

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

**Gilvana Letícia Zambon de Souza**

**DA BNCC DAS COMPETÊNCIAS À FORMAÇÃO ESCRITORA DOS  
ALUNOS DO ENSINO MÉDIO PAULISTA**

**Paranaíba/MS**

**2026**

**Gilvana Letícia Zambon de Souza**

**DA BNCC DAS COMPETÊNCIAS À FORMAÇÃO ESCRITORA DOS  
ALUNOS DO ENSINO MÉDIO PAULISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Linguagem, Educação e Cultura.

Orientador: Prof. Dr. José Antonio de Souza.

**Paranaíba/MS**

**2026**

---

S715d Souza, Gilvana Letícia Zambon

Da BNCC das competências à formação escritora dos alunos do ensino médio paulista/ Gilvana Letícia Zambon Souza. – Paranaíba, MS: UEMS, 2026.  
93 p.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2026.

Orientador: Prof. Dr. José Antonio de Souza.

1. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 2. Competência Escritora. 3. Ensino Médio. 4. Língua Portuguesa. I. Souza, José Antonio. II. Título.

CDD 23. ed. - 373.19

---

Ficha Catalográfica elaborada pela bibliotecária da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
(UEMS)  
Susy dos Santos Pereira CRB1º1783

**GILVANA LETÍCIA ZAMBON DE SOUZA**

**DA BNCC DAS COMPETÊNCIAS À FORMAÇÃO ESCRITORA DOS  
ALUNOS DO ENSINO MÉDIO PAULISTA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovada em 27/02/2026

**BANCA EXAMINADORA**

Participação por videoconferência

---

Prof. Dr. José Antônio de Souza (Orientador)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Participação por videoconferência

---

Prof. Dr. Henrique Campos Freitas  
Universidade de Uberaba (UNIUBE)

Participação por videoconferência

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Silvane Aparecida de Freitas  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Às minhas filhas, Melissa e Manuela,  
por serem a representação do amor de  
Deus em minha vida.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus pela sabedoria e saúde.

À minha família, pelo apoio incondicional.

Ao meu marido e às minhas filhas, por abraçarem meu sonho e perdoarem minhas ausências.

Aos meus amigos, pelo suporte e ajuda.

Ao meu orientador, Prof. Dr. José Antonio de Souza, pela paciência e conhecimentos partilhados.

Aos professores que fizeram parte da minha banca, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvane Aparecida de Freitas e Prof. Dr. Henrique Campos Freitas pela valiosa contribuição e pelas sugestões que enriqueceram este trabalho

À UEMS, por me proporcionar a oportunidade de obter crescimento intelectual e profissional.

Ao Programa Institucional de Bolsas aos Alunos de Pós-Graduação – PIBAP/UEMS, pelo financiamento desta pesquisa.

À Diretoria de Relações Internacionais (DRI) da UEMS, pela oportunidade de intercâmbio em Portugal.

À Universidade de Lisboa, por me receber, e ao professor Dr. Fabrício Macagno, por me mostrar a ciência de modo mais abrangente.

*“Na escola não se escrevem textos, produzem-se redações”.*

João Wanderley Geraldi

SOUZA, Gilvana Letícia Zambon de. **Da BNCC das competências à formação escritora dos alunos do ensino médio paulista**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2026.

