REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 28/06/2026 - **Accepted:** 27/07/2026
Vol: 13.17
DOI: 10.66104/13h0bp40
Pages: 1-25

DISCURSOS SOBRE A (CONTRA)REFORMA DO ENSINO MÉDIO DE 2024: ENTRE A CONCESSÃO E A PERMANÊNCIA DE POLÍTICAS CURRICULARES CENTRALIZADORAS

DISCOURSES ON THE (COUNTER)REFORM OF SECONDARY EDUCATION OF 2024: BETWEEN CONCESSION AND THE PERSISTENCE OF CENTRALIZING CURRICULAR POLICIES

DISCURSOS SOBRE LA (CONTRAR)REFORMA DE LA EDUCACIÓN MEDIA DE 2024: ENTRE LA CONCESIÓN Y LA PERSISTENCIA DE POLÍTICAS CURRICULARES CENTRALIZADORAS

Giovanni Rafael Romano Valladão
Doutor em Educação pelo ProPEd/UERJ, tutor da especialização em Educação de Jovens e Adultos da UNESP, Brasil
E-mail: rafaelromano1987@hotmail.com

Thais Vianna Maia
Doutora em Educação pelo ProPEd/UERJ, professora adjunta do CAp-UERJ, Brasil
E-mail: thaisviannamaia@gmail.com

Valquíria Velasco
Doutora em História Comparada pelo PPGHC/UFRJ, professora da disciplina Teoria da História da UFRRJ, realizando estágio de pós-doutorado no PPHR-URRJ, Brasil
E-mail: dravalvelasco@gmail.com

Mauricio Fidelis
Mestrando em Ciências da Atividade Física pelo PPGCAF/UNIVERSO, professor da graduação de Educação Física da UCB/RJ, Brasil
E-mail: mauricio.moreira@castelobranco.br

Romulo Caccavo
Mestre em Projetos Sociais pela FGV, professor de Educação Física da Prefeitura Municipal de Mangaratiba e SEEDUC-RJ, Brasil
E-mail: romulocaccavo@hotmail.com

Yasmin Pacheco
Doutoranda em História pelo PPGH/UFF, professora substituta de História do CAp-UERJ, Brasil.
E-mail: yasminpachecoufrj@gmail.com

Resumo
Este artigo analisa criticamente a Política Nacional de Ensino Médio instituída pela Lei nº 14.945/2024 (Brasil, 2024a), que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e revogou

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 28/06/2026 - **Accepted:** 27/07/2026
Vol: 13.17
DOI: 10.66104/13h0bp40
Pages: 1-25

parcialmente a reforma anterior - Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017). A pesquisa, de abordagem qualitativa e inspiração crítico-dialética, toma como *corpus* o texto legal e os debates públicos que o cercaram, analisados à luz da Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 2001, 2003). O referencial teórico ancora-se nas contribuições de Dayrell e Carrano (2014) sobre a centralidade dos jovens como sujeitos do Ensino Médio, nas críticas de Lino Castellani Filho (2018, 2022) às políticas educacionais de cunho mercantil, e nos estudos de Saviani (2016), Silva (2025) e Motta e Leher (2017) sobre os efeitos da centralidade curricular e das reformas neoliberais na educação básica. Os resultados indicam que, embora a nova lei tenha sido apresentada como resposta às pressões de movimentos docentes e estudantis, ela mantém elementos estruturais da reforma anterior — como os itinerários formativos, a flexibilização curricular e a centralidade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — que aprofundam a lógica utilitarista, fragmentam o conhecimento e subordinam a formação humana às demandas do mercado. Conclui-se que a Lei 14.945/2024 constitui uma concessão tática que não rompe com o projeto neoliberal para o Ensino Médio, sendo insuficiente para garantir uma formação integral e emancipatória. Defende-se, portanto, a necessária revogação completa da reforma e a construção de uma política educacional que reconheça os jovens como sujeitos de direitos e não como meros recursos para o capital.
Palavras-chave: Ensino Médio; Lei 14.945/2024; currículo; juventude.

Abstract

This article critically analyzes the National High School Policy established by Law No. 14.945/2024 (Brasil, 2024a), which amended the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB) and partially revoked the previous reform - Law No. 13.415/2017 (Brasil, 2017). The research, qualitative and critically oriented, takes the legal text and the public debates surrounding it as its *corpus*, analyzed through the lens of Critical Discourse Analysis (Fairclough, 2001, 2003). The theoretical framework is grounded in the contributions of Dayrell and Carrano (2014) on the centrality of young people as subjects of High School, in the critiques of Lino Castellani Filho (2018, 2022) on mercantile educational policies, and in the studies of Saviani (2016), Silva (2025) and Motta and Leher (2017) on the effects of curricular centralization and neoliberal reforms in basic education. The results indicate that, although the new law was presented as a response to pressures from teacher and student movements, it maintains structural elements of the previous reform — such as formative itineraries, curricular flexibilization, and the centrality of the National Common Curricular Base (BNCC) — which deepen the utilitarian logic, fragment knowledge, and subordinate human formation to market demands. It is concluded that Law 14.945/2024 constitutes a tactical concession that does not break with the neoliberal project for High School, being insufficient to guarantee an integral and emancipatory education. Therefore, we defend the necessary complete revocation of the reform and the construction of an educational policy that recognizes young people as subjects of rights and not merely as resources for capital.
Keywords: High School; Law 14.945/2024; curriculum; youth.

Resumen

Este artículo analiza críticamente la Política Nacional de Enseñanza Media instituida por la Ley nº 14.945/2024 (Brasil, 2024a), que modificó la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) y derogó parcialmente la reforma anterior - Ley nº 13.415/2017 (Brasil, 2017). La investigación, de enfoque cualitativo y orientación crítico-dialéctica, toma como *corpus* el texto legal y los debates públicos que lo rodearon, analizados a la luz del Análisis Crítico del Discurso (Fairclough, 2001, 2003). El marco teórico se fundamenta en las contribuciones de Dayrell y Carrano (2014) sobre la centralidad de los jóvenes como sujetos de la Enseñanza Media, en las críticas de Lino Castellani Filho (2018, 2022) a las políticas educativas mercantiles, y en los estudios de Saviani (2016), Silva (2025) y Motta y Leher (2017) sobre los efectos de la centralidad curricular y las reformas neoliberales en la educación básica. Los resultados indican que, aunque la nueva ley fue presentada como respuesta a las presiones de los movimientos docentes y estudiantiles, mantiene elementos estructurales de la reforma anterior — como los itinerarios formativos, la flexibilización curricular y la centralidad de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) — que profundizan la lógica utilitarista, fragmentan el conocimiento y subordinan la formación humana a las demandas del mercado. Se concluye que la Ley 14.945/2024 constituye una concesión táctica que no rompe con el proyecto neoliberal para la

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 28/06/2026 - **Accepted:** 27/07/2026
Vol: 13.17
DOI: 10.66104/13h0bp40
Pages: 1-25

Enseñanza Media, siendo insuficiente para garantizar una formación integral y emancipadora. Se defiende, por tanto, la necesaria derogación completa de la reforma y la construcción de una política educativa que reconozca a los jóvenes como sujetos de derechos y no como meros recursos para el capital.
Palabras clave: Enseñanza Media; Ley 14.945/2024; currículo; juventud.

1. Introdução

A educação brasileira, em especial o Ensino Médio, tem sido palco de sucessivas reformas que, longe de promoverem uma efetiva democratização do conhecimento, têm aprofundado as desigualdades estruturais e subordinado a formação humana às demandas do mercado. A Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), conhecida como "Novo Ensino Médio", representou um marco desse projeto neoliberal, ao flexibilizar o currículo, reduzir a carga horária da formação geral básica e instituir os chamados "itinerários formativos" que, na prática, fragmentaram ainda mais o conhecimento e aprofundaram a seletividade social (Sena *et al.*, 2025).

Após intensas pressões de movimentos docentes, estudantis e de entidades científicas — como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) —, o governo federal sancionou, em 31 de julho de 2024, a Lei nº 14.945/2024 (Brasil, 2024a), que alterou a LDB e revogou parcialmente a reforma anterior. A nova legislação foi saudada por alguns setores como um avanço, especialmente por ampliar a carga horária da formação geral básica para 2.400 horas e reafirmar a obrigatoriedade de componentes curriculares como Educação Física, Arte, Filosofia e Sociologia.

No entanto, cumpre indagar: até que ponto a Lei 14.945/2024 representa uma efetiva ruptura com o projeto neoliberal ou apenas uma concessão tática que mantém incólume a arquitetura fundamental da reforma anterior? Esta é a pergunta que orienta a presente investigação.

Partimos da hipótese de que, embora a nova lei tenha sido apresentada como resposta às demandas da categoria docente, ela mantém elementos estruturais da reforma de 2017 — notadamente os itinerários formativos, a flexibilização curricular e a centralidade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — que reproduzem a lógica mercantil e utilitarista na educação.

