

ESVAZIAMENTO CURRICULAR E SECUNDARIZAÇÃO DO CONHECIMENTO: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA POLÍTICA NACIONAL DE ENSINO MÉDIO

VACIAMIENTO CURRICULAR Y SECUNDARIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO: UN ANÁLISIS CRÍTICO DE LA POLÍTICA NACIONAL DE ENSEÑANZA MEDIA BRASILEÑA

CURRICULAR EMPTYING AND THE MARGINALIZATION OF KNOWLEDGE: A CRITICAL ANALYSIS OF THE BRAZILIAN NATIONAL HIGH SCHOOL POLICY

DOI: <http://10.9771/gmed.v18i1.69973>

Fátima Machado¹

Resumo: Este artigo propõe uma análise crítica da reforma do Ensino Médio brasileiro à luz da (re)configuração do conhecimento escolar e das disputas em torno do currículo, a partir do golpe de 2016 e da intensificação de uma racionalidade mercadológica, gerencial e utilitarista da educação. Há urgência em investigar os impactos dessa política na constituição de uma escola pública democrática. Como referencial teórico-metodológico, dialoga-se com Michael Young e Dermeval Saviani, especialmente no que tange à centralidade do conhecimento na formação humana, e com Norman Fairclough, cujos aportes da Análise Crítica do Discurso permitem examinar os sentidos hegemônicos impressos e marcados nos documentos normativos da reforma. A partir da articulação entre essas perspectivas, o texto busca demonstrar como a seleção e organização do conhecimento curricular operam como mecanismos de exclusão e reforço das desigualdades educacionais, sob um discurso de modernização e flexibilidade. As conclusões encaminham para a necessidade de engajamento em luta para evitar que a reconfiguração do Ensino Médio brasileiro siga impondo um esvaziamento do papel social da escola pública, uma fragmentação curricular e a insistente secundarização do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio. Conhecimento. Currículo. Análise Crítica do Discurso. Política educacional.

Resumen: Este artículo propone un análisis crítico de la reforma de la Enseñanza Media brasileña a la luz de la (re)configuración del conocimiento escolar y de las disputas en torno al currículo, a partir del golpe de 2016 y de la intensificación de una racionalidad mercadológica, gerencial y utilitarista de la educación. Existe una urgencia en investigar los impactos de esta política en la constitución de una escuela pública democrática. Como marco teórico-metodológico, se dialoga con Michael Young y Dermeval Saviani, especialmente en lo que se refiere a la centralidad del conocimiento en la formación humana, y con Norman Fairclough, cuyos aportes del Análisis Crítico del Discurso permiten examinar los sentidos hegemónicos impresos y marcados en los documentos normativos de la reforma. A partir de la articulación entre estas perspectivas, el texto busca demostrar cómo la selección y organización del conocimiento curricular operan como mecanismos de exclusión y de refuerzo de las desigualdades educativas, bajo un discurso de modernización y flexibilidad. Las conclusiones señalan la necesidad de un compromiso en la lucha para evitar que la reconfiguración de la Enseñanza Media brasileña siga imponiendo un vaciamiento del papel social de la escuela pública, una fragmentación curricular y la insistente secundarización del conocimiento históricamente acumulado por la humanidad.

Palabras clave: Enseñanza Media Brasileña. Conocimiento. Currículo. Análisis Crítico del Discurso. Política educativa.

Abstract: This article offers a critical analysis of the Brazilian high school reform in light of the (re)configuration of school knowledge and the disputes surrounding the curriculum, following the 2016 coup and the intensification of a market-driven, managerial, and utilitarian rationality in education. There is an urgent need to investigate the impacts of this policy on the construction of a democratic public school system. As a theoretical-methodological framework, the article engages with the works of Michael Young and Dermeval Saviani, particularly regarding the centrality of knowledge in human development, and with Norman Fairclough, whose contributions from Critical Discourse Analysis enable the examination of hegemonic meanings embedded and marked in the reform's normative documents. By articulating these perspectives, the article aims to demonstrate how the selection and organization of curricular knowledge operate as mechanisms of exclusion and reinforcement of educational inequalities, under the discourse of modernization and flexibility. The conclusions point to the need for collective engagement in resisting a reform that continues to impose the emptying of the public school's social role, curriculum fragmentation, and the persistent marginalization of historically accumulated human knowledge.

Keywords: Brazilian High School Reform. Knowledge. Curriculum. Critical Discourse Analysis. Educational policy.