## RESUMO

Nesta dissertação, apresentam-se resultados da pesquisa de Mestrado em Educação desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (PGDEU/UEMS), unidade de Paranaíba, na linha de pesquisa Linguagem, Educação e Cultura. O objetivo geral desta investigação foi analisar as possibilidades e/ou impasses da organização curricular do Novo Ensino Médio no Estado de São Paulo, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa, com foco no desenvolvimento da proficiência escritora dos estudantes da terceira série dessa etapa educacional. Os objetivos específicos foram investigar o desenvolvimento da competência escritora no contexto escolar da terceira série do Ensino Médio e analisar as implicações da reforma curricular no componente de Língua Portuguesa e os reflexos no desenvolvimento da escrita na rede estadual de São Paulo. Tratou-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, voltada à análise do processo de ensino a partir do conceito de competência estabelecido pela BNCC. Buscou-se investigar como essa concepção foi transposta e operada na elaboração do Currículo Paulista, evidenciando as implicações dessa fundamentação nas diretrizes para o Ensino Médio. Como procedimentos metodológicos, optou-se pela Revisão Bibliográfica e pela Pesquisa Documental. O referencial teórico baseou-se nos conceitos de Geraldi (1997; 2015) e Koch (2011), para discussões sobre a produção escrita; Rojo e Moura (2012), para discussões sobre estruturas gramaticais; Kleiman (2007), para letramento da língua materna e Bakhtin (1981), para compreender a escrita como prática dialógica e social. Os resultados evidenciaram que, embora o Currículo Paulista afirme buscar a centralidade do estudante, com autonomia e protagonismo, a escrita é predominantemente concebida como competência técnica, passível de mensuração e controle. A organização das aprendizagens por habilidades codificadas, associadas a objetos de conhecimento, reforça uma lógica instrumental da linguagem, na qual escrever se torna sinônimo de demonstrar desempenho em relação a critérios previamente estabelecidos. O Currículo Paulista, ao se organizar em torno de dispositivos de controle e mensuração, produz uma tensão estrutural entre o discurso da formação integral e a prática de um currículo regulado pelo desempenho. A escrita, nesse modelo, tende a ser reduzida ao que pode ser avaliado, esvaziando sua potência formativa, reflexiva e dialógica, conforme enfatiza Bakhtin (1981).

**Palavras-chave:** Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Competência Escritora; Ensino Médio; Língua Portuguesa.

SOUZA, Gilvana Letícia Zambon de. **Da BNCC das competências à formação escritora dos alunos de Ensino Médio Paulista**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2026.

### **ABSTRACT**

This dissertation presents the results of Master's research in Education developed within the Postgraduate Program in Education at the State University of Mato Grosso do Sul (PGDEU/UEMS), Paranaíba campus, in the research area of Language, Education and Culture. The general objective of this investigation was to analyze the possibilities and/or impasses of the curricular organization of the New High School in the State of São Paulo, based on the National Common Curricular Base (BNCC), within the scope of the Portuguese Language discipline, focusing on the development of writing proficiency among students in the third year of this educational stage. The specific objectives were to present the framework of Brazilian legislation up to the implementation of the BNCC and the New High School; to discuss the development of writing competence in the school context of the third year of High School; to reflect on the concept of competence in order to analyze the implications of the curricular reform in the Portuguese Language component and its effects on the development of writing in the São Paulo state school system. This was a qualitative research study focused on analyzing the teaching process based on the concept of competence established by the BNCC (Brazilian National Curriculum Base). It sought to investigate how this concept was transposed and implemented in the development of the São Paulo Curriculum, highlighting the implications of this foundation for the guidelines for secondary education. The methodological procedures chosen were a literature review and documentary research. The theoretical framework was based on the concepts of Geraldi (1997; 2015), and Koch (2011) for discussions on written production; Rojo and Moura (2012) for discussions on grammatical structures; Kleiman (2007) for literacy in the mother tongue; and Bakhtin (1981) for understanding writing as a dialogical and social practice. The results showed that, although the São Paulo Curriculum claims to seek student-centeredness, with autonomy and protagonism, writing is predominantly conceived as a technical competence, measurable and controllable. The organization of learning by codified skills, associated with objects of knowledge, reinforces an instrumental logic of language, in which writing becomes synonymous with demonstrating performance in relation to previously established criteria. The São Paulo Curriculum, by organizing itself around control and measurement devices, produces a structural tension between the discourse of integral education and the practice of a curriculum regulated by performance. Writing, in this model, tends to be reduced to what can be evaluated, emptying its formative, reflective, and dialogical potential, as emphasized by Bakhtin (1981).

