ISSN: 2358-8829

O NOVO ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO DISCENTE: UMA ANÁLISE DA PERSPECTIVA ESTUDANTIL

Ester Oliveira Meira (UESB)[1]
Ana Claudia Oliveira Azevedo (IFNMG)[2]

INTRODUÇÃO

O Ensino Médio constitui uma etapa da Educação Básica que exerce papel significativo no futuro, seja ele profissional ou acadêmico, dos jovens, visto que é nessa fase que os estudantes se deparam com escolhas importantes, cabendo ao percurso educacional que integra essa etapa fornecer os subsídios necessários para orientá-los em suas decisões. Com base nisso, torna-se válido pensar sobre a organização e as finalidades destinadas a esse nível de ensino, sobretudo quando consideradas as transformações pelas quais a educação brasileira e, mais especificamente, o Ensino Médio vêm passando ao longo dos últimos anos.

Entre essas transformações, destaca-se o Novo Ensino Médio (NEM), instituído pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), que emerge como uma proposta de reestruturação curricular. Nesse sentido, além da ampliação da carga horária dos estudantes, de 800 para 1.000 horas anuais, a reforma prevê a inclusão dos itinerários formativos, organizados a partir das áreas do conhecimento – Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – e da formação técnica e profissional. A partir dessa reformulação, o NEM estabelece como uma de suas principais propostas a flexibilização curricular, com a justificativa de possibilitar aos estudantes maior autonomia na construção de seus percursos formativos, considerando seus interesses, suas escolhas e seus projetos de vida.

Dentre as principais mudanças ocasionadas pelo NEM, vale mencionar, aqui, aquelas relacionadas aos componentes que integram o currículo, uma vez que disciplinas como Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia, por exemplo, após a reforma, deixam de ser consideradas componentes curriculares e passam a integrar estudos e práticas interdisciplinares (Brasil, 2017). Já o ensino de Língua Portuguesa e Matemática, por sua vez, permanece obrigatório, ainda que, na maioria dos casos, tenha sua carga horária reduzida.

[1] Graduanda em Letras Vernáculas. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *Campus* Vitória da Conquista. esteroliveirameira@gmail.com.
[2] Doutora em Linguística (UESB). Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), *Campus* Almenara. 98anaclaudia@gmail.com.

ISSN: 2358-8829

Além disso, a fragmentação de ambas as disciplinas é reforçada no contexto do NEM, a partir da divisão de seus conteúdos em componentes específicos, como Literatura e Redação, no caso de Língua Portuguesa, e Educação Financeira, no de Matemática. Para Ferretti (2018), essa flexibilização do currículo proposta para o NEM o torna reducionista, na medida em que propõe quase que uma solução "mágica" para problemas sociais mais complexos. Segundo o autor, questões como qualidade de ensino e altos índices de evasão e reprovação não se resolveriam com uma mera reforma da matriz curricular.

Neste trabalho, focamos nas mudanças do NEM relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa, especialmente no que tange à sua composição curricular, a qual envolve as concepções de língua e linguagem que norteiam o ensino do componente. Essa escolha se dá porque, a depender da concepção de língua adotada, esta pode se desvincular das situações de interação e levar à centralização das aulas de Língua Portuguesa na análise linguística, abstraindo aquilo que de mais significativo as línguas têm, ou seja, "[...] seu poder de significar, de conferir sentido às coisas, de expressar esses sentidos e, sobretudo, de mediar as relações interpessoais envolvidas na interação social" (Antunes, 2009, p. 21-22).

Diante disso, neste trabalho, partimos da seguinte questão: quais são as percepções de estudantes de escolas públicas acerca das mudanças promovidas pelo Novo Ensino Médio no ensino de Língua Portuguesa? Essa pergunta, portanto, se desdobra no objetivo de analisar as percepções dos estudantes das referidas escolas sobre a reforma, especialmente em relação à sua aprendizagem dessa disciplina.

