

NOVO ENSINO MÉDIO E VELHAS CONTRADIÇÕES: ENTRE A RETÓRICA DA REFORMA E A REALIDADE DA DOCÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA

NEW HIGH SCHOOL AND OLD CONTRADICTIONS: BETWEEN THE RHETORIC OF REFORM AND THE REALITY OF TEACHING PORTUGUESE

Alexandre Figueiredo Pereira¹; Marcelo Mocarzel²

RESUMO

A pesquisa analisa os impactos do Novo Ensino Médio sobre a prática docente na disciplina de Língua Portuguesa, com ênfase nas contradições entre o discurso oficial de modernização e as realidades enfrentadas pelos professores na escola pública brasileira. O estudo tem como objetivo compreender como a flexibilização curricular, os itinerários formativos e a centralidade da Base Nacional Comum Curricular têm afetado o ensino da linguagem em sua dimensão crítica, estética e identitária. A investigação utiliza abordagem qualitativa de caráter teórico e bibliográfico, fundamentando-se na análise de documentos legais, artigos científicos e reflexões acadêmicas produzidas nos últimos anos. A pesquisa observa que a retórica da reforma oculta processos de fragmentação do conhecimento, precarização das condições de trabalho e esvaziamento dos conteúdos formativos da disciplina. A análise revela que a autonomia docente vem sendo enfraquecida por políticas normativas que impõem padrões pedagógicos e administrativos distantes do contexto escolar. Identifica também a exclusão progressiva da leitura literária e da literatura regional nos espaços escolares, comprometendo a valorização das identidades e das experiências locais. Conclui-se, de forma preliminar, que o Novo Ensino Médio tem operado como instrumento de padronização e controle curricular, em contraste com os princípios democráticos e formativos que deveriam orientar a escola pública. A valorização do ensino da linguagem, em especial de sua dimensão simbólica e cultural, emerge como um caminho possível de resistência às imposições tecnocráticas da política educacional contemporânea.

Palavras-chave: Currículo. Docência. Ensino de Língua Portuguesa. Identidade. Reforma educacional.

ABSTRACT

This study analyses the impacts of the High School reform on the teaching practices of Portuguese teachers, focusing on the contradictions between the official discourse of modernisation and the realities faced by educators in Brazilian public schools. Its aim is to understand how curriculum flexibilisation, formative itineraries and the centrality of the National Common Curricular Base have affected the teaching of language in its critical, aesthetic, and identity-based dimensions. The research adopts a qualitative methodology with a theoretical and bibliographic approach, based on the analysis of legal documents,

1 Mestre em Educação pela Universidade Estácio de Sá (UNESA). Graduado em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Docente da rede pública do estado do Amazonas. <https://orcid.org/0009-0005-9149-0811>

2 Doutor em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-Rio). Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Graduado em Pedagogia pela Unilasalle-RJ e em Comunicação Social / Publicidade e Propaganda pela PUC-Rio. Docente e diretor de Educação a Distância do Centro Universitário Serra dos Órgãos (UNIFESO). Docente e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis (UCP). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá (UNESA). <https://orcid.org/0000-0002-2780-0054>

scientific articles, and recent academic debates. The study observes that the reform rhetoric conceals processes of knowledge fragmentation, deterioration of working conditions, and the emptying of the subject's formative contents. The analysis shows that teacher autonomy has been weakened by normative policies that impose pedagogical and administrative standards far removed from school realities. It also identifies the progressive exclusion of literary reading and regional literature from the curriculum, undermining the recognition of local identities and experiences. Preliminary findings suggest that the New Secondary Education has functioned as an instrument of standardisation and curricular control, contrary to the democratic and formative principles that should guide public education. Valuing language teaching, particularly its symbolic and cultural dimensions, emerges as a possible path of resistance to the technocratic impositions of contemporary educational policy.

Keywords: Curriculum. Educational reform. Identity. Portuguese language teaching. Teaching profession.

INTRODUÇÃO

O debate sobre o Novo Ensino Médio no Brasil tem provocado reflexões contundentes acerca das mudanças estruturais no campo educacional e suas implicações para a prática docente, em especial na disciplina de Língua Portuguesa, com a promulgação da Lei n.º 13.415/2017, instituiu-se uma reconfiguração do currículo, baseada na promessa de flexibilidade, protagonismo estudantil e formação técnica alinhada ao mundo do trabalho (Brasil, 2017). No entanto, tais diretrizes têm sido questionadas por docentes, pesquisadores e movimentos sociais, que percebem na reforma um discurso hegemônico que dissocia o ensino de sua dimensão crítica e formadora, nesse sentido, o presente artigo tem como foco analisar as contradições entre a retórica da inovação curricular e a realidade vivida pelos professores de Língua Portuguesa no cotidiano escolar.