**Keywords:** National Common Curriculum Base (BNCC); Writing Competence; High School; Portuguese Language.

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Estudos encontrados na BDTD/IBICT.....	19
---	----

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Tabela de competências de Redação do ENEM.....	63
---	----

## LISTA DE SIGLAS

- BDTD** – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CEFAM** – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
- CEL** – Centro de Estudos de Línguas
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- DRI** – Diretoria de Relações Internacionais
- EMBRAPA** – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
- ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio
- FUNDEB** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação
- IBICT** – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LLECE** – Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina
- MEC** – Ministério da Educação
- OCDE** – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PCNEM** – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- PGDU/UEMS** – Programa de Pós-Graduação em Educação da UEMS
- PIBAP/UEMS** – Programa Institucional de Bolsas aos Alunos de Pós-Graduação da UEMS
- PISA** – Programme for International Student Assessment (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PNFEM** – Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
- ProEMI** – Programa Ensino Médio Inovador
- SAEB** – Sistema de Avaliação da Educação Básica
- SEDUC** – Secretaria de Educação
- UEMS** – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
- UFMG** – Universidade Federal de Campina Grande
- UFOP** – Universidade Federal de Ouro Preto
- UFPB** – Universidade Federal da Paraíba

**UFSCar** – Universidade Federal de São Carlos

**UFMS** – Universidade Federal de Santa Maria

**UNESP** – Universidade Estadual Paulista

**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

**USAID** – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

**UNIUBE** – Universidade de Uberaba

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>1 A LEGISLAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL .....</b>	<b>26</b>
1.1 Contextualização histórica .....	26
1.2 A BNCC e o Novo Ensino Médio .....	41
1.3 O Novo Ensino Médio e a Lei n.º 13.415/2017 .....	43
1.4 O novo Ensino Médio e a Pedagogia da Competência .....	45
<b>2 A LEITURA E A ESCRITA COMO PRÁTICAS DISCURSIVAS NA FORMAÇÃO CRÍTICA DO ESTUDANTE .....</b>	<b>51</b>
2.1 As áreas de linguagens no Ensino Médio .....	51
2.2 A escrita do texto .....	56
2.3 A avaliação e a escrita no ENEM .....	59
2.4 A competência escritora e o Ensino de Língua Portuguesa na BNCC .....	64
2.5 O conceito de escrita na BNCC .....	69
2.6 Competência escritora na perspectiva dialógica da linguagem .....	72
<b>3 A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ESTADO DE SÃO PAULO: UMA BNCC “COMPETENTE”? .....</b>	<b>76</b>
3.1 O Currículo Paulista e o alinhamento à BNCC .....	76
3.2 Implicações do Novo Ensino Médio na disciplina de Língua Portuguesa no que tange ao desenvolvimento da competência escritora no currículo do estado de São Paulo .....	78
3.3 Arquitetura do Currículo Paulista .....	79
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>85</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>87</b>

## APRESENTAÇÃO

O que você quer ser quando crescer? A pergunta feita por minha professora primária – com quem mantinha uma relação de grande proximidade –, atravessou minha trajetória antes mesmo de eu compreender o que significava escolher uma profissão. Ainda nos anos iniciais da escolarização, quando cursava a 4ª série do Ensino Fundamental (atual 3º ano), respondi sem hesitar que queria ser professora. A reação veio em tom de brincadeira: “Sugiro que escolha outra profissão, afinal, você é inteligente”. Longe de provocar recuo, a observação funcionou como uma confirmação silenciosa de uma escolha que, mesmo de forma intuitiva, já começava a se construir.

Na adolescência, escolhi cursar o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), o que representou o marco oficial do meu percurso docente. A partir dessa formação, atuei como professora alfabetizadora em rede particular de ensino, experiência que marcou significativamente minha atuação como educadora e ampliou minha compreensão sobre os processos iniciais de leitura e de escrita. Ao longo dos anos, essa vivência reafirmou a convicção de que, se fosse necessário escolher novamente, a docência continuaria sendo o caminho profissional por mim eleito.

Após a formação no magistério, cursei Letras – Português e Inglês, o que aprofundou meu contato com os estudos da linguagem e com as práticas de ensino de Língua Portuguesa. Com a conclusão da graduação, efetivei-me na rede estadual paulista como professora de Língua Portuguesa do Ensino Médio, fase que marcou a minha carreira profissional na educação básica e o compromisso com o ensino da linguagem. Nesse período, busquei aprofundamento teórico por meio da especialização em Metodologia Didática do Ensino Superior, mantendo constante interesse pela formação continuada e pela reflexão sobre as práticas pedagógicas.