As vozes dos jovens, protagonistas diretos das reformas curriculares, têm se feito ouvir por meio de suas entidades representativas. A União Nacional dos Estudantes (UNE) e a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) posicionaram-se criticamente em relação ao texto final da Lei 14.945/2024. Durante a Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2024, a UNE defendeu a revogação integral do Novo Ensino Médio, argumentando que a reforma aprofundou as desigualdades e fragilizou a formação geral dos estudantes. A UBES, por sua vez, avaliou o texto aprovado como uma “derrota parcial” e organizou-se para tentar barrar a sanção do projeto, denunciando que a decisão do Congresso “desrespeita os estudantes e exclui pontos importantes defendidos pelos movimentos estudantis” (Brasil, 2024b).

Como hipóteses complementares, sustentamos que: (a) a manutenção dos itinerários formativos perpetua a fragmentação do conhecimento e a desigualdade

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 28/06/2026 - **Accepted:** 27/07/2026
Vol: 13.17
DOI: 10.66104/13h0bp40
Pages: 1-25

de acesso entre estudantes de diferentes classes sociais; (b) a centralidade da BNCC, ao estabelecer um currículo nacional homogêneo, desconsidera as especificidades regionais e as diversidades juvenis; (c) a ênfase na "preparação para o mundo do trabalho" revela a permanência da lógica utilitarista que reduz a educação a mero treinamento para a empregabilidade.

O objetivo geral da pesquisa é analisar os discursos subjacentes à Lei 14.945/2024, identificando seus elementos de continuidade e ruptura em relação à reforma anterior. Como objetivos específicos, busca-se: (a) identificar os principais pontos da nova legislação que mantêm a lógica neoliberal; (b) analisar as contradições e os silêncios presentes no texto legal e nos debates que o cercaram; (c) relacionar a política instituída com as críticas formuladas por autores do campo educacional crítico, especialmente no que concerne à centralidade curricular e à formação dos jovens.

2. Revisão da Literatura

Para compreender os discursos que sustentam a Lei 14.945/2024, é necessário situá-la no contexto mais amplo das políticas educacionais neoliberais que, desde a década de 1990, vêm reconfigurando o Ensino Médio brasileiro. Essas políticas, como demonstram Saviani (2016), Silva (2025) e Motta e Leher (2017), estão alinhadas às orientações de organismos multilaterais como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que preconizam a subordinação da educação às demandas do mercado e a adoção de currículos baseados em competências e habilidades mensuráveis.

A reforma de 2017 (Lei 13.415/2017) representou o ápice desse movimento no Brasil, ao instituir os itinerários formativos e reduzir a carga horária da formação geral básica para 1.800 horas. Como assinalam Motta e Leher (2017), a reforma visava não apenas flexibilizar o currículo, mas também desmobilizar a categoria docente, ao retirar dos professores a autonomia para definir os conteúdos e os métodos de ensino. A ênfase nas "competências" e nas "habilidades" — termos caros ao discurso neoliberal — esvazia o caráter formativo da educação, reduzindo-a a um treinamento para a empregabilidade.

Nesse contexto, a Lei 14.945/2024 foi apresentada como uma "reforma da reforma", fruto do reconhecimento, por parte do governo federal, dos equívocos da política anterior e das pressões dos movimentos sociais. Contudo, como alerta Calazans (2026), essa interpretação constitui "um erro analítico que subestima a ingerência dos interesses privatistas na reformulação da política". A nova lei, embora amplie a carga horária da formação geral básica, mantém intactos os pilares do modelo neoliberal: os itinerários formativos, a flexibilização curricular e a centralidade da BNCC.

A permanência dos itinerários formativos é particularmente problemática. Como demonstram Dayrell e Carrano (2014), o Ensino Médio não pode ser reduzido a um conjunto de opções curriculares que supostamente "personalizam" a formação, mas que, na prática, aprofundam as desigualdades, ao oferecer percursos diferenciados para jovens de diferentes classes sociais. Os autores argumentam que a escola média precisa reconhecer os jovens como sujeitos de direitos, e não como

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 28/06/2026 - **Accepted:** 27/07/2026
Vol: 13.17
DOI: 10.66104/13h0bp40
Pages: 1-25

meros destinatários de políticas curriculares definidas "de cima para baixo". Essa perspectiva se alinha à crítica de Lino Castellani Filho (2018), para quem as reformas educacionais no Brasil têm sido conduzidas sem a participação efetiva dos professores e dos estudantes, reproduzindo a lógica autoritária que marca nossa história educacional.

Castellani Filho (2022) é ainda mais incisivo ao afirmar que a BNCC e o Novo Ensino Médio representam "o coroamento do desastre, da desarticulação, do desmonte da educação pública, do colocar a educação brasileira numa perspectiva de formar pessoas incapazes de se perceberem no tempo em que vivem". Para o autor, a ênfase na formação para o mercado de trabalho, sem uma reflexão crítica sobre a lógica do trabalho no capitalismo, produz sujeitos acríticos, submissos e adaptados à ordem vigente. Essa crítica ecoa as formulações de Gramsci (2001) sobre a hegemonia e o papel da educação na reprodução das relações de dominação.

A centralidade da BNCC também é alvo de críticas consistentes. Saviani (2016) argumenta que a BNCC, ao estabelecer um currículo nacional homogêneo, desconsidera as especificidades regionais e as diversidades culturais, impondo uma visão única de conhecimento que beneficia os grupos hegemônicos em detrimento das camadas populares. Além disso, a BNCC está intimamente associada às avaliações externas em larga escala — como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) — que promovem uma lógica meritocrática e ranqueadora, responsabilizando professores e alunos pelo fracasso escolar, sem considerar as condições estruturais em que a educação pública se realiza.

A análise da Lei 14.945/2024 à luz desses referenciais teóricos permite evidenciar que, apesar das mudanças superficiais, a nova política mantém a essência do projeto neoliberal: a subordinação da educação ao mercado, a fragmentação do conhecimento, a precarização do trabalho docente e a negação do direito dos jovens a uma formação humana integral e emancipatória.

A tramitação do Projeto de Lei nº 5.230/2023, de autoria do Poder Executivo, foi marcada por intensas disputas entre setores governamentais, entidades educacionais e movimentos sociais. Após aprovação no Congresso Nacional, a sanção presidencial veio acompanhada da Mensagem de Veto nº 736/2024, que vetou parcialmente o dispositivo que alterava o § 3º do art. 44 da LDB, por contrariedade ao interesse público. O veto incidia sobre a previsão de que a carga horária da formação geral básica poderia ser cumprida integralmente na BNCC e nas diretrizes nacionais de aprofundamento das áreas do conhecimento, assegurando ao estudante o direito de optar por uma das áreas independentemente do itinerário formativo cursado. A aprovação do PL com veto parcial resultou na Lei nº 14.945/2024, evidenciando que a reforma de 2024 não representou uma revogação do modelo anterior, mas sim uma concessão tática que preservou a arquitetura fundamental dos itinerários formativos e da flexibilização curricular.

3. Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, uma vez que busca

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 28/06/2026 - **Accepted:** 27/07/2026
Vol: 13.17
DOI: 10.66104/13h0bp40
Pages: 1-25

compreender os discursos subjacentes à Política Nacional de Ensino Médio instituída pela Lei nº 14.945/2024, tomando como referência o texto legal e os debates públicos que o cercaram.

O *corpus* da pesquisa foi ampliado para incluir, além da Lei nº 14.945/2024 e da nota pública da ANPEd (2024), os principais atos normativos complementares que regulamentam e detalham a política instituída. Foram incorporados: a Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024, que institui as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM); a Resolução CNE/CEB nº 4, de 12 de maio de 2025, que estabelece os Parâmetros Nacionais para a Oferta dos Itinerários Formativos de Aprofundamento (IFAs); e a Mensagem de Veto nº 200/2024, que acompanhou a sanção da lei. Esses documentos integram a concretização discursiva e institucional da política analisada e são fundamentais para compreender as continuidades, as mudanças e as ambiguidades da reforma para além do texto legal inicial. A produção dos dados ocorreu em duas etapas. Na primeira, realizou-se a leitura integral da Lei 14.945/2024, com especial atenção aos artigos que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e redefinem as diretrizes para o Ensino Médio. Foram identificados os seguintes pontos centrais: (a) ampliação da carga horária mínima anual para 1.000 horas e da formação geral básica para 2.400 horas; (b) manutenção dos itinerários formativos como componente curricular; (c) reafirmação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como referência para os currículos; (d) ênfase na "preparação para o mundo do trabalho" e no desenvolvimento de "projetos de vida".