Introdução

A educação é um campo de luta atravessado por consenso e dissensos (Neves, 2005). Nas discussões curriculares, por exemplo, o conhecimento a ser ensinado aparece em constante tensionamento diante de políticas educacionais orientadas por lógicas neoliberais que promovem, sustentam e legitimam processos de mercantilização e mercadorização da educação.

A exemplo disso, tem-se a(s) reforma(s) do Novo Ensino Médio (doravante NEM). As proposições destronam a educação como bem comum a todos e toda e a reveste de um aspecto mercadológico, orientada pela lógica de competências instrumentais em detrimento de uma formação crítica, emancipadora e integral. A reconfiguração curricular inicial apresentada por meio da MP 476/2016, assinada pelo ex-ministro da educação Mendonça Filho durante a gestão golpista de Temer, intensificava de forma contundente a fragmentação dos saberes e contribuía para a precarização da educação pública e do trabalho docente. Ainda que a mais recente (re)formulação, descrita na Lei nº 14.945/2024, apresente alguns pequenos avanços, como o aumento da carga horária inicialmente proposta, a toada da “flexibilização” ainda incide no agravamento das desigualdades educacionais ao abrir espaço para a instituição de itinerários formativos diferenciados.

O caminho traçado está fadado a produzir disparidades entre escolas públicas e privadas por múltiplas razões, dentre elas a falta de recursos para as instituições, poucas políticas efetivas que garantam a permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade na escola e investimentos insuficientes na formação docente adequada. Com isso, estudantes da classe trabalhadora recebem uma educação que propende para a indução “[...] ao conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida.” (Mészáros, 2005, p.55).

Mediante o exposto, este estudo propõe problematizar o papel do conhecimento nos debates e formulações curriculares na contemporaneidade e os imbricamentos que incidem na função social da escola por meio da análise crítica de políticas educacionais. Apoiando-se no materialismo histórico-dialético e com vistas a uma formação crítica, *omnilateral* e comprometida com os interesses históricos das classes trabalhadoras, buscou-se tensionar a individualização da relação com os saberes e uma tentativa progressiva de diluição das fronteiras entre os campos do saber e o universo dos bens e serviços, contribuindo de forma

expressiva para a perda de referência quanto à autonomia epistemológica da escola e ao seu papel político-intelectual (Laval, 2019).

Nesse sentido, o presente artigo estrutura-se em duas partes principais. A primeira propõe um diálogo entre as contribuições de Michael Young (2014; 2016) e sua defesa do "conhecimento poderoso" e de Dermeval Saviani (2003; 2008; 2010; 2019), cujas formulações trazem à baila uma compreensão política e epistemológica do conhecimento como mediação para a emancipação humana. A segunda parte vale-se da Análise Crítica do Discurso (doravante ACD) faircloughiana (Fairclough, 2016) centrando-se na materialidade do discurso, para investigar em que medida a reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio (re)produz um discurso comoditizado e um processo de esvaziamento do currículo sob a égide falaciosa de flexibilidade curricular e protagonismo juvenil. Ao final, algumas considerações relacionam e articulam as formulações teóricas e a análise empreendida para sugerir direcionamentos curriculares que possam promover uma educação pública de qualidade e socialmente referenciada.

Teorias curriculares críticas: contra a secundarização do conhecimento

O lugar e a natureza do conhecimento e sua orientação nas proposições curriculares têm sido ostensivamente afetados pela sanha neoliberal. Segundo Laval:

Os valores que constituíam o mundo escolar foram substituídos por novos critérios operacionais: eficiência, mobilidade, interesse. O sentido da escola muda: ela é não mais um lugar de assimilação e convívio com grandes narrativas onde se moldam caracteres estáveis para situações sociais bem definidas, mas um local de formação de caracteres adaptáveis às variações existenciais e profissionais em incessante movimento. (Laval, 2019, p. 53-54)

Localizando a discussão no cenário educacional brasileiro, vale destacar que intensas reconfigurações e reformas com esse teor se colocam em curso a partir da década de 1990. As movimentações se materializavam, sobretudo, em diretrizes e normativas voltadas aos currículos com culminância na homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada no curso do governo golpista de Michel Temer em dezembro de 2017. Foi um momento em que a esfera político-ideológica se engajava em uma retomada violenta do ideário neoliberal dos governos Fernando Henrique Cardoso. Neste mesmo ano, 2017, a Medida Provisória 746/2016 referente à Reforma do Ensino Médio é convertida na Lei nº 13.415/2017 compondo um conjunto de medidas neoliberais e de ataques aos direitos sociais, à classe trabalhadora e à educação da juventude brasileira.