Desde esse período, o desejo de dar continuidade aos estudos acadêmicos em nível de mestrado já se fazia presente, inicialmente no campo da Linguística. Esse interesse me levou a cursar disciplinas como aluna especial na Universidade Estadual Paulista (Unesp), no curso de Linguística, e a participar do desenvolvimento de um projeto de pesquisa na área de Terminologia, sob orientação da professora Dr<sup>a</sup>. Lídia Almeida Barros, voltado à elaboração de um dicionário terminológico específico para a Embrapa. Embora esse projeto estivesse centrado nos estudos lexicais e terminológicos, ele foi fundamental para a consolidação de uma postura investigativa e para o fortalecimento do vínculo com a pesquisa acadêmica.

Dois anos após o trabalho em sala de aula, afastei-me da docência direta para assumir o cargo de coordenadora pedagógica do Centro de Estudos de Línguas (CEL). Essa experiência

ampliou minha atuação no campo da educação linguística e reforçou meu vínculo com o ensino de línguas, área pela qual sempre mantive profundo interesse e envolvimento profissional. Ainda assim, o afastamento da sala de aula fez emergir a falta da prática docente, o que me levou a iniciar, paralelamente, o trabalho com aulas de redação em um colégio particular.

Desde então, o desempenho apresentado pelos alunos – especialmente nas produções exigidas em avaliações externas como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – passou a me causar inquietação, evidenciando fragilidades recorrentes no domínio da escrita e suscitando questionamentos sobre os modos como a prática da escrita vem sendo ensinada e avaliada no contexto escolar.

O aprofundamento teórico proporcionado por esta investigação, tornou possível compreender esse cenário de forma mais ampla, considerando a influência das políticas educacionais, das diretrizes curriculares e dos critérios de avaliação que orientam o ensino e a produção escrita no contexto escolar.

Com o intuito de ampliar a formação acadêmica e aprofundar os estudos no campo das línguas, em 2014 cursei a segunda graduação em Língua Espanhola e suas Literaturas pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) na modalidade a distância. Essa formação contribuiu para o fortalecimento de uma prática pedagógica voltada ao ensino, ao currículo e à reflexão sobre linguagem. O interesse pela continuidade nos estudos acadêmicos ainda se fazia presente; entretanto, circunstâncias pessoais – como o casamento e a maternidade – conduziram ao adiamento do ingresso no mestrado, sem que o projeto acadêmico fosse abandonado. Com o passar dos anos e com as filhas já crescidas, o desejo de retomar a trajetória acadêmica se fortaleceu, culminando na decisão de prestar o processo seletivo para o mestrado na área da Educação no ano de 2022.

Desde a elaboração do pré-projeto para o processo seletivo do mestrado, a inquietação em torno do ensino da escrita já se configurava como ponto de partida para um percurso de descobertas teóricas e profissionais. Essa inquietação deu origem ao projeto de pesquisa inicialmente intitulado “A BNCC e a escrita no Ensino Médio”, o qual buscava compreender as orientações curriculares para a formação do sujeito escritor. Em 15 de junho de 2022, obtive resultado favorável, marco que representa não apenas a continuidade da formação acadêmica, mas também a concretização de um sonho cultivado ao longo de todo o percurso profissional. No entanto, o júbilo pelo ingresso no mestrado foi acompanhado por um desafio inesperado: o diagnóstico de câncer de mama.

A notícia, que poderia ter sido motivo de adiamento da trajetória acadêmica, acabou por ressignificar minha relação com o mestrado. Foi justamente a imersão na pesquisa e o

compromisso com o projeto que me ofereceram as forças necessárias para enfrentar o tratamento. O foco nos estudos e nas reflexões teóricas permitiu deslocar o olhar da patologia para a construção do conhecimento, transformando a experiência acadêmica em um espaço de cura subjetiva.

A convivência acadêmica, além de tornar a fase mais leve, possibilitou a realização de um intercâmbio na Universidade de Lisboa, etapa marcante da minha formação. A experiência acadêmica em Portugal ampliou meu repertório formativo e propiciou o encontro com o professor Dr. Fabrizio Macagno, que manifestou interesse em pesquisadores brasileiros dedicados ao estudo na área de formação de professores e sugeriu a possibilidade de um futuro doutorado em parceria entre as universidades. Essa experiência fortaleceu minha motivação para dar continuidade à pesquisa e para planejar os próximos passos da caminhada acadêmica.