Para assegurar a transparência e a reprodutibilidade da análise, o *corpus* documental da pesquisa foi organizado conforme os critérios de inclusão e exclusão descritos a seguir. Foram incluídos documentos normativos oficiais (leis, resoluções, pareceres e mensagens de veto), manifestações públicas de entidades educacionais e científicas, posicionamentos de atores privados e organizações estudantis, bem como artigos acadêmicos que analisam criticamente a reforma. Foram excluídos documentos de implementação estadual e municipal, uma vez que a análise se concentra no âmbito da regulação nacional. O Quadro 1 sintetiza o corpus analisado, indicando para cada documento sua autoria, data, gênero discursivo, posição em relação à política e unidade textual analisada.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 28/06/2026 - **Accepted:** 27/07/2026
Vol: 13.17
DOI: 10.66104/13h0bp40
Pages: 1-25

Quadro 1. *Corpus* documental da pesquisa

Documento	Instituição/Autor	Unidade analisada / Posição
Lei nº 14.945/2024	Presidência da República	Art. 35-A a 36; § 2º do Art. 35-B; Art. 35-C; Art. 35-D; Art. 36, § 4º e 5º. Texto legal central da análise.
Lei nº 13.415/2017	Presidência da República	Dispositivos sobre itinerários formativos e carga horária. Base comparativa.
Resolução CNE/CEB nº 2/2024	CNE	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Regulamentação da política.
Resolução CNE/CEB nº 4/2025	CNE	Parâmetros Nacionais para os Itinerários Formativos.
Mensagem de Veto nº 200/2024	Presidência da República	Veto parcial ao PL 5230/2023. Evidencia concessões e disputas.
Nota Pública do GT 09	ANPEd	Análise crítica da Lei 14.945/2024 e do documento do CONIF.
Documentos	Todos pela Educação / Fundação Lemann	Defesa da reforma, da BNCC e dos itinerários. Posição favorável.

Para contemplar as formações discursivas favoráveis à reforma, foram incluídos no corpus documentos produzidos por atores privados com atuação na agenda educacional brasileira, em especial o Movimento Todos pela Educação e a Fundação Lemann (Todos pela Educação, 2023, 2024; Tarlau; Moeller, 2020; Krawczyk, 2025). Essas instituições foram selecionadas por sua influência na formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na defesa dos itinerários formativos e da flexibilização curricular, conforme documentado por Tarlau e Moeller (2020). Os documentos analisados abrangem posicionamentos públicos, notas técnicas e materiais de divulgação produzidos entre 2023 e 2024, nos quais essas entidades manifestaram apoio à manutenção dos itinerários formativos, à ênfase na empregabilidade e à centralidade da BNCC, oferecendo assim um contraponto discursivo às críticas do campo acadêmico e sindical.

Na segunda etapa, foram coletados e analisados documentos e manifestações públicas de entidades educacionais que se posicionaram criticamente em relação à nova lei, como a nota pública da ANPEd sobre o documento do CONIF (ANPEd, 2024) e os artigos de Calazans (2026) e Sena *et al.* (2025). Esses materiais foram tomados como parte do discurso social que circunda a lei, permitindo identificar as disputas de sentido em torno da política educacional.

Os dados foram analisados à luz da Análise Crítica do Discurso (ACD), proposta por Norman Fairclough (2001, 2003), compreendendo o discurso como prática social e como espaço de produção, reprodução e contestação de relações de poder. Nessa perspectiva, buscou-se identificar não apenas os posicionamentos expressos no texto legal, mas também os discursos sociais mobilizados em sua construção e os silêncios que o constituem. A ACD, ao conceber o discurso como

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 28/06/2026 - **Accepted:** 27/07/2026
Vol: 13.17
DOI: 10.66104/13h0bp40
Pages: 1-25

dialeticamente articulado com as estruturas materiais e as relações de poder, permite desvelar como a lei mobiliza determinadas concepções de educação, juventude e trabalho enquanto silencia outras, contribuindo para a naturalização de um projeto societário alinhado aos interesses do capital.

A análise foi realizada considerando a articulação entre texto, prática discursiva e prática social, categorias centrais do modelo tridimensional proposto por Fairclough. Tal procedimento permitiu compreender como a lei mobiliza discursos jurídicos, econômicos, pedagógicos e morais para legitimar uma determinada concepção de Ensino Médio, ao mesmo tempo em que silencia outras possibilidades. Especial atenção foi dedicada à identificação das intertextualidades e interdiscursividades presentes no texto legal, ou seja, os modos como a lei se apropria e ressignifica discursos anteriores — como os da BNCC e da reforma de 2017 — para conferir legitimidade à nova política.

Para assegurar a transparência e a reprodutibilidade da análise, os excertos da Lei nº 14.945/2024 e dos demais documentos que compõem o corpus foram submetidos a uma matriz analítica estruturada com base no modelo tridimensional de Fairclough (2001, 2003). A matriz organiza os dados em quatro colunas: (a) excerto textual; (b) análise da dimensão textual (escolhas lexicais, aspectos sintáticos, modalidade); (c) análise da prática discursiva (intertextualidades, interdiscursividades, silêncios); e (d) análise da prática social (contexto político-institucional, relações de poder e hegemonia). A matriz completa encontra-se no Anexo A deste artigo, sendo referenciada ao longo da seção 4 sempre que uma inferência analítica é apresentada.

Como suporte teórico complementar, mobilizaram-se as contribuições de Dayrell e Carrano (2014) sobre juventude e Ensino Médio, que fornecem subsídios para compreender os jovens como sujeitos de direitos e não como meros destinatários de políticas curriculares. As críticas de Lino Castellani Filho (2018, 2022) às políticas educacionais brasileiras são fundamentais para evidenciar o caráter mercantil e utilitarista das reformas, especialmente no que concerne à subordinação da formação humana às demandas do mercado. Os estudos de Saviani (2016), Silva (2025) e Motta e Leher (2017) sobre neoliberalismo e currículo permitem uma análise aprofundada das implicações da centralidade curricular e da flexibilização para o trabalho docente e para a democratização da educação.

Além desses, o referencial gramsciano (Gramsci, 2001) orienta a compreensão dos processos de hegemonia e contra-hegemonia que perpassam a política educacional, permitindo identificar como a Lei 14.945/2024, ao ser apresentada como uma "concessão" às pressões sociais, opera como um mecanismo de assimilação e neutralização de conflitos, mantendo incólume a estrutura fundamental do projeto neoliberal. A noção de "intelectuais orgânicos" é particularmente útil para analisar o papel de entidades privadas e especialistas na construção do consenso em torno da reforma. Complementarmente, as reflexões de Barreto (2016) sobre a articulação entre a BNCC e as avaliações externas em larga escala — como o ENEM e o SAEB — contribuem para desvelar como a padronização curricular e a ênfase em competências mensuráveis operam como dispositivos de controle e responsabilização de professores e alunos, aprofundando a lógica meritocrática e ranqueadora que subjaz às reformas educacionais.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 28/06/2026 - **Accepted:** 27/07/2026
Vol: 13.17
DOI: 10.66104/13h0bp40
Pages: 1-25

A partir da interlocução entre o referencial teórico adotado e o *corpus* analisado, foram construídas quatro categorias analíticas. A primeira, "A permanência dos itinerários formativos e a fragmentação do conhecimento", concentra-se na análise da manutenção dos itinerários como elemento central da reforma, buscando compreender como eles reproduzem a lógica da flexibilização e da segmentação curricular. A segunda categoria, "A centralidade da BNCC e o controle do currículo", volta-se para o papel da BNCC como instrumento de normatização e homogeneização do conhecimento, analisando suas implicações para a autonomia docente e para a diversidade cultural. A terceira categoria, "A ênfase na preparação para o trabalho e a redução da formação humana", dedica-se à análise do discurso utilitarista que permeia a lei, identificando seus efeitos na concepção de juventude e de educação. Por fim, a quarta categoria, "A Educação Física no contexto do Novo Ensino Médio: entre a permanência e a precarização", analisa especificamente os impactos da Lei 14.945/2024 sobre a Educação Física enquanto componente curricular, considerando sua subordinação à lógica utilitarista, à plataformização do ensino e à ênfase nas competências socioemocionais, bem como as disputas em torno de sua obrigatoriedade e de seu papel formativo no currículo do Ensino Médio.

4. Resultados e Discussão

4.1 A permanência dos itinerários formativos e a fragmentação do conhecimento

A manutenção dos itinerários formativos na Lei 14.945/2024 é um dos aspectos que mais evidencia a continuidade do projeto neoliberal no âmbito da política educacional brasileira. Embora a nova legislação amplie a carga horária da formação geral básica para 2.400 horas, ela não elimina a estrutura fragmentada que caracterizava a reforma anterior. Os itinerários permanecem como espaços de flexibilização curricular que, na prática, aprofundam as desigualdades entre estudantes de diferentes classes sociais.

Do ponto de vista da Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 2001, 2003), a própria formulação do Art. 35-B revela uma operação discursiva significativa. Ao estabelecer que o currículo "será composto de formação geral básica e de itinerários formativos", a lei apresenta uma estrutura aparentemente dual e equilibrada. No entanto, essa forma de construir o discurso oculta a hierarquia subjacente: a formação geral básica, embora ampliada, continua sendo apenas uma das partes do currículo, enquanto os itinerários formativos — com carga horária mínima de 600 horas — mantêm seu status de componente estruturante. A escolha lexical do verbo "será composto" no futuro do presente confere ao enunciado um caráter de inevitabilidade, naturalizando a presença dos itinerários como se fosse uma decorrência lógica e não uma opção política.

