didáticos, que pode afetar negativamente os itinerários formativos dos estudantes. A desqualificação de pensadores importantes, como Antonio Gramsci e Paulo Freire, vai contra os objetivos do Ensino Médio descritos na LDB, que incluem o aprimoramento do pensamento crítico e a formação ética. Portanto, a Reforma do Ensino Médio é vista por alguns como uma reversão das conquistas obtidas ao longo de décadas e como algo que pode comprometer a qualidade da educação, especialmente para estudantes de origens menos privilegiadas (Piolli; Sala, 2022).

Filosofia da Diferença

A exclusão, em sua essência, representa a morte de ambos os lados da fronteira, manifestando-nos como uma separação e uma justaposição institucional indiscriminada. Ela se manifesta como o aniquilamento do outro, negando-lhes o direito de viver em sua própria cultura, falar sua própria língua, existir em seu próprio corpo, idade e sexualidade (Skiliar, 2003).

Segundo Castel (2008), a exclusão pode ocorrer de três maneiras: por aniquilamento,

por separação institucional e por inclusão, que, conforme o autor, é apenas uma aproximação momentânea do outro. Assim, a exclusão sempre implica em uma organização específica das relações interpessoais ou entre grupos. Nesse sentido, a segregação envolve o afastamento físico, a marginalização implica na separação de um grupo ou sociedade, e a discriminação se refere à restrição de recursos, bens e posição social, gerando diferentes modos de relacionamento entre as pessoas.

A exclusão é um processo cultural que estabelece normas que proíbem a inclusão de indivíduos e grupos em uma comunidade sociopolítica. Isso é feito por meio do discurso de verdade, que cria proibições e rejeita. Conforme Jodelet (2014), a exclusão é baseada em preconceitos e estereótipos enraizados nas relações de poder que permeiam a sociedade e são amplamente disseminados pela mídia.

No entanto, ao se pensar em uma educação para todos, o desafio não reside apenas na dicotomia exclusão/inclusão, mas sim no reconhecimento das diferenças individuais de cada estudante. Foucault (1996) sugere que a inclusão pode ser vista como uma forma de substituir a exclusão, com a criação de mecanismos de poder disciplinar e controle. No entanto, quando ocorre o reconhecimento de alguma diferença, pode surgir um estranhamento, e o mesmo não se identifica mais com o outro, que agora é percebido como estranho (Veiga-Neto, 2001).

Em direção ao ensino inclusivo, a base filosófica se concentra na aceitação da diferença como uma característica intrínseca de cada indivíduo, em vez de rotular alguns como diferentes. De acordo com Lima e Mantoan (2017), na perspectiva da diferença deleuziana, todos somos diferentes, e a relação que existe entre nós é uma relação entre diferenças, não entre o idêntico ou o mesmo. A filosofia da diferença, associada a pensadores como Deleuze (2010; 2018), desafia a ideia de um modelo original e a existência de categorias entre as pessoas, valorizando a singularidade de cada indivíduo.

A filosofia da diferença, ao ser considerada uma imagem intrínseca que afeta os modos de vida e pensamento, explora a ideia de que aquilo que é diferente tem o potencial de provocar transformações em sua área de influência. Nesse processo, essa diferença pode adquirir o poder de gerar mudanças significativas na vida que se repete (Deleuze, 2018). O que torna essa novidade única é a circunstância na qual o sim proferido por Zaratustra, que outrora foi aceito, agora encontra uma dissonância no sim de Dionísio. Isso cria um contraste irremediável entre a mera reação e a ação, entre a negação e a afirmação, entre o ressentimento e a criação.