Para isso, apresentamos, após esta introdução, um referencial teórico pautado em reflexões sobre práticas pedagógicas de caráter interacionista, à luz de Antunes (2003, 2007, 2009, 2014) e Freire (2002, 2013), as quais se contrapõem aos métodos tradicionais de ensino. Associamos essas discussões à problematização de Ferretti (2018) sobre a reforma do Ensino Médio. Em seguida, expomos a metodologia do presente trabalho, em que desenvolvemos uma pesquisa de cunho quali-quantitativo, mediante a aplicação de um formulário on-line a turmas do Ensino Médio de escolas públicas do sudoeste baiano. Na sequência, apresentamos os resultados, que indicam uma percepção majoritariamente negativa do NEM pelos estudantes, por meio da qual notamos uma permanência de um ensino de Língua Portuguesa centrado em aspectos normativos da língua. Por fim, em nossas considerações finais, destacamos que o Novo Ensino Médio não atende plenamente às expectativas da comunidade estudantil, uma vez que os relatos expõem fragilidades em sua implementação, a exemplo do predomínio do trabalho com a nomenclatura gramatical de forma descontextualizada nas aulas de língua portuguesa.

ISSN: 2358-8829

REFERENCIAL TEÓRICO

Paulo Freire (1987, 2002), considerado o patrono da educação brasileira, defende que o ensino, de modo geral, deve se dar por meio de um diálogo entre os saberes e as vivências dos discentes e os conhecimentos científicos sistematizados no currículo. Nessa perspectiva, o educador critica o chamado "ensino bancário" tradicional, em que se considera o professor como grande detentor do conhecimento e os estudantes como folhas em branco prestes a receberem esse "depósito" de informações. Portanto, Freire (1987, 2002) destaca que, ao chegarem à escola, os estudantes já têm diversos conhecimentos, que precisam ser considerados e valorizados nesse ambiente, responsável por sua formação crítica cidadã, o que, vale ressaltar, é perpassado pelo trabalho com a Língua.

No que concerne especificamente ao ensino de Língua Portuguesa no Brasil, observamos que, em geral, o ensino tradicional costuma ignorar as leituras de mundo (Freire, 2002) dos estudantes, a partir de uma visão prescritivista e reducionista da língua. Antunes (2007, p. 36) explica que

> em suma, foi sendo atribuído aos compêndios de gramática um papel de instrumento controlador da língua, ao qual caberia conduzir o comportamento verbal dos usuários, pela imposição de modelos ou de padrões. Essa visão de gramática se consolidou tão fortemente que chegou a abafar qualquer outra concepção menos diretiva, como aquela da gramática internalizada por todos os falantes.

Dessa forma, conforme Antunes (2007, 2014), há, tradicionalmente, no ambiente escolar, um enfoque no trabalho com classes gramaticais – especialmente com nomenclaturas e com a noção de "erro" –, em detrimento de um trabalho que considere a questão da variação e da adequação linguística, dado que as escolhas linguísticas devem ser pensadas a partir da situação de interação.

Para Freire (1987), essa memorização mecânica e descontextualizada da realidade – que associamos, neste trabalho, ao excesso de foco nas prescrições gramaticais descontextualizadas de usos reais da língua – oculta a força transformadora da palavra, de modo que o ensino cumpriria um papel de domesticação, em vez de estimular a curiosidade crítica e a autonomia dos educandos. Para além disso, Antunes (2003) aponta que a limitação do ensino ao normativismo pode explicar o insucesso escolar e a crença dos discentes de que eles "não sabem português", já que há uma associação entre escrever bem e simplesmente

ISSN: 2358-8829

cumprir tais regras ortográficas e gramaticais. A autora explica que essa postura sustenta um ideário de sociedade segundo o qual haveria grupos de falantes que sabem mais a língua do que outros, o que reflete preconceitos de classe e raça.

Diante disso, Antunes (2003, 2007, 2009, 2014) defende uma concepção interacionista de linguagem, dado que "a competência linguístico-comunicativa das pessoas é um dos recursos fundamentais para o êxito de suas múltiplas atuações sociais, sobretudo no âmbito profissional e dentro de contextos urbanos" (Antunes, 2014, p. 11). Nesse sentido, a autora considera que a língua deve ser entendida como parte da identidade cultural, histórica e social dos sujeitos, dado que, por meio dela, criamos um senso de pertencimento. Esse senso de pertencimento pode ser associado à discussão do NEM (Brasil, 2017) sobre as juventudes e suas culturas, o que leva o documento a defender uma suposta autonomia dos estudantes nas escolhas dos seus itinerários formativos. Ferretti (2018) elucida, no entanto, que, na prática, essa escolha não é tão "livre" como aparenta, já que "os alunos farão, no máximo, escolhas entre os itinerários formativos estipulados pelo sistema público de ensino do referido ente federativo" (Ferretti, 2018, p. 29). O autor aponta, ainda, que o atendimento às necessidades das juventudes, objetivo do NEM, é muito mais amplo e complexo do que a mera reforma curricular centrada na (re)distribuição de disciplinas.