A análise dos aspectos sintáticos da lei revela outra dimensão relevante. O § 3º do Art. 35-B estabelece que "o ensino médio será ofertado de forma presencial, admitido, excepcionalmente, ensino mediado por tecnologia". O advérbio "excepcionalmente" opera como um operador discursivo que, ao mesmo tempo em

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 28/06/2026 - **Accepted:** 27/07/2026
Vol: 13.17
DOI: 10.66104/13h0bp40
Pages: 1-25

que parece restringir o uso de tecnologias, abre uma brecha para sua ampliação progressiva. Como argumenta Silva (2025, p. 158), a plataformização da educação "reúne os distintos modos de informalidade diante de um desemprego estrutural exacerbado, com a proliferação de trabalhos intermitentes e sob demanda, refletindo numa precarização ilimitada". A admissão do "ensino mediado por tecnologia" — ainda que qualificado como excepcional — insere-se nesse movimento mais amplo de plataformização, no qual a mediação tecnológica tende a substituir a relação pedagógica presencial, com profundas implicações para o trabalho docente e para a qualidade da formação oferecida aos jovens.

É preciso atentar, ainda, para o silêncio da lei em relação à Educação Física nesse contexto. Embora o Art. 35-D inclua a Educação Física na área de "linguagens e suas tecnologias", a lei não explicita como a disciplina se insere nos itinerários formativos nem como sua carga horária e especificidade pedagógica serão preservadas diante da flexibilização curricular. Esse silêncio é revelador: ao não detalhar o lugar da Educação Física na nova arquitetura curricular, a lei abre espaço para que a disciplina seja tratada como um componente secundário, sujeito aos mesmos processos de fragmentação e subordinação à lógica utilitarista que atingem os demais componentes.

Como argumentam Motta e Leher (2017), a flexibilização curricular é um mecanismo central do neoliberalismo educacional, pois transfere para os indivíduos a responsabilidade por suas escolhas formativas, ocultando as determinações estruturais que limitam o acesso de jovens pobres a percursos de maior qualidade. Ao oferecer "opções" curriculares, a escola média, em vez de democratizar o conhecimento, legitima a segmentação social: os jovens das classes mais abastadas tendem a escolher itinerários que os preparam para o Ensino Superior, enquanto os das classes populares são direcionados para percursos profissionalizantes de menor prestígio.

Essa lógica se opõe frontalmente ao que Dayrell e Carrano (2014) defendem como uma escola que reconheça os jovens em sua inteireza, como sujeitos de experiências, saberes e desejos, e não como meros "alunos" a serem moldados por um currículo prescrito. Para os autores, o Ensino Médio não pode ser pensado como uma preparação para o mercado ou para a universidade, mas como um espaço de formação humana integral, que valorize as culturas juvenis, a sociabilidade e a construção de identidades e projetos de vida autônomos.

A permanência dos itinerários formativos, portanto, revela a incapacidade da nova lei de superar a lógica utilitarista que reduziu o Ensino Médio a um "cursinho pré-vestibular" para uns e a um "treinamento profissionalizante" para outros. Como bem observou Lino Castellani Filho (2022), a reforma do Ensino Médio visa "formar pessoas incapazes de se perceberem no tempo em que vivem", ou seja, sujeitos acríticos, submissos à lógica do mercado e destituídos da capacidade de questionar a ordem social vigente.

A análise dos aspectos pragmáticos da ACD (Barreto, 2021) permite caracterizar a posição do enunciador da lei em relação ao que diz. O texto legal apresenta-se como uma norma técnica, desprovida de intencionalidade política explícita. No entanto, a própria estrutura da lei — ao manter os itinerários formativos, ao estabelecer cargas horárias diferenciadas para a formação técnica e profissional

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 28/06/2026 - **Accepted:** 27/07/2026
Vol: 13.17
DOI: 10.66104/13h0bp40
Pages: 1-25

(2.100 horas de formação geral básica contra 2.400 para os demais itinerários) e ao permitir o reconhecimento de aprendizagens em "experiências extraescolares" como estágio, trabalho remunerado ou voluntário — revela uma clara opção por um modelo de ensino médio que atende prioritariamente às demandas do mercado, em detrimento de uma formação humana integral.

Nesse sentido, a interdiscursividade presente na lei é particularmente reveladora. O texto dialoga com discursos anteriores — como o da reforma de 2017 e o da BNCC — e com discursos mais amplos do neoliberalismo educacional, como o da empregabilidade, da flexibilização e da responsabilização individual. Ao mesmo tempo, silencia discursos alternativos, como o da educação como direito social inalienável, o da gestão democrática da escola e o da formação omnilateral dos sujeitos. Esse silenciamento, como argumenta Orlandi (2007), é produzido estrategicamente, pois aquilo que não é dito é tão significativo quanto o que é explicitamente afirmado.

Silva (2025, p. 160) alerta para a simbiose entre os programas "Pé-de-Meia" e "Juros por Educação" e o cenário de plataformização e financeirização, destacando que "não se trata apenas do estímulo ao suposto protagonismo juvenil, associado ao trabalho precário e ao incentivo financeiro estudantil, que está sendo replicado de maneira massiva na escola pública pela Reforma do Ensino Médio. Há também o objetivo de amoldamento comportamental pautado pelas competências socioemocionais". Essa análise se aplica diretamente aos itinerários formativos, que funcionam como o dispositivo curricular por excelência para esse amoldamento: ao oferecer percursos diferenciados, a lei induz os jovens a escolherem itinerários alinhados às demandas do mercado, ao mesmo tempo em que os responsabiliza por escolhas que, na verdade, são estruturalmente condicionadas.

A permanência dos itinerários formativos, portanto, não é um detalhe técnico da nova lei, mas sim a expressão mais cristalina de sua continuidade com o projeto neoliberal iniciado em 2017. A ampliação da carga horária da formação geral básica, embora relevante, não é suficiente para reverter a lógica de fragmentação e segmentação curricular que os itinerários institucionalizam. Como argumenta Barreto (2016), a centralidade curricular associada a mecanismos de avaliação externa e responsabilização docente aprofunda a lógica meritocrática, na qual o sucesso ou fracasso dos estudantes é atribuído exclusivamente a seu esforço individual, desconsiderando as condições estruturais que limitam suas possibilidades.

Nessa perspectiva, a manutenção dos itinerários formativos deve ser lida como uma concessão tática do Estado às pressões sociais — uma forma de "parecer" que se modifica enquanto o "ser" da política permanece inalterado. Como nos ensina Gramsci (2001), a hegemonia não se mantém apenas pela força, mas sobretudo pelo consenso, pela capacidade de incorporar demandas e neutralizá-las, transformando-as em instrumentos de manutenção da ordem vigente. A Lei 14.945/2024, ao manter os itinerários formativos, opera precisamente nesse registro: acolhe parcialmente as críticas à reforma anterior (ampliando a carga horária da formação geral básica), mas preserva o núcleo duro do projeto neoliberal, assegurando que a educação continue a serviço do mercado e não da formação humana integral.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 28/06/2026 - **Accepted:** 27/07/2026
Vol: 13.17
DOI: 10.66104/13h0bp40
Pages: 1-25

4.2 A centralidade da BNCC e o controle do currículo

A reafirmação da BNCC como referência para os currículos do Ensino Médio é outro elemento de continuidade que merece análise crítica à luz da Análise Crítica do Discurso. A BNCC, como documento normativo, estabelece um conjunto de competências e habilidades que devem ser desenvolvidas por todos os estudantes do país, independentemente de suas realidades regionais, culturais e sociais. O Art. 35-C, ao definir a BNCC como "a referência" — com o uso do artigo definido "a" que confere caráter de exclusividade —, opera uma significativa operação discursiva: a BNCC não é uma referência entre outras, mas *a* referência, o que elimina qualquer possibilidade de concorrência com outros referenciais curriculares construídos a partir das especificidades locais.

Essa escolha lexical é sintomática do que Saviani (2016) argumenta ao afirmar que a BNCC representa uma tentativa de homogeneizar o conhecimento escolar, desconsiderando as especificidades locais e as diversidades culturais que marcam o território brasileiro. Ao impor um currículo nacional, a BNCC não apenas cerceia a autonomia dos professores e das escolas, mas também privilegia uma visão de conhecimento alinhada aos interesses dos grupos hegemônicos, em detrimento dos saberes e das experiências das camadas populares. Do ponto de vista da ACD, a BNCC funciona como uma ordem de discurso (Fairclough, 2001) que estrutura o que pode e o que não pode ser dito no currículo escolar, estabelecendo uma hierarquia de saberes na qual os conhecimentos valorizados são aqueles mensuráveis e alinhados às demandas do mercado.

A análise dos aspectos sintáticos do Art. 35-C revela outra dimensão do controle exercido pela BNCC. O emprego do verbo "é" no presente do indicativo confere ao enunciado um caráter atemporal e universal, como se a centralidade da BNCC fosse uma verdade incontestável e não uma construção política. Essa forma de construir o discurso naturaliza a prescrição curricular, ocultando as disputas que marcaram o processo de elaboração da BNCC, no qual fundações empresariais como a Fundação Lemann e o Movimento pela Base tiveram papel determinante na definição dos conteúdos e das competências (Tarlau; Moeller, 2020).