Ao longo da trajetória e repetição de um modo de existência, é possível que, apesar das diferenças, as variáveis sejam percebidas como aspectos de uma mesma entidade, já que cada uma delas é verdadeira em sua singularidade, dependendo do contexto temporal, espacial e da perspectiva pessoal, bem como do modo de vida e pensamento. Talvez por isso, Deleuze, ao se referir a Espinosa na *Ética*, destaca que decorre uma determinação sobre como alcançar um grau de potência e uma única obrigação para o modo de existência, sendo desenvolver toda a sua potência ou a sua essência até o limite próprio, o ser unívoco deixa de ser algo neutro e é expressivo, tornando-se uma verdadeira proposição expressiva afirmativa (Deleuze; Guattari, 2010).

De acordo com Deleuze (2018), o conceito de diferença pode ser compreendido a partir da leitura de que a diferença é esse estado em que se pode falar da determinação de A. O filósofo argumenta que a diferença entre duas coisas é puramente empírica, e as determinações correspondentes são externas a elas. Ele enfatiza que a diferença é um estado de determinação como uma distinção unilateral. Portanto, podemos dizer que a diferença é estabelecida ou se estabelece, como na expressão estabelecer a diferença.

Deleuze levanta a questão de se é necessário representar a diferença e aborda os quatro aspectos da representação, chamados de quádrupla raiz, a identidade no conceito determinado, a analogia na relação entre conceitos determináveis últimos, a oposição na relação de determinações no conceito e a semelhança no objeto determinado do próprio conceito. Deleuze (2018) considera essas formas como as quatro facetas da mediação.

Além disso, o filósofo francês destaca que a diferença geralmente é distinta da diferença ou da alteridade, pois, na sua visão, dois termos diferem quando são distintos não por si, mas por algum elemento adicional. Ele discute a questão da contrariedade e contraditoriedade, afirmando que somente a contrariedade na essência ou na forma nos proporciona o conceito de uma diferença que seja essencial por si mesma (Deleuze, 2010).

Deleuze (2018) apresenta a diferença específica como aquela que atende aparentemente aos requisitos de um conceito e lista os elementos necessários a um conceito presentes na diferença, incluindo sua pureza, natureza qualitativa, apresentação como uma qualidade da própria essência e sua natureza sintética. A diferença também é vista como mediação, produção, causa formal e também se manifesta como um predicado de tipo particular.

Por fim, Deleuze aborda a subordinação da diferença em relação à oposição, analogia

e semelhança, derivada da confusão que ocorre quando um conceito próprio da diferença é estabelecido com a inscrição da diferença no conceito em geral. Em outras palavras, ele aponta que a diferença não é apenas o que diferencia conceitos quando comparados, mas é um conceito por si só que, quando estabelecido, tem implicações específicas. Deleuze argumenta que quando isso acontece, a diferença se torna apenas um predicado na compreensão do conceito e, assim, perde sua capacidade de ser um conceito por si só.

Essa possibilidade oferece ao artista-filósofo uma satisfação fundamental, ao sentir que suas capacidades se expandiram, não se submetendo à rigidez e ao peso das coisas, dos valores e da vida. Pelo contrário, há uma sensação de leveza. Portanto, o pensamento e a vida podem ser moldados e, assim, revitalizados, tornando-os mais leves e criativos. Isso permite que cada filósofo, na posição de um artista, tenha a condição de ser um criador de novas ideias no campo do pensamento.

O processo entre a criação da pesquisa

Apresentamos uma investigação cartográfica com uma abordagem predominantemente qualitativa-descritiva, em que o território natural é o cenário primordial para a captura e produção das informações ao longo do processo de pesquisa (Deleuze; Guattari, 2010). As problematizações que emergiram ao longo deste percurso puderam ser respondidas durante as observações, análise de artigos e consulta a documentos normativos, para contrapor e ampliar nossas reflexões sobre o objeto de estudo.

Foi estabelecida uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, destacando a ligação indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade, que, por sua natureza, não pode ser quantificada. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são vistas como etapas essenciais nesse processo, dispensando, portanto, o uso de métodos e técnicas estatísticas.