Dito isso, para promover um ensino de línguas que seja, de fato, socialmente produtivo e relevante, de acordo com Antunes (2003), é necessário que ele se dê de forma funcional e contextualizada, uma vez que a gramática é somente uma parte da atividade discursiva. Por essa razão, a educadora sugere que o trabalho, nas aulas de Língua Portuguesa, se baseie no texto. Ou seja, o ensino de Língua Portuguesa deve partir dos usos sociais da língua, tanto no trabalho com a oralidade, a leitura e a escrita quanto no trabalho com a gramática, que deve ocorrer de forma contextualizada, uma vez que tanto a fala quanto a escrita variam a depender da situação comunicativa (Antunes, 2007, 2014). Nessa perspectiva, Antunes (2014) defende que preparar os estudantes para vestibular ou concurso não deveria ser um dos objetivos amplos da escola, cujo foco deveria ser o desenvolvimento da cidadania, que se dá por meio do respeito às variedades e da adequação linguística a diferentes contextos.

A autora ressalta, porém, que adotar essa postura significa "nadar contra a corrente" no que diz respeito à estrutura da escola e às expectativas sociais sobre o que seria ensinar Língua Portuguesa. No contexto do NEM, mais especificamente, Ferretti (2018) interpreta que essa proposta entende a formação para a cidadania e para o mundo do trabalho como uma verdadeira "[...] ação e proposição de afirmação da busca de hegemonia, no campo educacional, pelos setores da burguesia da sociedade capitalista brasileira, em contraposição

ISSN: 2358-8829

às de caráter contra-hegemônico [...] (Ferretti, 2018, p. 34). Com base nisso, o autor defende que a reforma proposta no NEM não é suficiente para promover a emancipação humana, ainda mais se considerarmos que todo o projeto de lei foi construído a partir de parcerias com setores relacionados ao empresariado nacional. Diante disso, buscamos observar se essa concepção se reflete nas aulas de Língua Portuguesa, em que se espera, como aponta Antunes (2003), um preparo para o exercício pleno e consciente de sua cidadania, perpassando pela transformação social discutida por Freire (1987, 2002).

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

Metodologicamente, desenvolvemos uma pesquisa de cunho quali-quantitativo, uma vez que buscamos quantificar e interpretar as opiniões dos estudantes relativas ao Novo Ensino Médio, com o fito de delinear um quadro das transformações decorrentes da reforma, especialmente no ensino de Língua Portuguesa. Vale ressaltar que esse método de pesquisa caracteriza-se pela integração de procedimentos quantitativos e qualitativos, viabilizando tanto a análise estatística dos dados quanto a interpretação dos aspectos subjetivos envolvidos no fenômeno investigado, o que favorece uma compreensão mais precisa dos resultados (Silva; Menezes, 2001).

Nessa direção, nosso *corpus* foi construído a partir da aplicação de um formulário *on-line* a estudantes do Ensino Médio de diversas escolas públicas localizadas no sudoeste baiano. O formulário, por sua vez, continha questões abertas, previamente elaboradas e organizadas em torno do NEM, com perguntas mais gerais a respeito da reforma e outras mais específicas, as quais visavam registrar as percepções dos alunos referentes ao ensino da disciplina supracitada. Para a coleta das respostas, o formulário foi compartilhado via *WhatsApp,* com os alunos do Ensino Médio, já que esta era a maneira mais eficiente de ampliar o seu alcance e, com isso, obter um número maior de respostas, de modo a demonstrar a realidade do NEM em diferentes instituições de ensino.

No que diz respeito às questões voltadas para o ensino de Língua Portuguesa, que constituem o foco deste trabalho, destacam-se:

- O que você tem aprendido nas aulas de Língua Portuguesa?
- Existe alguma situação em que você conseguiu aplicar esse conteúdo de forma prática?
- O Novo Ensino Médio envolve diferentes formas de leitura e escrita, que vão além da sala de aula e se conectam com seu cotidiano?

ISSN: 2358-8829

- Os textos e as imagens utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa dialogam, de alguma forma, com suas vivências e com sua individualidade?