Essa crítica se articula com as reflexões de Dayrell e Carrano (2014) sobre a necessidade de a escola reconhecer os jovens em sua diversidade. Para os autores, o currículo não pode ser um território de imposição, mas um espaço de diálogo entre os conhecimentos sistematizados e as experiências sociais dos estudantes. A BNCC, ao estabelecer um rol de competências e habilidades a serem "desenvolvidas", reduz o conhecimento a um conjunto de performances mensuráveis, desconsiderando sua dimensão formativa e emancipatória. O silêncio da BNCC — e da lei que a reafirma — em relação às culturas juvenis, às identidades e aos saberes não escolarizados é particularmente revelador. Como argumenta Orlandi (2007), o não dito é tão significativo quanto o dito, e a ausência de referências à diversidade cultural, às lutas sociais e à formação crítica indica o que o discurso dominante precisa ocultar para se legitimar.

Além disso, a centralidade da BNCC está intimamente associada às avaliações externas em larga escala, como o ENEM e o SAEB. Como argumenta

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 28/06/2026 - **Accepted:** 27/07/2026
Vol: 13.17
DOI: 10.66104/13h0bp40
Pages: 1-25

Barreto (2016), essas avaliações promovem uma lógica meritocrática e ranqueadora, que responsabiliza professores e alunos pelo fracasso escolar, sem considerar as condições estruturais em que a educação pública se realiza. A BNCC, ao servir de base para essas avaliações, reforça a ideia de que o sucesso escolar depende exclusivamente do esforço individual, ocultando as desigualdades de classe, raça e gênero que marcam a sociedade brasileira. A análise dos aspectos pragmáticos da ACD (Barreto, 2021) permite caracterizar a posição do enunciador da lei: ao reafirmar a BNCC como referência, o texto legal não apenas prescreve o que deve ser ensinado, mas também estabelece os critérios pelos quais o sucesso ou fracasso dos estudantes será medido, transferindo para os indivíduos a responsabilidade por resultados que são estruturalmente condicionados.

Lino Castellani Filho (2018) denuncia essa lógica ao afirmar que a BNCC e a reforma do Ensino Médio foram concebidas "dentro da lógica da mercantilização da educação, seja visando seu “empresariamento”, colocando-a ainda mais a serviço de uma formação humana compatível com a consciência crítica necessária à autonomia do pensar e do agir". A BNCC, portanto, não é um instrumento neutro de organização curricular, mas um dispositivo de controle e disciplinamento, que visa produzir sujeitos adaptados às demandas do mercado e do Estado. Nesse sentido, a reafirmação da BNCC na Lei 14.945/2024 — por meio da interdiscursividade com os documentos anteriores — atualiza e consolida esse dispositivo, garantindo que a homogeneização curricular e o controle sobre o trabalho docente permaneçam como pilares da política educacional.

No que se refere à Educação Física, a reafirmação da BNCC como referência tem implicações específicas. A BNCC de Educação Física, ao organizar os conteúdos em torno de "unidades temáticas" (brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas, práticas corporais de aventura) e "dimensões do conhecimento", reduz a complexidade da cultura corporal a um conjunto de habilidades mensuráveis, desconsiderando a dimensão crítica e emancipatória que autores como Bracht (1989) e o Coletivo de Autores (Soares *et al.*, 1992) atribuíram à Educação Física escolar. A ênfase na "experimentação" e na "fruição" como categorias centrais, embora aparentemente progressista, acaba por esvaziar a potencialidade crítica da disciplina, ao deslocar o foco da reflexão sobre as relações de poder que atravessam as práticas corporais para uma abordagem utilitarista e despolitizada.

A permanência da centralidade da BNCC na Lei 14.945/2024, portanto, não é um mero detalhe técnico, mas a expressão de um projeto de sociedade que concebe a educação como instrumento de controle e adaptação, e não como espaço de formação crítica e emancipação. Como nos ensina Gramsci (2001), a hegemonia se exerce não apenas pela coerção, mas pela produção de consenso em torno de determinadas concepções de mundo. A BNCC, ao ser reafirmada como referência curricular, opera nesse registro: naturaliza uma visão de conhecimento e de educação que atende aos interesses do capital, ao mesmo tempo em que silencia vozes e saberes que poderiam contestá-la.

4.3 A ênfase na preparação para o trabalho e a redução da formação humana

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 28/06/2026 - **Accepted:** 27/07/2026
Vol: 13.17
DOI: 10.66104/13h0bp40
Pages: 1-25

Talvez o aspecto mais revelador da permanência da lógica neoliberal na Lei 14.945/2024 seja a ênfase na "preparação para o mundo do trabalho" como um dos objetivos centrais do Ensino Médio. Embora o texto mencione também o "desenvolvimento integral" e a "participação cidadã", a escolha lexical e a estrutura sintática do parágrafo revelam uma hierarquia sutil: a "preparação para o mundo do trabalho" aparece como o elemento que encerra o enunciado, ocupando a posição de destaque que, na estrutura da frase em português, confere ênfase ao que vem por último. Essa forma de construir o discurso revela a concepção utilitarista que subjaz à política, na qual a formação para o trabalho é o objetivo último, enquanto as demais dimensões — desenvolvimento integral, participação cidadã — funcionam como adjetivos que qualificam, mas não alteram, o núcleo instrumental da proposta.

A análise dos aspectos pragmáticos da ACD (Barreto, 2021) permite caracterizar a posição do enunciador da lei: ao apresentar a "preparação para o mundo do trabalho" como uma das "oportunidades" asseguradas aos estudantes, o texto legal dissimula o caráter impositivo dessa formação, como se o mercado fosse uma escolha e não uma estrutura que condiciona as possibilidades de vida dos jovens. Esse discurso, como argumenta Silva (2025, p. 160), insere-se em um movimento mais amplo de "amoldamento comportamental pautado pelas competências socioemocionais", no qual a educação é reduzida a um treinamento para a adaptabilidade e a resiliência diante de um mercado de trabalho cada vez mais precário e plataformizado.

Essa abordagem reduz a educação a um instrumento de preparação para o mercado, desconsiderando sua dimensão formativa mais ampla. Como argumenta Lino Castellani Filho (2022), a reforma do Ensino Médio visa "colocar a educação brasileira numa perspectiva de formar pessoas incapazes de se perceberem no tempo em que vivem", ou seja, sujeitos que não questionam a lógica do trabalho no capitalismo e se adaptam passivamente às exigências do mercado. A ênfase nas competências socioemocionais — termo que aparece no texto legal — é particularmente reveladora: ao invés de formar sujeitos críticos capazes de transformar a realidade, a lei propõe formar indivíduos emocionalmente adaptados à precariedade, que internalizem a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso e que vejam o trabalho precário como uma escolha pessoal e não como uma imposição estrutural.

Dayrell e Carrano (2014) também criticam essa visão instrumental, ao defenderem que o Ensino Médio deve ser um espaço de formação humana integral, que contemple todas as dimensões da vida dos jovens — não apenas a preparação para o trabalho, mas também a cultura, a arte, a política e a sociabilidade. Para os autores, a escola média precisa reconhecer os jovens como sujeitos de direitos, e não como meros recursos para o desenvolvimento econômico. O silêncio da lei em relação à cultura, à arte e à política como dimensões formativas é particularmente significativo: ao mencionar apenas as dimensões "física, cognitiva e socioemocional", o texto legal reduz a formação humana a um conjunto de atributos funcionais ao mercado, excluindo a dimensão estética, ética e política que é central para a formação de sujeitos autônomos e críticos.

A ênfase na "preparação para o mundo do trabalho" também revela a permanência da lógica meritocrática que marca as políticas educacionais neoliberais.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 28/06/2026 - **Accepted:** 27/07/2026
Vol: 13.17
DOI: 10.66104/13h0bp40
Pages: 1-25

Ao responsabilizar os jovens por sua própria empregabilidade, a lei oculta as determinações estruturais que limitam o acesso ao trabalho decente, especialmente para os jovens das classes populares. Como mostram os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), o desemprego juvenil no Brasil é um fenômeno estrutural (IBGE, 2024; DIEESE, 2024a, 2024b), que não pode ser resolvido por meio de reformas curriculares, mas exige políticas públicas de geração de emprego e renda, além de uma profunda transformação das relações de trabalho. A lei, ao ignorar essa dimensão estrutural, opera um deslocamento discursivo: o problema do desemprego juvenil, que é de ordem estrutural, é transformado em problema individual de falta de "projeto de vida" ou de competências socioemocionais.

A expressão "projetos de vida", tão cara ao discurso neoliberal, também merece análise crítica à luz da ACD. Ao enfatizar a construção individual de projetos, a lei desconsidera as condições materiais e simbólicas que limitam as possibilidades de escolha dos jovens, especialmente dos mais pobres. Como observa Weller (2014), a construção de projetos de vida não é um ato puramente individual, mas depende de um conjunto de fatores sociais, econômicos e culturais que estão além do controle dos sujeitos. A escola, ao invés de promover a ilusão da escolha livre, deveria oferecer aos jovens instrumentos para compreender criticamente as estruturas que limitam suas possibilidades e para lutar por sua transformação. O discurso do "projeto de vida", ao enfatizar a agência individual, opera como um mecanismo de responsabilização que isenta o Estado de sua obrigação de garantir condições materiais para que os jovens possam, de fato, construir projetos autônomos e significativos.