O propósito deste processo é realizamos um levantamento bibliográfico que fundamente as concepções teóricas e metodológicas apresentadas no início deste trabalho. Tendo em vista a natureza do estudo, que investiga o Novo Ensino Médio, optamos por uma metodologia pós-estruturalista, também denominada por alguns autores como pós-crítica. Seguindo essa abordagem científica, afastamos das rigidezes, convicções absolutas, universais e imposições prescritivas, privilegiando, em contrapartida, a construção de imagens de

pensamentos potentes, que possam interrogar e descrever-analisar o objeto de estudo (Paraíso, 2014).

As pesquisas de orientação pós-estruturalista ou pós-crítica no campo da educação buscam abordar questões complexas, desafiando estruturas tradicionais de análise e questionando as narrativas dominantes. O pesquisador é instigado a desconstruir ideias hegemônicas, revelando as complexidades subjacentes e as contradições que permeiam o objeto de estudo (Soares; Trindade; Dolzane, 2024). Nesse contexto, visamos problematizar sobre o Novo Ensino Médio, conforme delineado nos documentos normativos, evidenciando como sua estrutura tende à padronização e à homogeneização dos processos educativos.

Essa abordagem metodológica não visa a respostas definitivas ou totalizantes, mas sim a formulação de questões que incitem a reflexão, gere novos questionamentos e permitam a consideração de diferentes respostas, ancoradas no referencial teórico adotado.

Cartografando os resultados

Nas últimas décadas, temos vivenciado e debatido a influência do neoliberalismo na educação, especialmente no contexto da globalização, visto que a disseminação desse modelo encontrou, no ambiente globalizado, condições favoráveis à mobilidade de políticas (Ball, 2014; 2018). De fato, a expansão significativa da globalização, a partir da segunda metade do século XX, está intrinsecamente relacionada à busca incessante por novos mercados, imposta pela lógica capitalista, que trouxe profundas mudanças estruturais nos processos de produção e trabalho, além de avanços tecnológicos. Nesse cenário, consolidou-se o discurso da crise do Estado de Bem-Estar Social e, conseqüentemente, a ressurgência do neoliberalismo como estratégia econômica para a sustentação do capitalismo (Harvey, 2008).

É crucial enfatizar que o neoliberalismo não se limita apenas a uma política econômica; ele configura-se como uma racionalidade discursiva que permeia e influencia as esferas política, econômica, social e cultural da nossa produção contemporânea. Em junho de 2014, o Congresso Nacional aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), visando nortear e melhorar a educação no Brasil. Uma das estratégias destacadas para se alcançar uma educação básica de qualidade, que também garanta um fluxo educacional adequado, é a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC está estruturada a partir de uma proposta que define direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a serem alcançados em cada

ano escolar, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio (Brasil, 2014).

Nesse panorama, a BNCC pode ser compreendida como uma das expressões contemporâneas da influência do neoliberalismo na educação. Ao estabelecer padrões e metas nacionais, cria-se um ambiente favorável à implementação de políticas de controle e avaliação baseadas em resultados, que são características centrais das reformas educacionais neoliberais. Tais reformas, em muitos casos, refletem a lógica da competitividade e da eficiência, priorizando a padronização e a mensuração de resultados, em detrimento de uma educação crítica e voltada para a produção de modos de subjetividades dos indivíduos.

De acordo com alguns pensadores (Deleuze, 2010; Silva, 2009), a subjetividade é concebida como uma trama em constante composição, não predefinida, mas em interação contínua com diferentes arranjos. Nesse sentido, ela não se enquadra na ordem do “identificado” como uma estrutura fixa e formatada. A padronização do indivíduo, ao torná-lo conhecido e reconhecido por determinados critérios, contraria essa visão de subjetividade, uma vez que não há nada constante que possa ser preenchido independentemente das variações e eventos do mundo histórico, econômico, cultural e social.