Ramos e Paranhos traçam uma análise da Lei nº 13.415/2017 em que descrevem, entre outros pontos, o ataque ao papel do conhecimento:

sob a lógica das competências, generaliza-se e esvazia-se a formação geral [...]; e se antecipa a especialização por área de conhecimento correspondente aos respectivos itinerários (formativos). Na forma, os itinerários formativos antecipam precocemente a especialização resultante da fragmentação do currículo; no conteúdo, porém, eles padecem do mesmo caráter generalista típico da pedagogia das competências, sendo regidos também pela BNCC. Com essa cisão, **os conhecimentos acabam se tornando prescindíveis à formação dos/as educandos/as, o que é uma falácia, pois todos os conhecimentos são necessários na sua completude** e deveriam se organizar pelo menos nos três anos do ensino médio. (Ramos; Paranhos; 2022, p. 82, grifo meu).

Assim, as propostas que circundam as políticas e os currículos do Ensino Médio no Brasil se pautam em uma racionalidade gerencialista e neoliberal que se afina com os movimentos de uma educação mercantilizada e mercadorizada (Mota; Andrade, 2020). Como resultado, coloca-se como plano um modelo de escola utilitarista, tecnicista, voltada para valores como eficiência, flexibilidade e adaptabilidade. “O valor do conhecimento estruturado se perde” (Ramos; Paranhos, 2022, p.83) distanciando uma formação omnilateral dos estudantes que permita acesso crítico ao conhecimento historicamente acumulado e fomento para a construção de uma sociedade justa e igualitária.

À vista disso, destaco as contribuições de autores como Michael Young e Dermeval Saviani que defendem a reinscrição do debate sobre o conhecimento escolar, desafiando inclinações impregnadas de relativismos epistemológicos, centradas na individualização e na primazia do saber cotidiano, por vezes negligenciando o conhecimento científico e a cultura universal.

Neste trabalho, recorro a esses autores por defenderem a valorização de um currículo pautado em saberes historicamente produzidos, sustentando que a escola deve assegurar a apropriação de conhecimentos sistematizados e objetivos. Saviani (2003; 2008; 2010; 2019) argumenta que a educação deve se fundar em conteúdos dotados de rigor científico e densidade teórica, enquanto Young (2014; 2016) formula a ideia do “conhecimento poderoso” – aquele que permite aos sujeitos compreender estruturas e dinâmicas sociais, ultrapassando os limites da experiência imediata.

Aproximações entre o “conhecimento poderoso” de Michael Young e o “conhecimento clássico” de Dermeval Saviani

Michael Young, notável teórico inglês, é um dos autores da Nova Sociologia da Educação que, “para entender como a diferenciação social é produzida por intermédio do currículo” propôs “questões sobre a seleção e a organização do conhecimento escolar” (Lopes; Macedo, p.26). Sua publicação intitulada *Knowledge and Control*, de 1971, instituiu-se como um marco balizador no desenvolvimento de uma teorização crítica de currículo (Moreira, 2000; Pereira, 2020). Dentre suas proposições, avulta-se a relação que estabelece entre a seleção do conhecimento nas construções de currículo e a manutenção das desigualdades sociais. Nessa direção, “surgem na agenda dos estudos curriculares questões como: por que esses e não outros conhecimentos estão nos currículos; quem os define e em favor de quem são definidos” (Lopes; Macedo, 2011, p.26).

O autor formulou a ideia de “conhecimento poderoso” (Young, 2014; 2016) em que defende a centralidade do saber sistematizado como uma condição basal para a justiça curricular, argumentando que alunos e alunas, especialmente aqueles pertencentes às classes trabalhadoras e populares, devem ter acesso a conhecimentos que lhes permitam compreender e transformar o mundo. Na direção contrária da defesa de um currículo orientado por habilidades, competências e saberes cotidianos, Young defende que não se pode descartar o conhecimento científico e a cultura universal pois a vida escolar “pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares” (2007, p. 1297).