Paralelamente a esse percurso formativo, os baixos índices de desempenho em redação, especialmente aqueles evidenciados nas avaliações externas – com destaque para o ENEM – sempre me causaram incômodo e inquietação profissional. A recorrência de dificuldades na elaboração de textos argumentativos, na construção de teses e na mobilização consciente da linguagem passou a se configurar não apenas como um dado estatístico, mas como um problema pedagógico que atravessava minha prática docente cotidiana. Esse cenário reforçou a necessidade de investigar, de modo mais sistemático, as condições de ensino da escrita no Ensino Médio e os efeitos das orientações curriculares sobre a formação do sujeito escritor.

Esta pesquisa, portanto, é o resultado de um percurso marcado pelo esforço e pelo reconhecimento do papel da educação. Este trabalho representa a concretização de um projeto muito importante para mim, pois entendo que o estudo é, em essência, o que possibilita a mudança de perspectiva. Mais do que uma etapa acadêmica, esta dissertação é o registro de uma fase em que o conhecimento foi aprimoramento e superação. Espero que estas reflexões possam contribuir para o campo educacional, reafirmando o compromisso com um ensino que transforme realidades e acreditando que, ao investir no ato de ensinar, estamos, de fato, contribuindo para uma educação mais humana.

## INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita configuram-se como dimensões essenciais da formação humana, na medida em que contribuem para a humanização de sujeitos historicamente situados, ou seja, indivíduos que estão inseridos em contextos sociais, culturais e históricos específicos que moldam suas experiências, valores e perspectivas. Esses processos de leitura e escrita lhes conferem condições de participação crítica nas práticas sociais, entendidas como os espaços de interação e produção de sentido compartilhados na vida coletiva, como escola, trabalho e comunidade. No que concerne à produção textual, os resultados de avaliações externas de larga escala, como o ENEM, têm apresentado, pela Sinopse Estatística do Enem, baixos índices de proficiência entre estudantes. Na edição de 2023, a proficiência média na redação foi de 641,6 pontos, e apenas 60 participantes alcançaram a nota máxima (1000), dentre mais de 2,7 milhões de participantes, evidenciando dificuldades expressivas na competência escrita. Já em 2024, embora a média tenha subido para 600 pontos, apenas 12 estudantes obtiveram nota máxima, o que confirma a necessidade de reflexão sobre práticas pedagógicas que fortaleçam a escrita na educação básica. (INEP, 2024a).

É nesse cenário que se insere a presente pesquisa, impulsionada por uma inquietação construída ao longo da prática docente e aprofundada no percurso formativo do mestrado. Assim, este trabalho se apresenta como resultado de um compromisso acadêmico e profissional com a formação do sujeito escritor e com a reflexão crítica sobre as políticas e práticas que orientam o ensino da linguagem na escola contemporânea.

Com vistas a situar esta investigação no campo das pesquisas já na área da educação, realizou-se um mapeamento de estudos sobre o ensino da escrita no Ensino Médio, considerando o período de 2020 a 2025, no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>1</sup>, mantida pelo IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia); ela integra os sistemas de informação de teses e de dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil. Esse levantamento utilizou os descritores “BNCC”, “Ensino Médio” e “Língua Portuguesa”, os quais nortearam a busca e a seleção dos trabalhos analisados, embora tenha sido identificada como dificuldade a recorrente ausência desses três descritores de forma articulada em uma mesma dissertação, o que demandou a análise em documentos distintos.

---

<sup>1</sup> Disponível em: <http://bdt.d.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 20 jan. 2026.

O objetivo desse mapeamento consistiu em estabelecer diálogos entre o objeto científico investigado e as produções acadêmicas já consolidadas e em desenvolvimento acerca da mesma temática, ampliando o escopo analítico do estudo. Conforme assinalam Morosini e Fernandes (2015), essa estratégia possibilita identificar abordagens recorrentes e perspectivas ainda pouco exploradas, que podem se revelar inovadoras para novas investigações.