Consequentemente, a subjetividade não pode ser considerada um tesouro nem algo secreto alojado no interior do indivíduo. Ela não é intocada, inata, nem está lá apenas para ser revelada ou descoberta. Nesse contexto, não há um “eu” pensante que possua critérios para definir tudo o que é verdadeiro e certo, recusando a transformação do “eu” em *subjectum*, um fundamento que representa a unidade, o centro e o limite fundador, conforme propõe o pensamento moderno.

Deleuze e Guattari (2010) questionam esse privilégio de uma lógica da verdade, destacando que conceitos como “identidade”, “unidade” e “fundamento” são características predominantes da filosofia metafísica e representacional. Eles elogiam, ao invés disso, o devir, o transitório, a multiplicidade, o diverso e a diferença como elementos capazes de proporcionar uma compreensão alternativa da vida. Guattari, em “Caosmose”, enfatiza que a subjetividade é polifônica e plural, não sendo determinada por uma instância estruturante e dominante com base em uma causalidade unívoca (Guattari, 2012).

Apresentamos a concepção de Arroyo (2012), que destaca que a sociedade contemporânea está enfrentando desigualdades sociais e educacionais, evidenciando a interseção dessas duas problemáticas. As lutas pela construção de uma sociedade democrática e socialmente justa, conforme abordado por Silva (2018), concentram-se nos impactos dos

conhecimentos científicos gerados, os quais influenciam no reconhecimento dos sujeitos marginalizados. Esses sujeitos são, muitas vezes, relegados à margem da sociedade. A discussão sobre a emancipação em relação ao imperialismo europeu fundamenta-se na justiça cognitiva, entendida como uma maneira de superar a relação desigual no desenvolvimento científico, que historicamente relegou os saberes populares aos porões invisíveis da ciência eurocêntrica (Silva, 2018).

Uma análise consistente das consequências das políticas uniformes e padronizadas é apresentada por Verger, Parcerisa e Fontdevila (2018), os quais examinam modelos de avaliação nacional em larga escala em diversos países. Eles sustentam a tese de que há uma homogeneização, responsabilização e centralização presentes nas políticas educacionais globais. Nessa mesma linha de raciocínio, Hypolito e Jorge (2020) destacam a influência da OCDE e do PISA nos processos de avaliação em larga escala, exercendo forte impacto nas políticas educacionais locais. Um dos efeitos da disseminação dessas políticas é a produção local de políticas que, apesar de se apresentarem como originais, refletem, na verdade, a padronização curricular global. A BNCC, por exemplo, é a manifestação local de uma homogeneização curricular global, uma espécie de Currículo Nacional, resgatando uma expressão utilizada nos anos 1990 e parece ter sido evitada recentemente para conferir novo sentido ao debate ou para embaralhar expressões históricas. Na realidade, o cerne do debate sempre girou em torno de um currículo nacional (Hypolito, 2019).

Uma análise aprofundada revela que a estruturação dos objetivos e conteúdos do ensino na BNCC se baseia fundamentalmente no conceito de competência. Adicionalmente, são delineadas dez competências gerais destinadas a toda a Educação Básica, as quais serão expostas detalhadamente adiante. Os chamados objetivos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, bem como as habilidades no Ensino Fundamental, são uniformizados mediante a utilização de códigos alfanuméricos. Esses códigos identificam a etapa em que uma habilidade específica é destinada, seguida pelo componente curricular e, por último, a sequência da habilidade.

É essencial destacar que a padronização intrínseca à BNCC reflete uma abordagem que não contempla adequadamente a diversidade, visto que, sob as perspectivas de Deleuze, a padronização se mostra contraproducente para uma educação que realmente reconheça e valorize as diferenças individuais. A BNCC não se alinha a uma educação que promova o processo de subjetividades nos estudantes, algo observável em vários pontos desse documento

normativo. A ênfase nos códigos alfanuméricos para classificação e identificação de habilidades limita a flexibilidade necessária para atender às particularidades e potencialidades de cada estudante. Essa abordagem uniformizada, em desacordo com as premissas de Deleuze, tende a homogeneizar o processo educacional, desconsiderando a riqueza das experiências individuais e restringindo a capacidade de adaptação do ensino aos diversos contextos e realidades.