No campo específico da Educação Física, a ênfase na "preparação para o mundo do trabalho" e nas competências socioemocionais tem implicações diretas. A disciplina, que historicamente foi reduzida ao treinamento físico e à aptidão para o trabalho, corre o risco de ser ainda mais instrumentalizada, sendo utilizada como espaço para o desenvolvimento de "competências socioemocionais" como resiliência, trabalho em equipe e liderança — todas elas alinhadas às demandas do mercado de trabalho precarizado. Como argumenta Silva (2025, p. 159), "desponta a figura do 'chefe de si mesmo', que em realidade materializa uma série de eliminações das proteções associadas ao trabalho". Na Educação Física, essa lógica se traduz na responsabilização do aluno por sua própria "saúde" e "bem-estar", desconsiderando as condições estruturais que limitam seu acesso a práticas corporais dignas e significativas, e reduzindo a cultura corporal a um conjunto de habilidades funcionais ao mercado.

A interdiscursividade presente no § 2º do Art. 35-B é particularmente relevante. O texto dialoga com discursos anteriores — como o da reforma de 2017, da BNCC e das orientações de organismos internacionais como a OCDE e o Banco Mundial — que enfatizam a formação de "capital humano" e o desenvolvimento de competências para o século XXI. Ao mesmo tempo, silencia discursos alternativos, como o da educação como prática de liberdade (Freire, 1987), o da formação omnilateral e o da educação como direito social inalienável. Esse silenciamento, como argumenta Orlandi (2007), é produzido estrategicamente, pois aquilo que não é dito é tão significativo quanto o que é explicitamente afirmado.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 28/06/2026 - **Accepted:** 27/07/2026
Vol: 13.17
DOI: 10.66104/13h0bp40
Pages: 1-25

A permanência da ênfase na preparação para o trabalho, portanto, não é uma simples decorrência da continuidade da reforma anterior, mas sim a expressão mais explícita do projeto neoliberal que orienta a Lei 14.945/2024. Como nos ensina Gramsci (2001), a hegemonia se exerce também pela produção de um senso comum que naturaliza as relações sociais existentes. O discurso da "preparação para o mundo do trabalho" e dos "projetos de vida" opera nesse registro: naturaliza a precariedade como destino inevitável dos jovens das classes populares, ao mesmo tempo em que os responsabiliza por sua própria inserção no mercado, ocultando as estruturas de classe, raça e gênero que determinam suas trajetórias. A luta por um Ensino Médio verdadeiramente público, democrático e emancipatório passa, necessariamente, pelo enfrentamento desse discurso e pela construção de uma política educacional que coloque os jovens no centro do processo educativo, reconhecendo sua dignidade, sua diversidade e seu direito a uma formação humana integral.

4.4 Os discursos dos atores privados: continuidade e defesa do modelo

A análise dos documentos produzidos pelo Movimento Todos pela Educação e pela Fundação Lemann evidencia a atuação de atores privados na defesa da arquitetura fundamental da reforma de 2017, revelando como o empresariado educacional opera na construção de consenso em torno da manutenção dos itinerários formativos e da flexibilização curricular. Essas instituições, que integraram o chamado "Movimento pela Base" e atuaram ativamente na formulação da BNCC (Tarlau; Moeller, 2020), continuam a exercer influência sobre as políticas curriculares, agora defendendo a Lei 14.945/2024 como um "aperfeiçoamento" do modelo anterior, e não como uma reforma que deveria ser revista em seus fundamentos.

Em sua análise do PL 5.230/2023, o Todos pela Educação (2024, p. 2-3) afirma que o texto aprovado "preserva princípios da reforma efetivada em 2017" e "corrige erros e traz múltiplas melhorias", destacando como aspectos positivos a "ampliação da carga horária total da etapa, a introdução da flexibilidade curricular e a maior articulação do ensino regular com a Educação Profissional". Essa forma de construir o discurso opera uma dupla operação discursiva: ao mesmo tempo em que reconhece os "problemas" da reforma anterior — como a "redução exagerada da carga horária da formação geral básica" e a "fragilidade na estruturação dos itinerários formativos" (Todos pela Educação, 2023, p. 2) —, o documento naturaliza a permanência dos itinerários e da flexibilização como princípios inegociáveis, deslocando o debate da revogação para o aperfeiçoamento técnico do modelo.

A escolha lexical do Todos pela Educação é particularmente reveladora. Ao empregar o verbo "corrige" e o substantivo "aperfeiçoamento", o documento opera um deslocamento semântico significativo: a reforma de 2024 é apresentada como uma solução de continuidade, uma "correção" de rumo que preserva o núcleo duro do projeto neoliberal. O termo "princípios" — que aparece na expressão "preserva princípios da reforma efetivada em 2017" — é empregado para conferir legitimidade e permanência à arquitetura curricular dos itinerários formativos, como se estes

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 28/06/2026 - **Accepted:** 27/07/2026
Vol: 13.17
DOI: 10.66104/13h0bp40
Pages: 1-25

fossem fundamentos intocáveis da política educacional, e não opções políticas passíveis de revogação. Essa estratégia discursiva, ao enquadrar a reforma de 2024 como um "aperfeiçoamento", busca construir consenso em torno da ideia de que a política de 2017 estava no caminho certo e que as mudanças realizadas são meramente corretivas, não estruturantes.

A Fundação Lemann, por sua vez, atuou como uma das principais articuladoras da agenda privatista no campo educacional, integrando o Movimento pela Base e financiando pesquisas e formações que alinharam os currículos estaduais à BNCC e à reforma do Ensino Médio (Tarlau; Moeller, 2020; Krawczyk, 2025). Embora não tenha produzido um documento específico de posicionamento sobre a Lei 14.945/2024 com a mesma publicidade do Todos pela Educação, sua atuação institucional histórica — na defesa da centralidade da BNCC, dos itinerários formativos e da ênfase em competências — evidencia seu alinhamento com a continuidade do projeto neoliberal. A Fundação Lemann, conforme documentado por Tarlau e Moeller (2020), atuou de forma decisiva para estabelecer a BNCC como referência curricular nacional, utilizando uma estratégia de "consenso por filantropia" que mobilizou recursos materiais, produção de conhecimento e poder midiático para obter adesão de múltiplos atores em torno de uma política pública alinhada aos interesses do empresariado.

Do ponto de vista da ACD (Fairclough, 2001), os documentos do Todos pela Educação e a atuação histórica da Fundação Lemann podem ser compreendidos como práticas discursivas que operam na construção de hegemonia (Gramsci, 2001). Ao enquadrar a reforma de 2024 como um "aperfeiçoamento" e não como uma revogação, esses atores privados buscam produzir consenso em torno da permanência dos itinerários formativos, da flexibilização curricular e da centralidade da BNCC, silenciando alternativas que questionem esses pilares. O silenciamento, como argumenta Orlandi (2007), é produzido estrategicamente: ao não considerar a revogação como uma possibilidade, esses documentos restringem o campo do dizível, naturalizando a ideia de que a única saída para os problemas do Novo Ensino Médio é seu aperfeiçoamento técnico, e não sua superação por meio de uma política educacional fundamentalmente distinta.

A atuação desses atores privados reforça a tese de que a Lei 14.945/2024 constitui uma "concessão tática" que atende aos interesses do empresariado educacional ao preservar os pilares da reforma de 2017. A ampliação da carga horária da formação geral básica, embora celebrada como uma "vitória" por setores progressistas, foi acompanhada da manutenção dos itinerários formativos, da flexibilização curricular e da centralidade da BNCC — elementos que, como demonstram os documentos do Todos pela Educação (2024), são considerados "princípios" inegociáveis pelos atores privados. Essa continuidade estrutural evidencia que a "concessão" feita pelo governo federal — a ampliação da carga horária — não alterou a arquitetura fundamental do projeto neoliberal, assegurando que o mercado continue a definir os rumos da formação juvenil.

Krawczyk (2025) também contribui para essa análise ao argumentar que a reforma do Ensino Médio, em suas sucessivas versões, tem sido moldada por uma coalizão de atores privados e organismos internacionais que compartilham a visão de que a educação deve estar a serviço do desenvolvimento econômico. A autora

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 28/06/2026 - **Accepted:** 27/07/2026
Vol: 13.17
DOI: 10.66104/13h0bp40
Pages: 1-25

destaca que os itinerários formativos, ao fragmentar o currículo e direcionar os jovens das classes populares para percursos profissionalizantes, operam como mecanismos de segregação social que atendem às demandas do mercado por mão de obra semiqualificada e flexível. A defesa desses itinerários pelos atores privados, portanto, não é neutra: ela reflete interesses concretos de formação de capital humano e de manutenção de uma força de trabalho adaptável às condições precárias do mercado.

A análise dos documentos do Todos pela Educação e da atuação histórica da Fundação Lemann revela, assim, como os atores privados operam na construção de consenso em torno da continuidade do projeto neoliberal para o Ensino Médio. Ao enquadrar a reforma de 2024 como um "aperfeiçoamento" e não como uma revogação, esses atores buscam naturalizar a permanência dos itinerários formativos, da flexibilização curricular e da centralidade da BNCC, silenciando alternativas que questionem esses pilares. A "concessão tática" de 2024, ao preservar a arquitetura fundamental da reforma de 2017, atende aos interesses do empresariado educacional ao garantir que a educação continue a serviço do mercado, e não da formação humana integral dos jovens.