À luz dessa problemática, o questionamento central que orienta esta investigação é: Em que medida o Novo Ensino Médio, sob a retórica da flexibilização e da modernização curricular, tem impactado negativamente a prática pedagógica dos docentes de Língua Portuguesa, revelando contradições entre os objetivos propostos pela política educacional e as condições reais de ensino nas escolas públicas brasileiras? Essa indagação permite compreender o cenário contemporâneo da educação básica, marcado por políticas públicas que, embora apresentadas como soluções, acabam por acirrar desigualdades históricas. A escolha pela análise do ensino de Língua Portuguesa se justifica pela centralidade da linguagem na formação da cidadania, na construção da identidade e na mediação do conhecimento.

Nesse contexto, a relevância desta pesquisa se manifesta em múltiplas dimensões: no campo social, por dar visibilidade às vozes de professores silenciados por reformas verticais e tecnocráticas; no plano acadêmico, por contribuir com a reflexão crítica sobre a implementação curricular; no aspecto histórico, ao inserir o debate em uma longa tradição de reformas educacionais que, desde o século XX, tensionam o projeto de escola pública no Brasil; e, juridicamente, ao se debruçar sobre os efeitos concretos da legislação educacional na configuração da política curricular. Assim, este estudo pretende oferecer uma leitura que articule o normativo, o pedagógico e o político no espaço escolar.

Convém destacar que, nos últimos anos, diversas produções científicas vêm discutindo as implicações do Novo Ensino Médio para a organização da escola, a formação docente e o ensino por áreas de conhecimento, as análises têm demonstrado que o processo de implementação tem se dado de maneira desigual e sem ampla participação democrática, sobretudo no que diz respeito à escuta de professores e à valorização das práticas pedagógicas preexistentes. Em especial, a disciplina de Língua Portuguesa tem enfrentado desafios quanto à manutenção de seus conteúdos essenciais, à interdisciplinaridade forçada e à redução da carga horária, o que afeta diretamente a qualidade da aprendizagem e o reconhecimento da função social da linguagem.

Metodologicamente, este artigo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de natureza teórica e bibliográfica, a partir da análise crítica de documentos legais, pesquisas acadêmicas e produções científicas relevantes que dialogam com o tema. A investigação se apoia na leitura analítica de autores que discutem a reforma do ensino médio, a prática docente, a política educacional e o ensino de Língua Portuguesa, buscando compreender como tais discursos se materializam nas políticas públicas. Com isso, objetiva-se construir uma reflexão fundamentada sobre as tensões existentes entre as propostas curriculares e a experiência dos professores na escola.

A estrutura deste artigo está organizada em quatro seções, além desta introdução e das considerações finais. A primeira seção discute a retórica da reforma e a construção do Novo Ensino Médio. Em seguida, analisa-se a flexibilização curricular e seus efeitos sobre o conhecimento. Na terceira seção, abordam-se os impactos sobre a docência em Língua Portuguesa. A quarta seção propõe uma reflexão

sobre a resistência pedagógica por meio da valorização da leitura e da literatura regional. Por fim, são apresentadas as considerações finais, acompanhadas da lista de referências utilizadas., espera-se, com este estudo, contribuir para o fortalecimento do debate crítico sobre o currículo e a valorização da prática docente na educação pública brasileira.

A RETÓRICA DA REFORMA E A CONSTRUÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO

As discussões em torno da reforma do Ensino Médio no Brasil têm sido marcadas por um discurso oficial que busca legitimar mudanças estruturais em nome da modernização educacional, esse discurso, amplamente difundido por campanhas governamentais, insiste em apresentar a flexibilização curricular como resposta à crise histórica da escola pública. Segundo Arelaro (2017), a narrativa da reforma constrói a imagem de um ensino médio obsoleto, incapaz de dialogar com a juventude e com as exigências do mercado contemporâneo, contudo, ao naturalizar tal diagnóstico, oculta-se a dimensão política dessas escolhas e seus efeitos sobre o trabalho docente e o direito à educação.

É nesse cenário que a Lei n.º 13.415/2017 surge como eixo estruturante da reforma, institucionalizando o discurso da flexibilização e dos itinerários formativos (Brasil, 2017), conforme destacam Garcia e Souza (2020), o processo de elaboração da lei foi marcado por ausência de participação democrática e imposição de agendas globais. A retórica que acompanha a proposta enfatiza o protagonismo juvenil, mas negligencia os limites concretos enfrentados pelos estudantes nas redes públicas. Essa dissonância entre discurso e realidade evidencia a instrumentalização da linguagem para fins normativos, o que, como aponta Bagno (2012), compromete a compreensão crítica da escola como espaço de emancipação.

Ademais, é preciso considerar que a proposta de formação por áreas do conhecimento reduz a centralidade das disciplinas tradicionais, entre elas a Língua Portuguesa, em nome de uma suposta interdisciplinaridade, tal estrutura afeta diretamente a organização pedagógica da escola, deslocando o foco do conhecimento sistematizado para atividades com apelo prático e técnico. De acordo com Simões (2012), esse modelo busca atender a demandas externas, priorizando competências utilitárias em detrimento da formação integral do sujeito, a retórica de inovação, portanto, passa a ser mediada por interesses que vão além da pedagogia, articulando-se com uma lógica de eficiência e desempenho.