A partir dessas perguntas, obtivemos um total de 66 respostas, as quais fundamentaram as análises desenvolvidas na próxima seção.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir, analisamos as respostas dos alunos, obtidas a partir do questionário aplicado em sala. Entre as perguntas feitas, trazemos, para esta análise, um recorte que contempla somente aquelas voltadas para o ensino de Língua Portuguesa, mais precisamente, no âmbito do Novo Ensino Médio.

Nesse ensejo, considerando que a reforma provocou mudanças na educação dos jovens, as quais interferem, também, nas práticas concretas de ensino, intencionamos, por meio da primeira pergunta, averiguar o que os estudantes do NEM estavam aprendendo na disciplina em questão.

As respostas, por sua vez, desvelaram um caráter contraditório em relação àquilo que se esperava da proposta. Isto é, ao oferecer aos alunos a oportunidade de escolherem as áreas nas quais desejam se aprofundar, o NEM pressupõe, teoricamente, que essa escolha contribua para ampliação dos conhecimentos dos estudantes na área selecionada. Logo, por terem mais contato com determinados conteúdos, a projeção seria que os alunos pudessem aprofundar seus conhecimentos e, por conseguinte, aperfeiçoar-se nessa área, por meio de exercícios de leitura e escrita condizentes com sua realidade social e cultural. Contudo, quando nos deparamos com as respostas dos estudantes, que mencionam ter aprendido, nas aulas de Português, conteúdos como *verbos, substantivos, estrutura de redação, resumo, pontuação, acentuação* e *gramática,* de modo geral, observamos a permanência de conteúdos tradicionalmente associados à disciplina, com ênfase em aspectos normativos da língua. Isso reforça a defesa de Ferretti (2018) de que o NEM não propõe uma efetiva transformação social, e sim a permanência da estrutura social, especialmente quando observamos o ensino de LP, que segue, muitas vezes, descontextualizado e excludente.

Antunes (2003), ao defender que o ensino de línguas precisa ocorrer de forma funcional e contextualizada, compreende o ensino de gramática como parte da atividade discursiva, e não como um fim em si mesmo. Sob essa ótica, embora os conhecimentos mencionados sejam inerentes ao ensino de Língua Portuguesa, sua presença nas respostas nos conduz ao modo como estão sendo trabalhados, visto que, quando este trabalho se dá de

ISSN: 2358-8829

forma descontextualizada, os conhecimentos gramaticais tendem a ficar restritos à identificação e à classificação de elementos linguísticos, distanciando-se das situações concretas em que a língua é utilizada.

Essa percepção é reforçada, ainda, pelas respostas à segunda questão, na qual os estudantes são questionados sobre as situações em que conseguem aplicar, concretamente, os conteúdos aprendidos nas aulas de Língua Portuguesa. Entre as respostas, os alunos destacam que conseguem mobilizar esses conhecimentos na utilização de um *"vocabulário mais rico*", a possibilidade de "*interpretar melhor"* e a facilidade para *"redigir textos e expressar opiniões com mais facilidade"*. Ademais, alguns estudantes citam situações cotidianas, como ao *"conversar com colegas"* e *"ao expressar meus sentimentos"*, enquanto outros associam a utilidade dos conteúdos à realização de provas, atividades e trabalhos escolares.

Tais posicionamentos mostram que alguns estudantes identificam a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos nas aulas da disciplina em situações extraescolares, como nas interações cotidianas e na expressão de sentimentos e opiniões. Essas respostas podem apontar um possível reconhecimento da função interativa da linguagem, a qual, segundo Antunes (2003, 2007, 2009, 2014), deveria ser o foco das aulas de Língua Portuguesa. Por outro lado, a menção à realização de provas, atividades e trabalhos aponta para uma associação exclusiva, por parte dos alunos, entre a aplicação desses conhecimentos e as demandas do próprio contexto educacional. Nesse limiar, percebemos um contraste nas respostas dos discentes, dado que, apesar de algumas indicarem que eles conseguem estabelecer relações entre os conteúdos aprendidos e suas experiências cotidianas, outras revelam dúvidas sobre a contribuição do ensino de Língua Portuguesa para enriquecer as possibilidades de uso da língua em diferentes contextos. Esse cenário, portanto, sugere o risco de perpetuação do ensino propedêutico[3], pautado na preparação para demandas escolares posteriores e que, por vezes, deixa em segundo plano a aproximação dos conhecimentos linguísticos com as diferentes práticas sociais das quais os estudantes participam, o que tende a dificultar o desenvolvimento de uma formação mais crítica, defendida por Freire (1987, 2002).