4.5 A Educação Física no contexto do Novo Ensino Médio: entre a permanência e a precarização

A Lei 14.945/2024, ao reafirmar a obrigatoriedade da Educação Física como componente curricular do Ensino Médio, foi saudada por setores progressistas como uma vitória parcial após as pressões que levaram à revogação da facultatividade prevista na Medida Provisória 746/2016. No entanto, uma análise mais detida do texto legal e do contexto mais amplo das reformas educacionais revela que essa reafirmação não garante, por si só, a efetivação de uma Educação Física crítica, emancipatória e comprometida com a formação humana integral dos jovens.

A permanência da Educação Física no currículo do Ensino Médio, embora necessária, não pode ser interpretada como um indicador de que a disciplina escapou à lógica utilitarista e mercantil que permeia a reforma. Pelo contrário, a Educação Física está submetida às mesmas forças que reconfiguram todo o Ensino Médio: a centralidade da BNCC, a ênfase nas competências e habilidades mensuráveis, a fragmentação curricular por meio de itinerários formativos e a crescente influência de atores privados na definição do que e como ensinar.

Como analisa Silva (2025, p. 158), o Novo Ensino Médio, ao privilegiar a formação técnico-profissional e o princípio empreendedor, articula-se a uma "educação das emoções para o trabalho plataformizado", na qual "o objetivo é fazer com que os estudantes trabalhem ou simulem trabalho no período letivo". Essa lógica alcança também a Educação Física, que tem sido reduzida a um instrumento de preparação para o mercado, enfatizando aptidão física, desempenho e produtividade em detrimento da compreensão crítica da cultura corporal como dimensão da experiência humana.

A análise da Nota Pública do GT 09 da ANPEd (2024) oferece elementos adicionais para compreender os riscos que a nova legislação impõe à formação integral. Ao afirmar que a Lei 14.945/2024 "dá continuidade à contrarreforma

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 28/06/2026 - **Accepted:** 27/07/2026
Vol: 13.17
DOI: 10.66104/13h0bp40
Pages: 1-25

educacional em curso no Brasil desde 2016" (ANPEd, 2024), a nota denuncia que a ampliação da carga horária da formação geral básica é flexibilizada para os estudantes do itinerário técnico-profissional, "que são, em geral, filhos/as das classes populares" (ANPEd, 2024). Esse esvaziamento atinge também a Educação Física, que vê sua carga horária e especificidade pedagógica subordinadas à lógica da flexibilização e da fragmentação curricular. Como argumenta Barreto (2016), a centralidade curricular associada a mecanismos de avaliação externa aprofunda a lógica meritocrática, que na Educação Física se traduz na ênfase em desempenhos mensuráveis — como testes de aptidão física — em detrimento da compreensão crítica da cultura corporal.

Ademais, a plataformização da educação, que "reúne os distintos modos de informalidade diante de um desemprego estrutural exacerbado" (Silva, 2025, p. 159), manifesta-se na Educação Física por meio da adoção de materiais didáticos padronizados e da utilização de plataformas digitais para o ensino de conteúdos esportivos. Essa tendência é agravada pela possibilidade de "ensino mediado por tecnologia" (Brasil, 2024a, Art. 35-B, § 3º), que, embora qualificada como excepcional, abre precedentes para a substituição da aula presencial por experiências virtuais, desconsiderando a centralidade do encontro corporal na aprendizagem das práticas corporais.

A ênfase nas competências socioemocionais e no empreendedorismo também atravessa a Educação Física. O discurso do "protagonismo juvenil" e do "projeto de vida" é incorporado às aulas como justificativa para uma abordagem individualista, na qual o aluno é responsabilizado por sua própria "saúde" e "bem-estar", desconsiderando as condições materiais que limitam seu acesso a práticas corporais dignas. Como assinala Silva (2025, p. 159), "desponta a figura do 'chefe de si mesmo', que em realidade materializa uma série de eliminações das proteções associadas ao trabalho" — e, poderíamos acrescentar, das proteções associadas ao direito à educação física de qualidade.

A análise de Silva (2025, p. 160) sobre a simbiose entre financeirização, plataformização e precarização é particularmente relevante. Os programas "Pé-de-Meia" e "Juros por Educação", ao condicionarem a permanência dos jovens na escola a incentivos financeiros e à ampliação do ensino técnico-profissional, deslocam o sentido da Educação Física: ela deixa de ser um direito formativo para se tornar um meio de controle da frequência e de preparação para o trabalho precário. Como bem sintetiza a autora, "não se trata apenas do estímulo ao suposto protagonismo juvenil [...] Há também o objetivo de amoldamento comportamental pautado pelas competências socioemocionais" (Silva, 2025, p. 160).

Assim, a permanência da Educação Física no currículo do Ensino Médio não deve ser celebrada como uma vitória definitiva, mas como um campo de disputa que exige vigilância constante. A disciplina continua sendo alvo das mesmas forças que subordinam a educação ao mercado: a mercantilização do corpo, a padronização do currículo por meio da BNCC e a precarização do trabalho docente. A luta por uma Educação Física crítica, que valorize a cultura corporal em sua dimensão histórica, social e política, não se encerra com a reafirmação da obrigatoriedade; ela se renova a cada dia, no confronto com as políticas que insistem em reduzir o corpo a um recurso produtivo e a educação a um negócio..

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 28/06/2026 - **Accepted:** 27/07/2026
Vol: 13.17
DOI: 10.66104/13h0bp40
Pages: 1-25

5. Conclusão

A pesquisa teve como objetivo central analisar os discursos subjacentes à Política Nacional de Ensino Médio instituída pela Lei nº 14.945/2024, identificando seus elementos de continuidade e ruptura em relação à reforma anterior (Lei 13.415/2017). Os principais achados revelaram que, embora a nova legislação tenha sido apresentada como resposta às pressões dos movimentos docentes e estudantis, ela mantém elementos centrais da reforma anterior — notadamente os itinerários formativos, a flexibilização curricular e a centralidade da BNCC — que aprofundam a lógica mercantil e utilitarista na educação.

A análise evidenciou que a Lei 14.945/2024 representa uma concessão tática que não altera a estrutura fundamental do projeto neoliberal para o Ensino Médio. A ampliação da carga horária da formação geral básica, embora positiva, não é suficiente para reverter a fragmentação do conhecimento e a desigualdade de acesso entre estudantes de diferentes classes sociais. A permanência dos itinerários formativos e a reafirmação da BNCC como referência curricular revelam a continuidade da lógica que subordina a educação às demandas do mercado e do Estado.

As contribuições de Dayrell e Carrano (2014) e de Lino Castellani Filho (2018, 2022) foram fundamentais para evidenciar as contradições da nova política. Dayrell e Carrano nos lembram que o Ensino Médio não pode ser reduzido a um conjunto de opções curriculares, mas deve ser um espaço de formação humana integral, que reconheça os jovens como sujeitos de direitos e valorize suas culturas, experiências e projetos de vida. Castellani Filho, por sua vez, denuncia a lógica mercantil que subjaz às reformas educacionais, alertando para o risco de formarmos jovens acríticos, submissos à ordem vigente e destituídos da capacidade de questionar a realidade social.

A análise também revelou os silêncios da lei — aquilo que ela não diz, mas que está presente em suas entrelinhas. A ausência de referências à luta de classes, às desigualdades estruturais e à necessidade de uma formação verdadeiramente emancipatória é reveladora do compromisso da política com a manutenção da ordem social vigente. Como argumenta Fairclough (2001), os silêncios são tão reveladores quanto os ditos, pois indicam aquilo que o discurso dominante precisa ocultar para se legitimar.

A contribuição original do estudo reside em três frentes. Primeiro, a utilização da ACD como ferramenta para desmontar os mecanismos retóricos que legitimam políticas excludentes, evidenciando as contradições e os silêncios que as constituem. Segundo, a articulação entre as críticas de Dayrell e Carrano (2014) e de Castellani Filho (2018, 2022) para evidenciar a permanência da lógica neoliberal na nova política. Terceiro, a defesa da necessária revogação completa da reforma e a construção de uma política educacional que reconheça os jovens como sujeitos de direitos e não como meros recursos para o mercado.

Como limitação do estudo, aponta-se o fato de a análise ter se concentrado no texto legal e nos debates públicos que o cercaram, sem incluir entrevistas com os

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 28/06/2026 - **Accepted:** 27/07/2026
Vol: 13.17
DOI: 10.66104/13h0bp40
Pages: 1-25

sujeitos diretamente afetados pela política — professores, estudantes e gestores. No entanto, os achados indicam tendências e levantam questões que podem ser aprofundadas em futuras investigações. Sugere-se, para pesquisas subsequentes: (a) a realização de estudos empíricos que investiguem os impactos da Lei 14.945/2024 nas escolas e nas trajetórias dos jovens; (b) a ampliação da análise para incluir outros marcadores sociais da diferença, como raça, gênero e deficiência; (c) a investigação sobre como os professores estão se apropriando da nova legislação e quais estratégias de resistência estão sendo construídas no cotidiano escolar.