Enquanto Young retoma a importância do saber sistematizado a partir de uma crítica ao relativismo epistemológico e às pedagogias centradas na experiência imediata e individualizadas, Dermeval Saviani, filósofo e educador brasileiro, também refuta as tendências de secundarização do conhecimento que nomeia como “clássico” (Saviani, 2010; 2019). Saviani define por clássico “aquilo que se firmou como fundamental, como essencial, (...) o que resistiu ao tempo” (Saviani, 2019, p.18). O conhecimento clássico para o autor não deve ser confundido com conhecimento tradicional e tampouco se coloca em oposição ao que é moderno ou atual. O teórico parte da historicidade das relações sociais e posiciona, mais diretamente, a luta de classes no campo da educação. Saviani ancora suas contribuições na tradição do materialismo histórico-dialético, compreendendo a educação como espaço de contradição, disputa e possibilidade de superação da alienação social.

Saviani desenvolveu a Pedagogia Histórico-Crítica (doravante PHC) como uma resposta à crise da escola pública brasileira e às limitações da pedagogia liberal e da vertente progressista. A PHC parte do pressuposto de que a educação tem como tarefa fundamental mediar o acesso dos sujeitos aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, não para mera reprodução cultural, mas para a transformação consciente das condições sociais de existência, como explicitado a seguir:

Os conteúdos são fundamentais e, sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma num arremedo, ela se transforma numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. **Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores,** que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação. (Saviani, 2010, p. 55, grifo meu)

Sobressai a contundente crítica feita por Saviani às teorias que defendem, de forma hegemônica, “a particularização e individualização do ensino como expressão de respeito às singularidades do aluno, tanto em relação às suas possibilidades cognitivas quanto em relação à sua pertença cultural” (Gama, 2015, p. 16). Coaduno com o entendimento do autor de que o conhecimento não é uma abstração neutra, mas uma construção humana que emerge das necessidades e contradições da prática social. A relação entre educação e conhecimento, nesse sentido, é indissociável de sua função política sendo “a mediação no processo de constituição do ser social” (Saviani, 2008, p. 65). Tal perspectiva ajuda a romper com uma suposta dicotomia entre teoria e prática, mostrando que o saber escolar precisa estar articulado às condições concretas de vida dos estudantes, sem, no entanto, incidir em espontaneísmos ou em mera reprodução do cotidiano.

Contra o esvaziamento da função social da escola e o esfrelamento do conhecimento em sua materialidade, relevância político-histórico-social e objetividade científica, compartilho das visões de teóricos como Saviani e Young que defendem a centralidade do conhecimento no currículo como meio de pavimentar os caminhos para a apropriação ativa e crítica do saber sistematizado, promovendo o acesso a

instrumentos intelectuais capazes de ampliar a compreensão e a atuação crítica dos sujeitos no mundo. Essas concepções se opõem categoricamente às reformas educacionais orientadas pela lógica das competências e dos discursos de “modernização” e “flexibilização” curricular.

O NEM é um exemplo emblemático do esvaziamento curricular e da “crise” do conhecimento. A fragmentação de itinerários formativos, a eliminação de disciplinas obrigatórias e a centralidade que ganham as chamadas “habilidades socioemocionais” expressam um projeto de esfarelamento do conhecimento e de conformação do sujeito às exigências do mercado sob as sombras do ideário neoliberal. Ademais, reforça a notória compreensão de que “os conhecimentos e valores veiculados pela escola não são arbitrários nem desinteressados: eles expressam as necessidades do capital de formar mão de obra adaptada ao seu processo de reprodução” (Saviani, 2019, p. 89).

Os postulados teórico-críticos sobre conhecimento aqui expostos pretendem subsidiar a investigação a respeito da reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio impulsionada pela retórica da flexibilidade curricular e do protagonismo juvenil.

O que (não) há de novo no Novo Ensino Médio?

A reforma do Ensino Médio, iniciada com a Medida Provisória nº 746/2016 e consolidada posteriormente na Lei nº 13.415/2017, materializou o posicionamento estrutural da política educacional brasileira sob os marcos da racionalidade neoliberal. Conforme apontam Ramos e Paranhos (2022), as alterações no currículo do Ensino Médio não apenas apoiam a fragmentação do conhecimento, mas esvaziam sua função formativa integral. Travestido pelas exigências do mercado, o conhecimento escolar é transformado em um conjunto de habilidades generalistas e instrumentais, por vezes desconectadas de uma base científica, política, histórica e socialmente sólida.