No Ensino Médio da BNCC, são apresentadas algumas expressões problemáticas que refletem uma abordagem de pensamento padronizado. As competências são destacadas logo no início do texto introdutório da BNCC (Brasil, 2018, p. 8-9), seguidas pelos marcos legais e pelos fundamentos pedagógicos, cujo título enfatiza o “foco no desenvolvimento de competências” (Brasil, 2018, p. 13). O último tópico aborda o pacto interfederativo e a implementação da BNCC, discutindo a relação da Base com os princípios de autonomia dos entes federados e das escolas na elaboração dos currículos.

Observamos, assim, que a última versão da BNCC reforça de maneira enfática a importância das competências, introduzindo-as desde o início do documento. Ao mesmo tempo, a discussão sobre os currículos locais é colocada em último plano no texto, indicando que as competências têm prioridade e sobrepujam as demais considerações curriculares. Essa abordagem evidencia a padronização do pensamento, pois as competências são posicionadas como elemento central e uniformizador, enquanto as nuances e especificidades dos currículos locais são relegadas a uma posição secundária. Essa hierarquização revela a tendência da BNCC em privilegiar uma perspectiva uniforme em detrimento da consideração e promoção da diversidade, contrariando a visão de Deleuze, que valoriza a diferenciação e a singularidade no processo educacional.

A abordagem de padronização estende-se para além da escala da BNCC, influenciando tanto a formação de professores quanto a produção de material didático. A BNCC, embora os reformadores afirmem não restringir a autonomia do professor, acaba promovendo sistemas de ensino pré-fabricados por grandes corporações, tornando-se a principal referência para os professores que passam por uma formação também padronizada e predefinida. Esse cenário compromete a diversidade de experimentação, estratégias locais e inovação metodológica criativa, suprimidas pelo processo de padronização.

A padronização representa o primeiro estágio dessa abordagem empresarial na educação (Freitas, 2018; Silva, 2008). A perspectiva empresarial encara os desafios da escola

como exclusivamente uma questão de gestão, excluindo fatores externos à escola, as subjetividades dos envolvidos nas relações humanas e políticas, os elementos sociais que influenciam no processo de ensino-aprendizagem, bem como os membros da comunidade escolar que não ocupam posições adequadas. Aspectos como a falta de investimento e recursos mínimos para uma educação pública de qualidade, a remuneração injusta dos professores são ignoradas nessa abordagem.

Nesta perspectiva, os educadores são desconsiderados como gestores competentes, e o problema é reduzido a uma questão de mero aprimoramento da gestão. Essa abordagem não reconhece a complexidade e as especificidades dos contextos escolares, distanciando-nos progressivamente do pensamento de Deleuze (2018), que valoriza a diferença e rejeita qualquer forma de padronização. A singularidade de cada contexto e a diversidade de abordagens são negligenciadas em favor de uma visão homogeneizada e burocrática, comprometendo a vitalidade e a inovação no campo educacional.

Nesse contexto, a estratégia da reforma do Ensino Médio fundamenta-se tanto na teoria organizacional da administração de empresas quanto na falácia da formação de “empreendedores” (Freitas, 2018). Sob a orientação dos princípios de uma suposta “boa gestão”, são primeiramente estabelecidos objetivos e metas padronizados, refletidos no discurso de garantir uma “educação igual para todos”. Essa uniformização impõe habilidades e competências como metas obrigatórias a serem alcançadas, desconsiderando as singularidades dos indivíduos e as particularidades das realidades educacionais.