Observa-se, também, que os itinerários formativos são apresentados como opção para que o aluno construa seu próprio percurso, reforçando uma ideia de liberdade de escolha, entretanto, como lembra Bueno (2022), em contextos marcados por desigualdade, essa escolha torna-se fictícia, os estudantes das periferias, muitas vezes, se deparam com currículos reduzidos, sem acesso a todas as áreas ou itinerários previstos pela legislação. Essa lacuna evidencia que a flexibilização curricular não atende a uma demanda educacional legítima, mas reforça um projeto de segmentação do ensino público, nesse sentido, a reforma reproduz desigualdades históricas e legitima a precarização da oferta formativa.

Ao analisar a construção discursiva da reforma, nota-se a centralidade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como matriz orientadora da formação escolar, embora apresentada como documento de referência nacional, a BNCC impõe prescrições que limitam a autonomia dos professores e restringem a diversidade pedagógica (Brasil, 2017). Garcia e Souza (2020) indicam que a lógica de competências e habilidades se alinha a um projeto de educação que valoriza o desempenho técnico, desconsiderando contextos locais e culturais, assim, a padronização encoberta sob o discurso de equidade oculta as reais intenções políticas que atravessam o documento. Ainda, Rangel, Mocarzel e Pimenta (2016) indicam que na educação brasileira, o eixo das competências se deslocou na avaliação para o currículo e não o contrário, como deveria ser.

Conforme a análise crítica de Arelaro (2017), a BNCC e a Lei 13.415/2017 operam em sinergia para construir uma narrativa de urgência reformista, essa urgência, todavia, não decorre de debates pedagógicos amplos, mas de uma imposição verticalizada que desmobiliza a escola pública como espaço de resistência. A ênfase na linguagem da inovação e do empreendedorismo vem acompanhada de uma estética de campanha publicitária, na qual a educação é tratada como produto a ser consumido, tal estratégia se revela poderosa na disputa de sentido sobre o papel da escola na sociedade contemporânea.

De forma complementar, Bagno (2012) alerta que a linguagem escolar é território de poder e disputa, sendo constantemente atravessada por ideologias que moldam o currículo, nesse sentido, a reforma do ensino médio, ao interferir diretamente nas práticas de leitura, escrita e oralidade, redefine o papel do professor de Língua Portuguesa. A disciplinarização do conhecimento cede lugar a projetos interdisciplinares pouco fundamentados, nos quais a linguagem perde sua densidade política, assim, observa-se um tensionamento entre a formação crítica e a formação por competências, cujos efeitos recaem sobre a prática pedagógica cotidiana.

Além disso, as campanhas institucionais que acompanham a reforma reforçam uma imagem de modernização tecnológica e adaptabilidade, essa representação, no entanto, esconde o fato de que muitas escolas públicas carecem de infraestrutura básica, de bibliotecas ativas ou de formação adequada para lidar com as novas exigências. Como analisa Bueno (2022), a distância entre o discurso institucional e a realidade das salas de aula evidencia a dissociação entre planejamento técnico e a experiência concreta dos sujeitos da educação, dessa forma, a escola é atravessada por contradições que não se resolvem com slogans, mas exigem políticas públicas comprometidas com a equidade.

A incorporação da linguagem empresarial à gestão da escola pública, com foco em resultados e produtividade, também integra a retórica da reforma, como observa Simões (2012), essa lógica redefine o papel do Estado na educação, deslocando-o de garantidor de direitos para regulador de performances. A avaliação passa a ser o eixo orientador do currículo, submetendo a prática docente a padrões externos e critérios de eficiência, assim, o professor deixa de ser mediador do conhecimento para se tornar executor de metas, o que compromete sua autonomia e enfraquece a dimensão humana da educação.

Diante de tais constatações, a retórica que sustenta o Novo Ensino Médio mostra-se articulada a um projeto de gestão educacional centrado em interesses tecnocráticos, embora apresente uma roupagem inovadora, a reforma reproduz velhas estruturas de controle e segmentação, aprofundando desigualdades educacionais já existentes. Nesse sentido, faz-se necessário analisar como tais diretrizes incidem sobre o currículo e a formação dos estudantes, especialmente no que se refere à fragmentação do conhecimento escolar, aspecto que será abordado na seção seguinte.

CONTRADIÇÕES ESTRUTURAIS: FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR E FRAGMENTAÇÃO DO CONHECIMENTO

A flexibilização curricular, defendida como avanço metodológico, tem gerado implicações profundas na organização do ensino, especialmente na disciplina de Língua Portuguesa, a partir da implementação dos itinerários formativos, observa-se um rebaixamento do conteúdo linguístico e literário, que passa a ser fragmentado em projetos que priorizam habilidades instrumentais. Brunieri (2024) aponta que essa lógica curricular desloca o eixo da formação crítica para a formação técnica, diminuindo o tempo dedicado à reflexão sobre os usos sociais da linguagem, tal cenário tem afetado o sentido pedagógico da disciplina no interior das escolas públicas.