Configurando território de luta e disputa, a implantação do NEM gerou reação e mobilização de diversas frentes, desenrolando-se na última resolução nº 14.645/2024 que revoga parcialmente a Lei nº 13.415/2017. A reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio parece trazer poucas alterações sem se destituir de seu caráter fragmentador e utilitarista no que tange o conhecimento e a formação humana. Em nota, associações e sindicatos manifestaram seus posicionamentos demandando “a reincorporação de todas as disciplinas científicas, com pelo menos dois tempos, em todos os anos de escolaridade do Ensino Médio” (SEPERJ, 2024, n.p.). e denunciando seu teor permeado por “profundas contradições, típicas dos hibridismos dominantes em formulações que, mobilizando equivocadamente a ideia de formação humana integral” (ANPED – GT 09, 2024, p.1).

A análise crítica, que proponho neste estudo, demanda atenção ao(s) discurso(s) que legitimam as práticas que sustentam a política em questão. A investigação apoia-se no conceito gramsciano de hegemonia (Gramsci, 1999), retomado por Fairclough (2016), que serve de “matriz” e “modelo” para tecer análises tomando a(s) prática(s) e eventos discursivos “uma faceta da luta hegemônica que contribui em graus variados para a produção ou a transformação da ordem do discurso existente [...], mas também das relações sociais e assimétricas” (Fairclough, 2016, p. 129). Além disso, o modelo tridimensional proposto pelo autor

foi utilizado tomando o *corpus* selecionado para examiná-lo em suas três dimensões: (1) como texto e representação material do discurso, (2) como exemplo de prática discursiva e (3) como manifestação de prática social.

O *corpus* constituiu-se dos textos das leis nº 14.645/2024 e nº 13.415/2017 (pois partes desta se mantiveram irrevogáveis). Partiu-se do entendimento de conhecimento “clássico-poderoso” de Young e Saviani e da seguinte indagação norteadora: “Em que medida as orientações para o NEM e a Política Nacional de Ensino Médio (re)produzem um discurso comoditizado e um processo de esvaziamento do conhecimento na estrutura curricular?”

Política Nacional de Ensino Médio: uma análise crítica do discurso

Fairclough (2016) propõe que a linguagem não é apenas reflexo da realidade, mas um instrumento constitutivo das práticas sociais. A linguagem está imbricada com o poder e com os processos de hegemonia, sendo um espaço de disputa simbólica e material. A ACD faircloughiana busca, portanto, investigar como os discursos contribuem para manter, legitimar ou transformar as estruturas sociais marcadamente desiguais. Seguindo a proposta de uma abordagem tridimensional, este estudo debruçou-se nas explorações: (1) do discurso como prática discursiva (produção, circulação, consumo dos textos) e de sua instância como prática social; e (2) recortes e exemplos da materialidade dos sentidos expressos no texto propriamente dito.

Para contextualizar a dimensão da prática discursiva, o enfoque incide sobre as condições de produção dos textos da reforma: as leis, reformas e resoluções educacionais no Brasil tendem, desde aproximadamente meados dos anos 90 sob os governos FHC, a se instituir de forma autoritária e antidemocrática com pouco diálogo com as entidades e instituições de formação, de pesquisa e de representação docente e estudantil.

No caso do NEM, vale olhar também para a condição de consumo dos textos que o anunciavam ou descreviam: gerou mobilização de diversas entidades, organizações, associações, sindicatos e comissões que organizaram manifestações “com destaque para a ocupação de milhares de escolas, numa forte articulação dos estudantes, que não aceitavam essas imposições” (Costa, 2023, n.p.). Com a recém-sanção da Lei nº 14.945/2024, diversos grupos e movimentos seguem atentos (como o SEPE-RJ, a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação), tecendo análises importantes para resistir e reivindicar formulações mais democráticas.

Interrelaciona-se, também, a dimensão do texto de análise enquanto prática social que evidencia relações de disputa e poder: mais de 80% dos estudantes do ensino fundamental e médio no Brasil estão matriculados na rede pública (Frigotto, 2021). Parece ser justamente para essa maioria esmagadora que se dirigiu a reforma do Ensino Médio, aprovada em 2017, logo após o “golpe midiático-jurídico-parlamentar de 2016, contexto favorável à retomada do ideário neoliberal dos governos Fernando Henrique Cardoso” (Ramos; Paranhos, 2022, p. 71).