A padronização é evidente, manifestando-se na definição de instrumentos para quantificar essas metas e monitorar os resultados, notadamente por meio de testes censitários e índices, como SAEB, ENADE, IDEB, ENEM e PISA. O segundo propósito da Reforma é, ao longo do tempo, proporcionar uma resposta positiva a esses testes. Os padrões numéricos seguem parâmetros internacionais baseados no mercado educacional, sendo cruciais para tornar o setor educacional mais atrativo para investimentos internacionais, destacando a importância da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), coordenadora do PISA, e de órgãos vinculados ao Banco Mundial (Hypolito; Jorge, 2020).

Os testes demandam as “competências e habilidades” preconizadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e servem como base para uma abordagem vertical de responsabilização, conforme conceito de accountability (Freitas, 2018). Este constitui o terceiro passo para uma gestão ideal, criando mecanismos para recompensar os bem-

sucedidos e punir ou corrigir os que não atingem as metas. A responsabilização recai exclusivamente sobre as escolas e professores, culpabilizando-os por eventuais inadequações na gestão de recursos. Escolas que não alcançam os números considerados satisfatórios são penalizadas, enquanto aquelas que demonstram eficiência em suas práticas recebem recompensas. Essa prestação de contas intensifica a competição entre as instituições educacionais e seus profissionais, promovendo a lógica da concorrência que caracteriza o livre mercado.

Outro ponto do “novo” ensino médio, é feito pelo caminho sentido único que conduz os estudantes a um destino permeado por incertezas. Em outras palavras, sob o novo modelo, os estudantes do último ano do ensino básico serão direcionados a um panorama caracterizado pela ausência de alternativas de carreira além das formações técnicas incentivadas. Este cenário implica, de maneira significativa, adversidades socioeconômicas, resultantes da falta de oportunidades de emprego e da escassez de políticas públicas destinadas a enfrentar as desigualdades sociais, revelando assim um dos pilares fundamentais da ideologia neoliberal: a responsabilização individual (Garcia; Czernisz; Pio, 2022, p. 14).

Ao refletir, percebemos nesse modelo proposto uma via única, desconsiderando as diversas experiências e trajetórias que os estudantes podem seguir, mesmo num sistema mais direcionado. Considerando que a educação, quando guiada pelos princípios da diferença, valoriza as singularidades, individualidades e multiplicidades dos estudantes, ao integrar conceitos dessa filosofia, podemos abrir espaço para enriquecer a educação, promovendo a valorização e o respeito por cada estudante.

A reforma do Ensino Médio, portanto, se configura como um processo empresarial que ignora e apaga as singularidades entre os estudantes. As mudanças propostas são, na verdade, estratégias pragmáticas destinadas a atender às demandas do capital, sendo implementadas de forma rápida e decisiva por meio de medidas provisórias. Entretanto, tal abordagem falha em reconhecer e valorizar a diversidade, contrapondo-se à perspectiva de Deleuze, que ressalta a importância de considerar as singularidades e as diferenças como elementos enriquecedores no processo educacional. Ao buscar a padronização do ensino, a reforma compromete a criação de um ambiente educacional que acolha e respeite as particularidades de cada estudante, dificultando, assim, a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva e plural.

Dessa forma, percebemos que a reforma do ensino médio, orientada pelas lógicas de

mercado ou pelo neoliberalismo, busca se configurar como um espaço de produção representacional padronizada. Nesse contexto, a educação se distancia das provocações de Deleuze, em que somos levados a refletir sobre as maneiras subjetivas e plurais de cultivar e afirmar a própria vida. Esse processo pode abrir espaço para novas possibilidades que emergem dessa vivência, contribuindo para uma educação pelas vias da diferença.

Algumas considerações

O presente artigo teve como objetivo problematizar o Novo Ensino Médio, conforme delineado nos documentos normativos, evidenciando como sua estrutura tende à padronização e à homogeneização dos processos educativos.