No que concerne à terceira pergunta, procuramos investigar mais diretamente em que medida as práticas de leitura e escrita desenvolvidas no NEM relacionam-se com as vivências cotidianas dos estudantes, de modo que tais práticas de uso da língua possam ser ampliadas para além do âmbito escolar. Das 66 respostas recebidas, 30 afirmaram que sim, 27 disseram

[3] Ensino de caráter preparatório, cujo objetivo é fornecer bases teóricas mínimas para que o estudante prossiga para etapas de ensino mais avançadas.

ISSN: 2358-8829

que não e 8 relataram que esse diálogo acontece apenas em alguns momentos, mas com respostas vagas. Dentre as respostas que nos chamaram a atenção, destacamos a de um aluno que alega que:

> *"o Novo Ensino Médio ajuda a gente a aprender de um jeito mais próximo da nossa vida mesmo. A gente não fica só lendo livros ou fazendo prova. Agora tem mais projetos, trabalhos em grupos e a gente pode falar sobre coisas que realmente fazem parte do dia a dia, tipo redes sociais, filmes, músicas e até coisas que acontecem na nossa cidade."*

Essa resposta permite inferir que o processo de aprendizagem, no NEM, contempla, em alguma medida, conteúdos que dialogam com aquilo que os alunos vivenciam fora da escola, incluindo temáticas que despertam seu interesse, como filmes, redes sociais e músicas. Por se tratarem de assuntos presentes em seu cotidiano, essas temáticas podem despertar o engajamento dos estudantes nas atividades propostas, uma vez que oportunizam consolidar relações entre os conhecimentos escolares e suas próprias experiências.

Nesse sentido, a inter-relação entre o ensino e a realidade dos alunos, considerando os caminhos percorridos por cada um deles e suas subjetividades, cria condições para que os conteúdos trabalhados em sala de aula adquiram maior sentido. Contudo, também é válido frisar que a presença de assuntos relacionados ao cotidiano dos estudantes não garante, por si só, uma aprendizagem efetiva. É necessário, portanto, considerar a maneira como tais assuntos são desenvolvidos pedagogicamente, de modo que a escola, além de integrar ao ensino o *acervo cultural* que os alunos carregam consigo – conceito este cunhado por Antunes (2009) –, busque ampliá-los, ocasionado, assim, a promoção de novos aprendizados. Vale ressaltar, ainda, que o trabalho com questões que fazem parte da leitura de mundo (Freire, 1987, 2002) dos estudantes não é exclusividade do NEM. Ou seja, essa perspectiva pode – e deve – ser adotada em todas as etapas e modalidades da educação, sem a necessidade de uma reforma que traz outras consequências, como a redução de carga horária de Língua Portuguesa, e o fim da obrigatoriedade de disciplinas das áreas de Linguagens e Ciências Humanas, que também contribuem para a formação do senso crítico dos estudantes (Freire, 1987, 2002). A isso, somam-se os relatos dos próprios alunos, os quais citam aspectos como a desmotivação, a sobrecarga e a pouca preparação para o ensino superior, evidenciando outros desafios que permeiam a implementação do NEM.

Na quarta e última pergunta, por sua vez, o foco recai sobre a identificação dos alunos com os materiais utilizados nas aulas de Língua Portuguesa, observando se estes abrangem aspectos de suas individualidades. Dentro da quantidade de respostas recebidas, 36

ISSN: 2358-8829

responderam que sim, 18 disseram que não, 12 afirmaram que esse diálogo ocorreu apenas em algumas situações ou não deram respostas claras. Nessa questão, as respostas foram, em sua maioria, objetivas e breves. No entanto, um estudante salientou que *"alguns textos trazem temas que fazem a gente refletir sobre quem somos e sobre o nosso dia a dia, mas nem sempre eles se conectam de verdade com a nossa realidade"*. Outro disse, ainda, que "*não, mas isso não me importa muito, o que eu necessito mesmo é de um professor que passe os conteúdos independentemente do que minha vivência mostra"*.

Essas respostas representam percepções distintas quanto à relação entre os materiais utilizados nas aulas de Língua Portuguesa e as experiências dos estudantes. Na primeira, ainda que o aluno reconheça que determinados textos levantam reflexões sobre sua identidade e seu cotidiano, ressalta que essa aproximação nem sempre se efetiva. Desse modo, a presença de assuntos que favorecem a reflexão não significa, necessariamente, que os alunos se percebam naquilo que leem ou estabeleçam relações mais próximas entre os textos e suas experiências, o que demonstra que, nem sempre, há uma associação entre os objetos de ensino e sua leitura de mundo (Freire, 2002).