Nesse processo, a autonomia prometida aos estudantes revela-se, em muitos contextos, uma construção idealizada, que não considera as reais possibilidades de escolha, como evidenciado por Caetano

e Alves (2020), os itinerários são definidos não pelos interesses dos discentes, mas pela estrutura física, pelos recursos humanos e pelas decisões administrativas das instituições. Em uma escola da rede pública visitada por Silva, Almeida e Figueiredo (2024), por exemplo, os alunos foram obrigados a optar por um único itinerário ofertado: “Linguagens e Mundo do Trabalho”, cujas atividades não contemplavam leitura literária ou análise textual aprofundada, isso ilustra o fosso entre proposta e realidade.

Além disso, a ênfase nos chamados “projetos de vida” e no empreendedorismo tem diluído o espaço de reflexão crítica que caracterizava o ensino de Língua Portuguesa, a disciplina, antes dedicada à leitura de mundo e à construção argumentativa, torna-se auxiliar de objetivos externos ao campo da linguagem. Carneiro (2012) critica esse deslocamento, argumentando que o conhecimento passa a ser tratado como mercadoria, fracionado conforme as demandas do mercado, tal mudança provoca uma descontinuidade nos conteúdos, dificultando a construção de sentidos duradouros e coerentes ao longo do percurso escolar.

É preciso considerar também que a organização por áreas tem apagado fronteiras disciplinares sem garantir a efetiva integração de saberes, o que se presencia, conforme as observações feitas em relatos docentes, é a responsabilização de professores por eixos temáticos genéricos, nos quais o conhecimento específico é diluído em abordagens superficiais (Silva; Almeida; Figueiredo, 2024). Boutin e Silva (2018) assinalam que essa “interdisciplinaridade por decreto” compromete a profundidade dos conteúdos, esvaziando o papel epistemológico da disciplina, isso tem gerado entre os docentes a sensação de que a linguagem foi reduzida a instrumento de apoio para outras áreas, e não como saber estruturante.

Do ponto de vista didático, essa reorganização implica uma ruptura no processo de sistematização do conhecimento, conforme Campos (2014), o ensino de gramática, produção textual e interpretação, que antes compunham uma sequência coerente, agora se dispersa em módulos pontuais. Em entrevistas com professores da rede pública, Silva, Almeida e Figueiredo (2024), identificaram dificuldades na articulação dos conteúdos, especialmente na ausência de materiais de apoio condizentes com os novos formatos, essa fragmentação tem se manifestado também nas avaliações, que priorizam desempenho em habilidades descontextualizadas, em detrimento da análise crítica dos textos e discursos.

Por conseguinte, a ideia de que o estudante pode “construir seu próprio percurso” assume contornos problemáticos quando a infraestrutura escolar não acompanha essa premissa, nas escolas onde apenas um ou dois itinerários são ofertados, o que prevalece é uma lógica de adaptação forçada, que nega a promessa de personalização do ensino (Brunieri, 2024). Caetano (2020) argumenta que essa seletividade velada aprofunda desigualdades educacionais e regionaliza o acesso ao conhecimento, em campo, Silva, Almeida e Figueiredo (2024) constaram que estudantes do turno noturno, em sua maioria trabalhadores, sequer foram consultados sobre os percursos formativos oferecidos.

Outro aspecto relevante é a crescente desvalorização dos gêneros discursivos literários e argumentativos, substituídos por tarefas funcionais como a produção de e-mails, formulários e simulações de entrevista, Brunieri (2024) observa que essas práticas contribuem para o empobrecimento do letramento escolar, reduzindo a linguagem à função instrumental, em atividades de “itinerários integradores”, por exemplo, não há tempo destinado à leitura de clássicos da literatura brasileira ou à escrita de textos reflexivos. Assim, a palavra perde densidade cultural e simbólica, comprometendo o desenvolvimento das competências críticas dos estudantes.

Sob esse prisma, a flexibilização anunciada pela política curricular tem ocultado a intensificação da precarização do ensino, no estudo de Silva, Almeida e Figueiredo (2024), professores relataram a dificuldade de articular práticas coerentes em tempos curriculares reduzidos e com conteúdos arbitrariamente impostos pelos roteiros dos itinerários. Como destacam Boutin e Silva (2018), trata-se de uma reforma gerencial, que aplica princípios de mercado à lógica escolar, nessa conjuntura, à docência em

Língua Portuguesa se vê cada vez mais subordinada a estratégias de produtividade, contrariando os princípios de formação humanística que orientavam os currículos anteriores.

Compreender a fragmentação do conhecimento como política não declarada da reforma é fundamental para analisar seus efeitos na construção da identidade estudantil, a ausência de continuidade entre os componentes curriculares tem enfraquecido o vínculo dos estudantes com a escola, especialmente daqueles que encontram na Língua Portuguesa um espaço de escuta e expressão. Carneiro (2012) adverte que a escola, ao desvalorizar os saberes linguísticos, restringe também os horizontes de subjetivação juvenil, assim, não se trata apenas de um embate pedagógico, mas de um projeto de sociedade que redefine o papel da educação pública.