Nesse artigo, exploramos as concepções de Deleuze e de autores que se fundamentam em sua filosofia da diferença na educação, nosso objetivo de abordar aspectos que se distanciam de modelos homogêneos, padronizados e que excluem a singularidade de cada estudante. Buscamos, assim, compreender e traçar as inquietações da filosofia da diferença de Deleuze como um arcabouço teórico que propõe repensar a educação de forma mais inclusiva e adaptada à diversidade individual.

Ao traçarmos as ideias de Deleuze e seus intercessores, tivemos em vista contribuir para uma reflexão crítica sobre políticas educacionais que valorizem a singularidade, distanciando-se de abordagens padronizadoras e uniformizadoras. Este artigo, portanto, apresenta inquietações sobre como o Novo Ensino Médio se afasta da produção de singularidades e da valorização das diferenças, aspectos implicados nas ideias da filosofia da diferença (Deleuze, 2018), especialmente quando deslocadas para a educação contemporânea.

Através das discussões apresentadas, percebemos a sugestão de que o problema da educação pode, de fato, ser um desafio empresarial, conforme mencionado anteriormente. Temos a ideia de que estamos envolvidos em uma política educacional que se apoia em modelos padronizados, moralizados e carentes de singularidade. A crítica recai sobre a compreensão já estabelecida da dimensão empresarial na educação, a qual muitas vezes se limita à formação de cidadãos democráticos, tolerantes e críticos, dotados das competências necessárias para integrar-se ao mercado de trabalho. Essa perspectiva sugere que a abordagem empresarial é desprovida de potência, eventos significativos e vitalidade, indicando a necessidade de repensar e revitalizar as políticas educacionais para torná-las mais dinâmicas,

ricas em acontecimentos e mais adaptadas à diferença e singularidade dos estudantes.

Destacamos nas afirmações de Gallo (2008, p. 81) a reflexão sobre a conceituação da educação, na qual ele ressalta que a educação historicamente se vale de mecanismos de controle. Além da função explícita do ensino, que se relaciona à formação e informação do estudante, abrindo-lhe acesso ao mundo da cultura sistematizada e formal, há também funções latentes, como a ideológica, que envolve a inserção do estudante no mundo produtivo, adaptando-se ao seu papel na sociedade. Dessa forma, a educação assume uma atividade de controle social, manifestando-se em ações muitas vezes imperceptíveis.

Diante desse cenário, tornamos evidente a necessidade de repensar a educação. Deleuze (2018) destaca a importância de considerar que a identidade é constituída pela diferença. Portanto, propomos uma educação que reconheça e valorize a diversidade, promovendo uma pedagogia que se fundamente na diferença. É essencial afirmarmos uma educação que se estabeleça em diálogo com a vida, promovendo a produção de singularidades nos estudantes, respeitando suas trajetórias e experiências individuais.

Referências

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ARROYO, Miguel Gomez. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias** Petrópolis: Vozes, 2012.

BALL, Stephen. **Educação Global S. A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BALL, Stephen J. Política Educacional Global: reforma e lucro. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [S. l.], v. 3, p. 1–15, 2018. DOI: 10.5212/retepe.v.3.015. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/12671>. Acesso em: 9 nov. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 nov. 2023.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 21 dez. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as Diretrizes e Bases da educação para o ensino de 1º e 2º graus e dá providências. Brasília, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 17 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acesso em: 21 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 13 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,** Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 7 dez. 2023.

CASTEL, Robert. Armadilhas da exclusão. Tradução Cleisa Moreno Maffei Rosa e Mariangela Belfiore Wanderley. In: WANDERLEY, M. B.; BÓGUS, L.; YAZBEK, M.C. (Orgs). **Desigualdade e a questão social.** 3 ed., SP, SP: EDUC, 2008.

COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida da. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 24, e240047, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782019000100302&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 1 dez. 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Chistian. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição.** Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. 1. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos.** Tradução de Antonio Piquet e Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs –Capitalismo e esquizofrenia.** 2 -vol. 3. São Paulo: Editora 34, 1996.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução Bento Prado Jr e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso.** São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FURTADO, Renan Santos; SILVA, Vergas Vitória Andrade da. A REFORMA EM CURSO NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO E A NATURALIZAÇÃO DAS DESIGUALDADES ESCOLARES E SOCIAIS. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 158-179, jan. 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762020000100158&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 nov. 2023.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e a educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GARCIA, Sandra Regina Oliveira; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva; PIO, Camila Aparecida. ‘Novo’ Ensino Médio? Customização neoliberal da formação integral. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 34, p. 23–38, 2022. DOI: 10.22420/rde.v16i34.1469. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1469>. Acesso em: 7 dez. 2023.

GUATTARI, Félix. **Caosmose – Um novo paradigma estético**. Tradução Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. – São Paulo: Editora 34, 2012.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: Uma Pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural. São Paulo: Loyola, 2008.

HYPOLITO, Álvaro M. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **RETRATOS DA ESCOLA**, v. 13, p. 187-201, 2019.

HYPOLITO, Álvaro M.; JORGE, Tiago A. OCDE, PISA e Avaliação em Larga Escala no Brasil: Algumas implicações. **SISYPHUS - JOURNAL OF EDUCATION**, v. 8, p. 10-27, 2020.

JODELET, Denise. Os processos psicossociais da exclusão. In: SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

LIMA, Norma Silvia Trindade de; MANTOAN, Maria Teresa Egler. Notas sobre inclusão, escola e diferença. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 19, n. 4, p. 824–832, 2017. DOI: 10.20396/etd.v19i4.8646274. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8646274>. Acesso em: 5 dez. 2023.

PARAISO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAISO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 25-47.

PIOLLI, Evaldo; SALA, Mauro. A reforma do ensino médio e as reformas empresariais na educação. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 62, p. e23197, 2022. DOI:

10.5585/eccos.n62.23197. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/23197>. Acesso em: 8 dez. 2024.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: O Resgate de um Empoeirado Discurso. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 34, e. 214130, p. 1- 15, 2018.

SILVA, Maurício. Da educação eurocêntrica à educação antirracista: uma introdução. **Dialogia**, [S. l.], n. 38, p. e20213, 2021. DOI: 10.5585/38.2021.20213. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/20213>. Acesso em: 8 dez. 2023.

SILVA, Vandrê Gomes da. **Por um sentido público da qualidade da educação**. 120f. 2008. Tese (Doutorado)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SILVA, Flávia Gonçalves da. Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 28, p. 169-195, 2009. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psic/n28/v28a10.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2023.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Tradução de Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOARES, Guilherme Araújo; BRITO, Ynara Silva Luniere; DOLZANE, Maria Ione Feitosa. As implicações das ideias neoliberais presentes na reforma do Ensino Médio. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 31, p. e15985, 2024. DOI: 10.5335/rep.v31.15985. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/15985>. Acesso em: 3 out. 2024.

SOARES, Guilherme Araújo; TRINDADE, Luana Dias; DOLZANE, Maria Ione Feitosa. Reflexões sobre a educação brasileira: a implementação do Novo Ensino Médio e seus impactos na juventude amazonense. **Revista Temas em Educação**, [S. l.], v. 33, n. 1, p. e-rte331202441, 2024. DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2024v33n1.68598. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rteo/article/view/68598>. Acesso em: 6 out. 2024.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 105-118.

VERGER, Antoni; PARCERISA, Lluís; FONTDEVILA, Clara. Crescimento e disseminação de avaliações em larga escala e de responsabilizações baseadas em testes: uma sociologia política das reformas educacionais globais. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 27, n. 53, p. 60-82, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/5662>. Acesso em: 8 dez. 2023.

Recebido: janeiro/2024.
Publicado: outubro/2024.

Revista *Devir Educação*, Lavras, vol.8, n.1, e-836, 2024.