Vale adicionar que a ascensão de Temer à presidência contou com o apoio expressivo de distintos setores em que se destacam grupos empresariais influentes, instituições financeiras privadas, conglomerados

mediáticos, partidos políticos alinhados à direita e à extrema direita, além de segmentos do agronegócio e correntes religiosas de cunho fundamentalista. Imbricada nessa malha golpista, a Medida Provisória 746/16 levantou proposições que reorientavam a organização curricular e o financiamento dessa etapa da educação básica. As questões são agudizadas no governo Bolsonaro que amplia o ataque aos direitos sociais sob uma orientação ideológica neofacista.

No que diz respeito à implantação da reforma no ano de 2022, o processo evidenciou a precarização da qualidade do ensino com uma espécie de genocídio educacional neoliberal que secundarizava o conhecimento científico, histórico, artístico, filosófico, sociológico, cultural, teórico e político na diminuição de carga horária (ou na “desobrigação” e consequente apagamento) de disciplinas como Filosofia, Arte, História, Geografia e Artes.

Os grupos empresariais conseguiram controlar a educação pública, seus recursos, sua concepção e seus conteúdos e direcionar a formação dos estudantes das escolas públicas para uma visão de mercado e de formação de mão de obra. Frigotto define, metaforicamente, a oferta do NEM como um verdadeiro “pastel de vento” e explica a priorização do(s) saber(es) instrumentais como forma de alienação das camadas populares:

Pastel de vento porque liquida como o sentido de educação básica a qual supõe um equilíbrio entre as disciplinas que permitem entender as leis da natureza (Química, física, biologia) e as que permitem entender e atuar nas relações sociais (história, sociologia, filosofia, literatura, arte, etc. **O que se prioriza são conhecimentos instrumentais**, mas que sem o que é básico instrumentaliza “o vento”. **Liquida-se o esforço de décadas para superar, pelo ensino médio integrado, a dualidade estrutural (educação geral para a “elite” e adestramento profissional para o povo)**. (Frigotto, 2022, n.p, grifo meu).

Tomando essas duas primeiras dimensões da análise, vê-se a (re)produção de um sentido hegemônico (neo)tecnicista que tende a arrebatar a educação para sucumbi-la à lógica das habilidades, das competências e da produtividade. Isso é validado por meio da sonegação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade à classe trabalhadora e à sua juventude, nas normativas, quando o texto desprivilegia a formação geral e integral, seja sugerindo ou flexibilizando a carga horária, seja hierarquizando a preparação para o mundo do trabalho, com destaque e prioridade para conhecimentos utilitários e técnicos.

Partindo para a microanálise do texto como forma material do discurso, o recorte que aqui apresento destaca alguns exemplos² de elementos linguísticos que constituem estratégias de hegemonia, como a exclusão de determinadas palavras ou expressões e a naturalização de outras, bem como de aspectos discursivos que apontam para a comoditização do discurso (Fairclough, 2016).

A comoditização do discurso, conforme aponta o Fairclough, refere-se a mudanças concretas na prática discursiva em que há uma espécie de “colonização de ordens do discurso institucionais e mais largamente da ordem do discurso societária por tipos de discurso associados à produção de mercadoria” (Fairclough, 2016, p.266). O autor denuncia que “um aspecto generalizado do discurso educacional contemporâneo é a lexicalização de cursos ou programas de estudo como mercadorias ou produtos que devem ser comercializados” (2016, p. 266), valendo-se de tais artifícios e adornos retóricos para cooptar as práticas educacionais e moldá-las em paradigmas mercadológicos.

Ao analisar os documentos oficiais do Novo Ensino Médio, como a Lei nº 13.415/2017 e a “reforma da reforma” instituída pela Lei nº 14.945/2024, nota-se a presença de um discurso marcado pela lógica empresarial, pelo vocabulário da gestão e pela retórica da inovação e da autonomia. Menções como “competências”, “habilidades”, “preparação para o mundo de trabalho” (Brasil, 2024, p.1) são exemplares da presença marcante do discurso comoditizado que figura no texto da lei promulgada em 31 de julho de 2024 para vigor em 2025 apontando para o que Fairclough (2016) chama de uma “lexicalização completa dos processos de aprendizagem e ensino” calcada no conceito de habilidade.