Em contrapartida, o posicionamento da segunda resposta, diferente da anterior, chama atenção por atribuir maior importância à exposição dos conteúdos pelo professor, em vez de uma relação entre os materiais utilizados nas aulas e seu contexto de vida. Ou seja, ao pontuar que o importante, de verdade, é a presença de um professor que "passe" os conteúdos, o discente evidencia uma concepção de ensino ainda centrada na transmissão de conhecimentos, segundo a qual o professor ocupa um lugar de prestígio, ao passo que o aluno é visto como um mero receptor passivo de informações. Essa percepção pode ser associada à crítica de Freire (1987) acerca da educação bancária, na qual o educador assume o papel, em sala de aula, de único detentor do saber, o que desfavorece a participação ativa dos educandos na construção da própria aprendizagem. Sob essa perspectiva, a resposta do aluno propicia o entendimento sobre os ideários que os próprios estudantes constroem a respeito das aulas de Língua Portuguesa, nas quais o domínio dos conteúdos – voltados para a memorização de nomenclaturas gramaticais, em detrimento do desenvolvimento das competências comunicativas para atuar nos diversos contextos de interação social – parece assumir, para eles, mais relevância, mesmo que não haja identificação entre o que é trabalhado em sala e suas experiências individuais.

À luz dessas considerações, é possível compreender aspectos do funcionamento do NEM, sobretudo no que se refere à maneira como as mudanças propostas por ele vêm se concretizando no ensino de Língua Portuguesa. Nesse contexto, as respostas dos estudantes

evidenciam pontos positivos, mas também limitações, sugerindo que, mais do que identificar os conteúdos trabalhados em sala de aula, é importante averiguar as lacunas deixadas por esse modelo vigente, ainda mais quando o ensino permanece, muitas vezes, concentrado em aspectos gramaticais, sem necessariamente estabelecer relações com as práticas de linguagem vivenciadas pelos alunos em diferentes contextos. Desse modo, a análise confirma que a noção de autonomia do NEM está mais próxima de uma perspectiva neoliberal do que da perspectiva freireana, o que ratifica as críticas feitas por Ferretti (2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, objetivamos analisar as percepções dos estudantes sobre a reforma do Novo Ensino Médio no âmbito do ensino de Língua Portuguesa. Para isso, realizamos uma análise de natureza quali-quantitativa, a partir das respostas de estudantes de escolas públicas do sudoeste baiano, os quais expressaram suas opiniões a respeito da reforma e das práticas de ensino que têm sido desenvolvidas na disciplina em questão. Diante disso, os resultados da análise apontam que, por mais que o Novo Ensino Médio tenha proporcionado algumas mudanças significativas, especialmente no que tange ao acréscimo de conteúdos que despertam o interesse dos alunos, ainda assim carece de articulação entre aquilo que é trabalhado em sala de aula e as práticas sociais de uso da língua, resultando, muitas vezes, em um ensino pautado em conteúdos gramaticais, desvinculado de situações comunicativas reais.

Sendo assim, salientamos a necessidade de considerar as percepções dos estudantes na reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa, tomando como base o NEM, dado que suas experiências e avaliações permitem problematizar a relação entre as propostas curriculares desse modelo e as práticas efetivamente desenvolvidas, de modo que tais opiniões possam fornecer subsídios para possíveis melhorias no ensino. Afinal, a educação deve – ou pelo menos deveria –, partir dos próprios estudantes, levando em conta suas vivências, realidades e percalços que atravessam suas trajetórias, uma vez que são eles os sujeitos para os quais a educação escolar se destina, o que vai ao encontro da concepção interacionista da linguagem defendida por Antunes (2003, 2007, 2009, 2014) e da relação entre a leitura de mundo e os saberes escolares dos educandos defendida por Freire (1987, 2002).

Palavras-chave: Novo Ensino Médio; Escolas Públicas; Práticas Pedagógicas; Itinerários Formativos.

ISSN: 2358-8829

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ANTUNES, Irandé. **Língua, Texto e Ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada**: limpando 'o pó das ideias simples'. São Paulo: Parábola Editorial, 2014

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, e dá outras providências.** Diário Oficial da União: Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html. Acesso em: 26 out. 2026

FERRETTI, Celso João. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, maio/ago. 2018.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.