Essas contradições estruturais, ao comprometerem a integridade dos saberes, também afetam diretamente o exercício da docência e suas condições de atuação, diante do esvaziamento curricular e da lógica de rotatividade de conteúdos, os professores veem-se diante de dilemas éticos e profissionais. Nesse sentido, torna-se imprescindível investigar como tais reconfigurações impactam a subjetividade e a autonomia docente, o que será aprofundado na próxima seção, dedicada à análise das condições concretas de trabalho no campo do ensino de Língua Portuguesa.

A DOCÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA SOB PRESSÃO: REALIDADE E DESAFIOS PROFISSIONAIS

A configuração imposta pela reforma do ensino médio tem redimensionado profundamente o papel dos docentes, sobretudo no campo da Língua Portuguesa, que se vê atravessado por novas exigências curriculares e estruturais, a ausência de escuta qualificada durante a formulação das diretrizes reformistas resultou em políticas que ignoram as complexidades pedagógicas vividas nas escolas públicas. Conforme argumentam Briskievicz e Steidel (2018), a construção da Base Nacional Comum Curricular ocorreu sem efetiva participação dos professores, resultando em uma normativa dissociada da prática cotidiana, tal desconexão tem comprometido o reconhecimento da experiência docente como base legítima de formulação curricular.

Além disso, os itinerários formativos, celebrados como inovação, têm sido objeto de críticas por ampliarem o escopo de atuação dos docentes sem a devida preparação técnico-pedagógica, como observa Steidel (2018), a organização por áreas de conhecimento exige que os professores extrapolem os limites de sua formação específica, operando com temas que demandam conhecimentos para os quais muitas vezes não foram habilitados. Essa expansão forçada de atribuições gera tensões nos planejamentos e impacta a qualidade das atividades desenvolvidas, o planejamento coletivo, quando existente, ocorre sob a pressão de diretrizes fragmentadas, o que intensifica o desgaste entre pares e enfraquece a identidade profissional.

Cabe destacar que, diante desse novo modelo curricular, a autonomia docente é recorrentemente colocada em xeque por instrumentos normativos que padronizam conteúdos e formatos de aula, como reflete Silva (2020), a ideia de liberdade de cátedra torna-se frágil diante da imposição de planos de ensino rigidamente vinculados a competências estabelecidas de maneira centralizada. Tal controle não apenas interfere na liberdade didático-metodológica, como também reduz a possibilidade de articulação crítica com os saberes dos estudantes, o professor de Língua Portuguesa, em particular, passa a desempenhar o papel de executor de programas previamente desenhados.

Outro aspecto que merece atenção é o aumento das demandas burocráticas impostas aos docentes, sem contrapartida em tempo pedagógico ou formação continuada, a intensificação do trabalho, somada à ausência de infraestrutura mínima em muitas unidades escolares, tem transformado a docência em

um exercício de resistência diária. Souza (2020) argumenta que o novo modelo educacional naturaliza a sobrecarga e institui a cultura da polivalência, exigindo do professor múltiplas funções, da mediação pedagógica à gestão de projetos, essa polivalência não corresponde a uma valorização do profissional, mas à diluição de suas atribuições tradicionais.

Acrescenta-se a isso a precarização da formação continuada, que tem ocorrido de forma pontual e desarticulada, sem vínculo orgânico com as novas exigências curriculares, em suas análises, Steidel (2018) aponta que a formação docente deveria ser entendida como processo permanente e dialógico, e não como evento isolado que apenas legitima políticas de ajuste. A ausência de políticas estruturadas de formação aprofunda o sentimento de desamparo entre os professores, que se veem obrigados a improvisar práticas sem o respaldo teórico necessário, tal situação revela a assimetria entre o discurso oficial e a materialidade do trabalho docente.

Importa lembrar que a reforma do ensino médio não promoveu alterações apenas no currículo, mas também no *ethos* escolar, interferindo na cultura institucional das redes públicas, Bagno (2006) enfatiza que a linguagem educacional é espaço de disputa simbólica, e que as formas de dizer revelam as intenções ideológicas das políticas públicas. O vocabulário da produtividade, da competência e do empreendedorismo tornou-se recorrente nos espaços pedagógicos, reconfigurando as expectativas sobre o papel do professor, essa retórica, longe de promover avanços, tem gerado distanciamentos em relação à função formadora da escola pública.

Nesse sentido, o trabalho docente tem sido moldado por lógicas empresariais que transferem para o professor a responsabilidade por resultados mensuráveis, desconsiderando os contextos socioculturais nos quais os processos de ensino-aprendizagem ocorrem, Souza (2020) observa que essa cultura de responsabilização tem impactos subjetivos relevantes, pois alimenta o sentimento de insuficiência entre os profissionais. A constante cobrança por inovação e resultado, desacompanhada de condições estruturais, transforma o ambiente escolar em espaço de pressão e adoecimento, a docência em Língua Portuguesa, nesse cenário, perde seu caráter reflexivo e emancipador.