Dessa forma, a análise culminou com um olhar específico sobre a Educação Física, um dos componentes curriculares mais afetados pelas reformas neoliberais. Por fim, os autores alinham-se a uma perspectiva crítica e dialética, que recusa o falso neutralismo das abordagens tecnicistas e a pretensa imparcialidade das políticas curriculares centralizadoras. Inspirados no pessimismo da razão e no otimismo da vontade de Gramsci, defendemos que a análise das políticas educacionais deve servir não apenas à compreensão acadêmica, mas à transformação social. A luta por um Ensino Médio verdadeiramente público, democrático e emancipatório passa necessariamente pela revogação completa da reforma e pela construção de uma política que coloque os jovens no centro do processo educativo, reconhecendo sua dignidade, sua diversidade e seu direito a uma formação humana integral.

Referências

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Nota Pública do GT 09 questiona documento sobre oferta de ensino médio integrado nos institutos federais. **ANPEd**, 18 dez. 2024. Disponível em: https://anped.org.br/nota-publica-do-gt-09-analisa-documento-sobre-oferta-de-ensino-medio-integrado-nos-institutos-federais

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 35, p. 1, 17 fev. 2017. Disponível em: http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=17/02/2017

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 161, n. 147, p. 5, 1 ago. 2024a. Disponível em: http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=515&pagina=5&data=01/08/2024

BRASIL. Ministério da Educação. Moções aprovadas na plenária final - 30 de janeiro de 2024b. *CONAE 2024*. Disponível em: https://www.gov.br/participamaisbrasil/blob/baixar/62085

BARRETO, Raquel Goulart. A escola entre os embates na pandemia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, p. 1-16, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/ES.243136

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 28/06/2026 - **Accepted:** 27/07/2026
Vol: 13.17
DOI: 10.66104/13h0bp40
Pages: 1-25

BARRETO, Raquel Goulart. Entre a Base Nacional Comum Curricular e a avaliação: a substituição tecnológica no Ensino Fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 136, p. 775-791, jul.-set. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/P3xN97CccWvpny53kwZF64k/?format=pdf&lang=pt

BRACHT, Valter. Educação Física: a busca da autonomia pedagógica. **Revista da Fundação de Esporte e Turismo**, Maringá, v. 1, n. 2, p. 2-19, 1989. Disponível em: https://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/4081

CALAZANS, Marcos. Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a Lei 14.945 de 2024: a reforma da reforma de Medeia. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 43, n. 1, 2026. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/112306

CASTELLANI FILHO, Lino. A Educação Física na BNCC: diálogos e reflexões. **YouTube**, Canal PÓS PHORTE, 18 abr. 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=OyWZjPCLrUo

CASTELLANI FILHO, Lino. Prefácio. *In:* MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira (Orgs.). **Educação física escolar no ensino médio: a prática pedagógica em evidência**. Curitiba: CRV, 2018.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola? *In:* DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DIEESE. **Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos.** Nem-nem ou sem-sem? Jovens querem trabalhar, mas não têm oportunidades no mercado. Boletim Emprego em Pauta, n. 27, 2024a. Disponível em: https://www.dieese.org.br/boletimempregoempauta/2024/boletimEmpregoemPauta27.pdf

DIEESE. **Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos.** Taxa de desemprego entre jovens de 18 a 24 anos recua, mas segue elevada. Nota Técnica, 2024b. Disponível em: https://www.dieese.org.br/

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. Londres/Nova Iorque: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Trad. Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 28/06/2026 - **Accepted:** 27/07/2026
Vol: 13.17
DOI: 10.66104/13h0bp40
Pages: 1-25

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, volume 2**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2001.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) – 4º trimestre de 2023. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html

KRAWCZYK, Nora. Ensino médio: o que está em jogo na reforma da Reforma? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 51, 2025. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/8qD6VZbJmHvqGH7cD7H6Y4G/?format=pdf&lang=pt.

MOTTA, Vania Cardoso da; LEHER, Roberto. Trabalho docente no contexto do retrocesso do retrocesso. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. II, n. 3, p. 243-258, jul.-dez. 2017.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento – Revista de Educação**, v. 3, n. 4, 2016.

SENA, Anne Karoline Cantalice; BARBOSA, Renata Peres; SILVA, Marcus Quintanilha da. "Novo" Novo Ensino Médio e as suas contradições – indícios de pós-neoliberalismo à brasileira? **Eccos – Revista Científica**, São Paulo, n. 73, 2025. DOI: 10.5585/2025.27723. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/27723.

SILVA, Amanda Moreira da. O incremento da plataformização, da financeirização e da precarização por meio dos programas “Pé-de-Meia” e “Juros por Educação” no Novo Ensino Médio. *In:* PIRES, Daniela de Oliveira; VALE, Cassio (Orgs.). **Privatização e Mercantilização da Educação Brasileira: tensões e disputas**. Curitiba: CRV, 2025.

SOARES, Carmem Lúcia; *et al*. (Coletivo de Autores). **Metodologia de Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, Brasília, DF, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.pdf

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Novo Ensino Médio: Análise do Projeto de Lei aprovado no Congresso Nacional**. São Paulo: Todos Pela Educação, jul. 2024.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 28/06/2026 - **Accepted:** 27/07/2026
Vol: 13.17
DOI: 10.66104/13h0bp40
Pages: 1-25

Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2024/07/novo-ensino-medio-analise-do-todos-pela-educacao.pdf

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Análise sobre o projeto de lei nº 5.230/2023, enviado pelo Ministério da Educação ao Congresso Nacional, sobre o Novo Ensino Médio**. São Paulo: Todos Pela Educação, nov. 2023. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2023/03/Nota-tecnica_Novo-Ensino-Medio_novembro_Todos-Pela-Educacao-1.pdf

WELLER, Wivian. Jovens no Ensino Médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. *In:* DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 28/06/2026 - **Accepted:** 27/07/2026
Vol: 13.17
DOI: 10.66104/13h0bp40
Pages: 1-25

ANEXO A – Matriz analítica da Análise Crítica do Discurso (ACD)

Excerto	Análise Textual	Análise Discursiva	Análise Social
"Art. 35-B. O currículo do ensino médio será composto de formação geral básica e de itinerários formativos."	"Será composto" no futuro do presente naturaliza os itinerários como inevitáveis. A estrutura coordenada oculta a hierarquia: FGB e itinerários não são equivalentes.	Ressignifica o discurso da Lei 13.415/2017. Silencia o debate sobre a própria existência dos itinerários, tratando-os como dado incontornável.	A manutenção dos itinerários reflete reformas neoliberais que priorizam flexibilização. Opera na hegemonia (Gramsci, 2001) ao naturalizar a fragmentação curricular.
"Art. 35-C. A BNCC é a referência para a formação geral básica."	O artigo definido "a" confere exclusividade à BNCC. O verbo "é" no presente confere atemporalidade, como se fosse verdade incontestável.	Dialoga com o discurso da BNCC (2018) e de organismos internacionais. Silencia vozes que defendem currículos locais e participação docente.	A BNCC opera como ordem de discurso (Fairclough, 2001), estruturando o que pode ser dito no currículo. Associada a avaliações externas (Barreto, 2016).
"Art. 35-B, § 2º. Serão asseguradas [...] a preparação para o mundo do trabalho."	"Preparação para o mundo do trabalho" encerra a enumeração — posição que confere ênfase em português. O futuro do presente oculta o caráter impositivo.	Dialoga com o discurso do "capital humano" e das "competências para o século XXI". Silencia cultura, arte e política como dimensões formativas.	Em contexto de desemprego estrutural juvenil (IBGE, 2024), o discurso do "projeto de vida" responsabiliza individualmente os jovens (Gramsci, 2001).
"Art. 35-D. A BNCC deverá assegurar [...] competências relativas à Educação Física."	"Deverá assegurar" confere obrigatoriedade, mas a lei não detalha como. Silencia a carga horária e a inserção nos itinerários.	Dialoga com a BNCC de Educação Física (Bracht, 1989; Soares et al., 1992), reduzindo cultura corporal a habilidades mensuráveis.	A Educação Física é subordinada à lógica utilitarista e à instrumentalização para competências socioemocionais (Silva, 2025).
"A Lei 14.945/2024, apesar de acolher [...] reivindicações, dá continuidade à contrarreforma." (ANPEd, 2024)	Termos como "contrarreforma", "segregadora", "antipopular" explicitam o posicionamento político. Estrutura concessiva reconhece mudanças para afirmar permanência.	Dialoga com o discurso crítico progressista. Opera desnaturalização do texto legal, explicitando o que a lei oculta.	A nota insere-se em disputa pela hegemonia do sentido da reforma (Gramsci, 2001), construindo contra-hegemonia no campo educacional.
"O texto aprovado preserva princípios da reforma de 2017 e corrige erros." (Todos pela Educação, 2024)	"Preserva princípios" confere legitimidade à arquitetura anterior. "Corrige" desloca o debate da revogação para o aperfeiçoamento técnico.	Dialoga com o discurso neoliberal de "modernização". Silencia a revogação como alternativa, naturalizando o aperfeiçoamento do modelo.	O Todos pela Educação atua como intelectual orgânico do empresariado (Gramsci, 2001), construindo consenso em torno da permanência dos itinerários.