Para além das escolhas lexicais, a comoditização também se materializa na colonização de ordens discursivas de diversos domínios pelo gênero publicitário (Fairclough, 2016). A própria adjetivação de um tipo “novo” de Ensino Médio, com a medida provisória de 2016 convertida em lei em 2017, remete a uma aparente modernização, a práticas inovadoras ou ao lançamento de uma grande “novidade” (supostamente melhor, mais moderna, mais eficaz). Na essência, as diretrizes descrevem uma orientação curricular anacrônica que regride e involui em termos das conquistas da educação como direito social básico e comum a todos. Tampouco configura uma grande novidade que, sob os interesses do capital, a apropriação do conhecimento clássico-poderoso, sistematizado na instituição escolar, seja negada às classes trabalhadoras, a fim de dificultar a transformação da consciência, a mobilização coletiva e a formação e elevação cultural que possibilitem condições basais para compor blocos contra-hegemônicos sólidos. O que se intitula “novo” retroage e retoma o sentido e os discursos de outros marcos legislativos e de ações dos anos 90, reforçando, por exemplo, a vinculação da BNCC à implantação do programa. Mantém-se, na mais recente lei sancionada, que “o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos” (Brasil, 2024, p. 1), o que marca o caráter normativo da BNCC na constituição do texto analisado.

Outro ponto que chama atenção e robustece a prevalência do esvaziamento e da secundarização do conhecimento de base científica para a classe trabalhadora: o Artigo 36 permite que as 2.400 horas sejam flexibilizadas para os estudantes que cursam o itinerário formativo técnico e profissional e reforça que isso deve ser feito “conforme a relevância para o contexto local” (Brasil, 2024, p.2, grifo meu). A modalização no trecho citado, que configura uma locução adverbial de conformidade, ainda deixa margem para que a formação geral tenha sua carga horária encolhida, ainda que não expresse a obrigatoriedade da flexibilização na lei.

Por fim, destaco o apagamento lexical de termos que carregam sentidos contra-hegemônicos como “conhecimento científico”, “universalização” e “formação integral” nos documentos analisados. Observo que as omissões são sintomáticas da substituição de um projeto de educação pública por um modelo empresarial e utilitarista em que os discursos curriculares naturalizam as desigualdades e consolidam a hegemonia do capital.

Esses são apenas exemplos de análise da dimensão textual que, para uma análise mais compreensiva e extensiva, precisam ser explorados com outros pontos de entrada. Os trechos apontados foram escolhidos pelos imbricamentos com as dimensões do texto como práticas social e discursiva discutidas e pelas conexões que estabelecem com as críticas tecidas por Saviani e Young sobre o

conhecimento no currículo e a valorização do(s) conhecimento(s) clássico(s)-poderoso(s) na educação escolar.

Algumas considerações

A breve análise empreendida neste artigo buscou evidenciar em que medida o NEM se insere em processos complexos e sistêmicos que englobam a comoditização do discurso curricular, o apagamento do papel social da escola e da educação pública e a subordinação do conhecimento a uma lógica neoliberal, tecnicista, utilitária e descompromissada com uma formação humana e crítica.

Ao recorrer às contribuições de Michael Young e Dermeval Saviani, buscou-se articular perspectivas distintas, porém complementares, que defendem o conhecimento como elemento central para uma formação omnilateral e emancipadora, afastando-se do relativismo epistemológico, do voluntarismo idealista, do determinismo reprodutivista e das orientações gestadas sob o *ethos* gerencialista que, hegemonicamente, privilegia habilidades e competências nas proposições curriculares.

Ainda que partam de tradições distintas, a defesa do conhecimento na construção curricular de Young e Saviani alinha-se para sustentar a crítica ao projeto de flexibilização curricular que vem sendo imposto às escolas, principalmente públicas, por meio do Plano Nacional de Ensino Médio. A dualização do ensino, a fragmentação dos saberes e a centralidade de competências instrumentais cancelam a redução do currículo a um conjunto de saberes utilitários, o que achata a função formadora e crítica da escola. A utilização da Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 2016) possibilitou verificar os mecanismos linguísticos e ideológicos que sustentam essa reforma e sua reestruturação que ainda se constrói com um caráter antipopular e antidemocrático.

Propor políticas e discursos contra-hegemônicos exige retomar a centralidade da luta por uma educação que desafie as estruturas da sociedade de classes, enfrente os mecanismos de reprodução da ideologia dominante e questione os discursos que legitimam a subordinação cultural das classes trabalhadoras. Para além da crítica, é necessário impulsionar a reorganização da prática educativa, de modo a garantir às camadas populares – sobretudo ao proletariado – o acesso efetivo ao conhecimento historicamente sistematizado. Esse acesso não representa a mera acumulação de conteúdos, mas sim a possibilidade concreta de apropriação de saberes fundamentais para fortalecer a organização coletiva em defesa de seus interesses e contra a hegemonia burguesa.