A própria noção de interdisciplinaridade, tão exaltada pelas diretrizes reformistas, aparece como desafio quando não há clareza sobre seus fundamentos epistemológicos, como apontam Briskievicz e Steidel (2018), muitas vezes o que se realiza é uma colaboração pontual entre professores, sem planejamento contínuo ou articulação entre as áreas. A ausência de diálogo entre os componentes curriculares e a redução da carga horária acentuam as dificuldades de implementação de práticas interdisciplinares consistentes, isso leva o docente a um lugar de instabilidade, no qual as expectativas institucionais não se sustentam frente à realidade escolar.

As tensões descritas não se restringem ao plano pedagógico, mas também atravessam a subjetividade e o reconhecimento social do professor. A desvalorização simbólica do magistério se agrava à medida que os professores são tratados como peças técnicas em engrenagens burocráticas. Esse esvaziamento do sentido da profissão repercute na motivação para o exercício da docência, especialmente quando não há escuta institucional das demandas do chão da escola, a prática pedagógica, nesse cenário, deixa de ser construída como mediação crítica e passa a ser pautada pela execução de metas.

Tendo em vista esse conjunto de pressões e desafios, torna-se imperativo resgatar o papel formador da disciplina de Língua Portuguesa em sua dimensão estética, crítica e identitária. Para tanto, é necessário problematizar não apenas as estruturas curriculares, mas também os modos de ensinar e de aprender que preservam a dignidade do saber linguístico. A valorização da leitura e da literatura regional emerge, portanto, como campo fértil de resistência pedagógica, cujas potências serão examinadas na próxima seção, dedicada à análise da linguagem como instrumento de emancipação no contexto do Novo Ensino Médio.

EDUCAÇÃO, IDENTIDADE E RESISTÊNCIA: O LUGAR DA LEITURA E DA LITERATURA REGIONAL

A leitura literária tem sido progressivamente esvaziada de seu valor formativo nas propostas curriculares do Novo Ensino Médio, especialmente nos itinerários que vinculam a linguagem a finalidades práticas e funcionais, essa marginalização da literatura compromete o reconhecimento da linguagem como instrumento de expressão cultural e de formação identitária. Conforme Silva, Almeida e Figueiredo (2024), a literatura regional cumpre papel insubstituível na valorização das vivências locais, na afirmação das subjetividades e no fortalecimento de vínculos comunitários, no entanto, a lógica curricular vigente tende a desprezar tais experiências, reduzindo-as a conteúdos periféricos.

Nesse panorama, a leitura deixa de ser concebida como experiência estética e crítica e passa a assumir caráter utilitário, moldada por exigências normativas de desempenho, segundo Bagno (2012), a escola pública tem perdido sua função humanizadora ao subordinar o ensino da Língua Portuguesa a roteiros técnicos, fragmentando os sentidos da linguagem. A leitura literária, que outrora permitia o diálogo entre tempos, espaços e vozes sociais, encontra-se hoje limitada por propostas pedagógicas que privilegiam gêneros textuais de baixa complexidade e objetivos pragmáticos, essa limitação reduz a potência política da literatura no contexto escolar.

A gramática crítica, por sua vez, tem sido reconfigurada de maneira a servir aos propósitos da eficiência comunicativa, desarticulando-se de uma abordagem reflexiva sobre a estrutura da língua e suas condições de uso, para Campos (2014), essa tendência reitera um modelo instrucionista que desconsidera a complexidade do funcionamento linguístico em contextos diversos. A ausência da literatura regional no currículo se soma à supressão de práticas de escrita autoral, esvaziando as possibilidades de resistência simbólica dos estudantes frente às imposições sociais, tais escolhas curriculares revelam um projeto de formação limitado e despolitizado.

Em decorrência disso, observa-se a perda de espaço para narrativas que expressem as múltiplas identidades regionais, contribuindo para a homogeneização cultural no ambiente escolar, a crítica de Carneiro (2012) aponta que a reforma educacional opera sob lógica que prioriza resultados e metas, negligenciando a diversidade sociocultural que caracteriza o Brasil. Essa lógica, ao padronizar os conteúdos escolares, invisibiliza manifestações artísticas e literárias locais, comprometendo a formação de uma consciência cidadã ancorada no reconhecimento de si e do outro, a fragmentação curricular torna-se, assim, uma forma sutil de silenciamento cultural.

Apesar desse cenário, professores de Língua Portuguesa têm buscado alternativas didáticas que valorizem a literatura regional como ato de resistência pedagógica, conforme argumentam Almeida e Silva (2018), tais práticas não se esgotam em conteúdos temáticos, mas implicam metodologias que envolvem escuta, diálogo e construção coletiva do conhecimento. A leitura de autores locais permite ao estudante reconhecer-se como sujeito da história e da linguagem, enfrentando os modelos padronizados impostos pela Base Nacional Comum Curricular, o espaço da sala de aula torna-se, assim, ambiente de disputa por sentidos e pertencimento.

É nesse movimento que a leitura crítica da literatura ganha centralidade como prática emancipadora, articulando linguagem e identidade em uma perspectiva transformadora, Silva, Almeida e Figueiredo (2024) demonstram que o ensino da literatura regional contribui para o fortalecimento do senso de comunidade e para a valorização dos saberes ancestrais, especialmente na região amazônica. A experiência com o texto literário deixa de ser atividade secundária e se insere como elemento estruturante da formação humana, contudo, essas experiências seguem restritas, uma vez que o currículo oficial não as contempla como prioridade.

Além disso, as práticas de leitura não podem ser desconectadas das práticas de escrita, ambas atravessadas pelas condições materiais da escola pública e pelo reconhecimento das vozes dos sujeitos, Bagno (2012) destaca que o domínio da linguagem escrita não se resume à reprodução de normas, mas à construção de sentidos que reflitam as vivências e os contextos sociais dos estudantes. Nesse sentido, a presença da literatura regional nos espaços escolares potencializa a escrita como instrumento de afirmação identitária, no entanto, essa dimensão é muitas vezes invisibilizada pelos instrumentos de avaliação e pelas exigências técnicas da reforma.

Ao esvaziar os componentes curriculares de sua dimensão simbólica, o Novo Ensino Médio aprofunda a dissociação entre educação e cultura, impedindo que o currículo seja espaço de reconhecimento das multiplicidades, a fragmentação do conhecimento, somada à valorização de habilidades isoladas, impede que os estudantes compreendam a complexidade das relações sociais e culturais que os cercam. Carneiro (2012) propõe uma escola que revalorize os vínculos comunitários e promova a escuta ativa das narrativas locais, contrapondo-se ao tecnicismo que tem prevalecido nas políticas educacionais atuais, essa proposta tensiona as bases do currículo dominante.

A exclusão da literatura regional não é apenas uma escolha pedagógica, mas um gesto político que redefine os limites do que pode ou não ser ensinado, Campos (2014) e Almeida e Silva (2018) alertam para o fato de que o ensino da Língua Portuguesa perde sua força crítica quando se submete à lógica dos resultados. A ausência de experiências literárias significativas enfraquece a capacidade de argumentação e de escuta dos estudantes, distanciando-os da escola como espaço de formação plena, a negação da literatura como linguagem do sensível é, portanto, uma forma de domesticação da experiência escolar.

Dessa forma, pode-se afirmar que o Novo Ensino Médio, ao sustentar-se sob a retórica da flexibilização e da modernização curricular, impõe aos professores de Língua Portuguesa um modelo pedagógico que subtrai as dimensões críticas, simbólicas e afetivas da linguagem. A contradição entre os objetivos formais da política educacional e a realidade vivida nas escolas públicas se expressa na perda de sentido da docência, na fragmentação dos conteúdos e na precarização da experiência escolar. O esvaziamento da leitura literária e da literatura regional ilustra de maneira exemplar o descompasso entre discurso e prática, revelando os limites estruturais de uma reforma alheia à diversidade e à justiça educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises desenvolvidas ao longo deste trabalho revelam a existência de um descompasso estrutural entre a retórica da reforma do ensino médio e a prática pedagógica cotidiana nas escolas públicas brasileiras. As transformações impostas ao currículo, ainda que apresentadas como avanços modernos, têm produzido efeitos negativos concretos sobre o ensino de Língua Portuguesa. O discurso oficial que defende protagonismo estudantil, interdisciplinaridade e inovação não se sustenta quando confrontado com as condições reais de trabalho docente e de organização escolar, a flexibilização, na prática, impõe restrições e reconfigura o sentido da formação integral.

Observou-se que os itinerários formativos contribuem para a fragmentação do conhecimento e para o enfraquecimento da disciplina de Língua Portuguesa como eixo estruturador da educação básica. A ausência de planejamento articulado e de infraestrutura adequada compromete a efetividade da proposta, evidenciando uma falsa ideia de escolha e autonomia. A prática pedagógica, diante disso, torna-se cada vez mais instrumentalizada, limitando a construção de saberes significativos e afetando diretamente a identidade docente, o resultado é uma docência atravessada por contradições, tensões e desafios que comprometem sua função social e formadora.

Verificou-se ainda que o discurso de inovação curricular esconde processos de precarização das práticas educativas e de esvaziamento dos conteúdos de natureza crítica e cultural. A disciplina de Língua Portuguesa tem sido reduzida a uma função auxiliar de competências técnicas, afastando-se de sua potência de reflexão, interpretação e emancipação. O enfraquecimento das experiências com a leitura literária, particularmente a regional, ilustra de forma sensível a redução da linguagem a uma ferramenta de mercado, tal movimento, ao privilegiar a eficiência e o desempenho, compromete a função educativa da escola como espaço de pluralidade e escuta.

O percurso investigativo permitiu confirmar a hipótese de que o Novo Ensino Médio, ao privilegiar diretrizes curriculares distantes da realidade escolar, impõe barreiras à prática docente e ao direito à educação de qualidade. Ao mesmo tempo, demonstrou-se que há resistência e criatividade entre os professores, que reagem às imposições com práticas alternativas e significativas. Tais iniciativas, embora pontuais, mostram que o currículo não é apenas prescrição normativa, mas espaço de disputa, resignificação e invenção, é nesse tensionamento que reside a potência crítica da prática pedagógica.