A defesa de um currículo comprometido com a formação plena dos sujeitos das classes trabalhadoras não é apenas uma escolha teórica, mas uma necessidade política diante dos desafios que a educação pública brasileira enfrenta no contexto atual. Em tempos de ofensiva neoliberal sobre os direitos sociais e de aprofundamento das desigualdades educacionais, insistir na defesa do conhecimento, da escola pública e da educação emancipadora não é apenas um empenho teórico, mas um posicionamento ético e político. Também deve fazer parte desta empreitada, propor mudanças discursivas e ter uma visão crítica do papel da linguagem na manutenção dos sentidos hegemônicos.

Referências:

- ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. Grupo de Trabalho 09. Nota pública GT 09. **Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação**, 18 dez. 2024. Disponível em: <http://anped.org.br/wp-content/uploads/2024/12/Nota-publica-GT09-18-12-20241.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2025.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 8 ago. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 31 jul. 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br>. Acesso em: 8 ago. 2025.
- COSTA, R. A reforma do ensino médio e o golpe na formação da juventude no Brasil. **Brasil de Fato**, Laranjeiras do Sul (PR), 8 mar. 2023. Disponível em: <https://www.brasiledefato.com.br/2023/03/08/a-reforma-do-ensino-medio-e-o-golpe-na-formacao-da-juventude-no-brasil/>. Acesso em: 6 ago. 2025.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: UnB, 2016.
- FRIGOTTO, G. O “novo ensino médio”: traição à juventude que frequenta a escola pública. **Brasil de Fato**, Laranjeiras do Sul (PR), 5 nov. 2021. Disponível em: <https://www.brasiledefato.com.br/2021/11/05/analise-o-novo-ensino-medio-traicao-a-juventude-que-frequenta-a-escola-publica/>. Acesso em: 6 ago. 2025.
- GAMA, C. N. **Princípios curriculares à luz da Pedagogia Histórico-Crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani**. 2015. 232 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador - BA, 2015.
- LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2019.
- LOPES, A.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MOREIRA, A. F. Prefácio. In: YOUNG, M. **O currículo do futuro: da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado**. Campinas: Papirus, 2000. p. 289.
- MOTTA, VÂNIA; ANDRADE, MARIA CAROLINA. O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões. **Educação & Sociedade**, v. 41, p. e224423, 2020.
- NEVES, L. M. W. A reestruturação do ensino e o neoliberalismo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 743–775, 2005.
- PEREIRA, C. Contribuições de Michael Young para os estudos curriculares. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 42, n. 82, p. 185–202, maio/ago. 2020. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/54650/1/2020_art_cspereira.pdf. Acesso em: 5 ago. 2025.
- RAMOS, M.; PARRANHOS, M. A reforma do Ensino Médio e a reconfiguração do trabalho docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 34, p. 71–88, jan./abr. 2022. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 5 ago. 2025.
- SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 15. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia** 34 ed. Campinas: Autores Associados, 2010.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.
- YOUNG, M. (org) **Knowledge and control: new directions for the sociology of education**. London: Collier Macmillan, 1971.

YOUNG, M. Teoria do Currículo: O Que É e Por Que É Importante. **Cadernos de Pesquisa** v.44 n.151 p.190-202 jan./mar. 2014.

YOUNG, M. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? **Cadernos de Pesquisa** v.46 n.159 p.18-37 jan./mar. 2016.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 101, p. 1287–1302, set. 2007.

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Bolsista FAPERJ. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2412609561198154> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7974-2781> E-mail: fatimamachado.rj@gmail.com

2. Ressalto que esta análise não carrega a pretensão de ser exaustiva, por isso, apresenta apenas alguns pontos de entrada, em função dos limites para a apresentação do artigo. Além disso, apesar de ter sido empreendida especificamente para o presente estudo, dialoga com meus estudos iniciais de doutoramento em que planejo examinar outros documentos (leis, decretos, portarias, resoluções, pareceres, planos) que descrevem políticas educacionais e curriculares nacionais.

Recebido em: 09 de set. 2025

Aprovado em: 14 de fev. de 2026