Considerando o conjunto de resultados, esta pesquisa contribui para o campo da Educação ao oferecer uma leitura crítica sobre as implicações da reforma curricular na prática docente em Língua Portuguesa. Sua relevância se expressa na articulação entre política educacional, cotidiano escolar e processos de subjetivação dos professores. O estudo também sugere que é urgente pensar políticas públicas com participação efetiva dos sujeitos escolares, reconhecendo a diversidade das redes, dos territórios e das culturas, esse reconhecimento é condição para que o ensino médio cumpra sua função social com equidade e sentido formativo.

Futuros estudos poderão aprofundar o impacto da reforma em outras áreas do conhecimento e em diferentes contextos territoriais e culturais, além disso, investigações empíricas com base em narrativas docentes podem ampliar a compreensão sobre os efeitos da reorganização curricular na subjetividade profissional. As limitações enfrentadas por esta análise, que se concentrou em fontes bibliográficas, abrem caminho para abordagens qualitativas de escuta ativa e análise de práticas. A continuidade do debate acadêmico e político sobre a função da escola pública é, portanto, essencial para a consolidação de uma educação democrática, plural e emancipadora.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Janderson Gustavo Soares de; SILVA, Clodoaldo Matias da. A importância da prática da leitura no ensino superior. Marupiara | Revista Científica do CESP/UEA, [S.l.], n. 2, p. 68-80, abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uea.edu.br/index.php/marupiara/article/view/906/702>
- ARELARO, Lisete Regina G. Reforma do Ensino Médio: o que querem os golpistas. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 11–17, 2017. <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.770>
- BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Loyola, 2012.
- BAGNO, Marcos. **A norma oculta**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- BOUTIN, Aldimara Catarina; SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel da. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação**, Santa Maria, v. 43, n. 3, p. 521–534, 2018. <https://doi.org/10.5902/1984644430458>
- BRISKIEVICZ, Danilo Arnaldo; STEIDEL, Rejane (Org.). **O novo ensino médio: desafios e possibilidades**. Curitiba: Appris, 2018.

BRUNIERI, Hermes Talles dos Santos. Base Nacional Comum Curricular e currículo por áreas do conhecimento: motivações e implicações para o ensino. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, p. 1–29, 2024. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2024v22e57155>

BUENO, Alana Lemos. **Trajetória da política de reforma do ensino médio no Brasil (2013–2017)**. Maceió: Café com Sociologia, 2022.

CAETANO, Maria Raquel; ALVES, Aline Aparecida Martini. Ensino médio no Brasil no contexto das reformas educacionais: um campo de disputas? **Interfaces Científicas – Educação**, v. 8, n. 3, p. 718–736, 2020. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p718-736>

CAMPOS, Elísia Paixão. **Por um novo ensino de gramática**. Goiânia: Cànone Editorial, 2014.

CARNEIRO, Moaci Alves. **O nó do ensino médio**. Petrópolis: Vozes, 2012.

GARCIA, Luciana Nogueira de Souza; SOUZA, Raquel Aparecida. Estudos sobre a Lei 13.415/2017 e as mudanças para o novo ensino médio. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 14, e72965, 2020. <https://doi.org/10.5380/jpe.v14i0.72965>

RANGEL, Mary; MOCARZEL, Marcelo; PIMENTA, Maria de Fátima. A Trajetória das Competências e Habilidades em Educação no Brasil: das avaliações em larga escala para as salas de aula. **Meta: Avaliação**, v. 8, n. 22, p. 28–47, jan./abr. 2016. <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v8i22.951>

SILVA, Clodoaldo Matias; ALMEIDA, Janderson Gustavo Soares de; FIGUEIREDO, Suelem Sampaio. A importância da literatura regional na valorização da identidade dos(as) alunos(as) no ensino médio do estado do Amazonas. *Marupiara | Revista Científica do CESP/UEA*, [S.l.], n. 13, p. 31 - 51, ago. 2024. <https://doi.org/10.59666/marupiara.v0i13.2760>

SIMÕES, Carlos Artexes. Políticas públicas do ensino médio: iniciativas governamentais e o Ensino Médio Inovador. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 111–125, 2012. <https://doi.org/10.22420/rde.v5i8.51>

SOUZA, Carlos Fabiano de. Novo Ensino Médio: deriva de sentidos em uma propaganda televisiva do governo federal. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 20, n. 3, p. 469–490, set./dez. 2020. <https://doi.org/10.1590/1982-4017-200304-7119>

STEIDEL, Rejane. O novo ensino médio e as competências gerais da BNCC: implicações para a docência. In: BRISKIEVICZ, Danilo Arnaldo; STEIDEL, Rejane (Org.). **O novo ensino médio: desafios e possibilidades**. Curitiba: Appris, 2018. p. 137–158.