Nesse sentido, o diálogo com os estudos anteriores permitiu analisar os referenciais teóricos mobilizados pelos pesquisadores, bem como a organização e a estrutura das dissertações acadêmicas, contribuindo para o fortalecimento teórico-metodológico do presente trabalho. O levantamento resultou no Quadro 1:

Quadro 1 – Estudos encontrados na BDTD/IBICT

<b>ANO</b>	<b>PUBLICAÇÃO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>INSTITUIÇÃO – LOCAL</b>	<b>TIPO DE PUBLICAÇÃO</b>
2020	Uma análise da BNCC na Área de Língua Portuguesa a partir das contribuições de Freire	Lídice Tiede Fraga	UFSCar – Sorocaba (SP)	Dissertação
2020	A política curricular da BNCC e o Ensino Médio – currículo e contexto	Gessica Mayara de Oliveira Souza	UFPB – João Pessoa (PB)	Dissertação
2021	O Podcast nas Aulas de Língua Portuguesa: práticas de multiletramentos na escola	Gabriela Pedroso Cardoso	Unesp – Assis (SP)	Dissertação
2022	Cultura digital, ensino de Língua Portuguesa e juventudes: a BNCC do Ensino Médio em foco	Maria Dnalda Pereira da Silva	UFCG – Campina Grande (PB)	Dissertação
2023	BNCC e PCNs de Língua Portuguesa: uma análise do componente curricular no Ensino Médio	Marina Guimarães Nascimento	Unesp – Araraquara (SP)	Dissertação
2024	Letramentos Sociais e Língua Portuguesa na BNCC: políticas, concepções e repercussões para docentes do Ensino Médio	Ícaro Guilherme Guerra	UFOP – Ouro Preto (MG)	Dissertação

Fonte: a autora.

O mapeamento de estudos realizado reuniu seis dissertações que abordam, sob diferentes perspectivas, a BNCC e o ensino de Língua Portuguesa, com ênfase no Ensino Médio. De modo geral, os trabalhos analisados concentram-se na BNCC enquanto política curricular, discutindo as concepções teórico-metodológicas, o ensino por competências e as implicações do Novo Ensino Médio para o currículo e para a formação dos estudantes. Outras pesquisas dedicam-se às práticas de ensino de Língua Portuguesa articuladas aos

multiletramentos e às tecnologias digitais, investigando propostas pedagógicas atentas ao desenvolvimento da leitura, da escrita e da cultura digital no contexto escolar. Em conjunto, essas dissertações indicam os principais objetos e enfoques investigados, permitindo situar esta pesquisa no cenário acadêmico e sinalizando a centralidade da escrita como elemento estruturante da formação escolar no Ensino Médio.

As pesquisas elencadas no quadro evidenciam a centralidade da Base Nacional Comum Curricular no debate contemporâneo sobre o ensino de Língua Portuguesa, especialmente no contexto do Ensino Médio, ainda que sob diferentes enfoques teóricos e metodológicos. A dissertação de Lídice Tiede Fraga (2020) propõe uma análise da BNCC a partir das contribuições de Paulo Freire, problematizando as concepções de linguagem e educação presentes no documento e evidenciando tensões entre uma perspectiva reflexiva e a orientação normativa da política curricular.

De modo semelhante, Gessica Mayara de Oliveira Souza (2020) investiga a política curricular da BNCC no Ensino Médio, destacando as relações entre currículo e contexto, analisando os impactos das diretrizes na organização do ensino, com ênfase nas dimensões estruturais da reforma.

Já o estudo de Gabriela Pedroso Cardoso (2021) desloca o foco para as práticas pedagógicas ao analisar o uso do podcast nas aulas de Língua Portuguesa como estratégia de promoção de multiletramentos, evidenciando possibilidades de incorporação da cultura digital no ensino.

Na mesma direção, Maria Dnalda Pereira da Silva (2022) discute as relações entre cultura digital, juventude e ensino de Língua Portuguesa, tomando a BNCC do Ensino Médio como objeto de análise para compreender como os documentos abordam os letramentos.

Por sua vez, Marina Guimarães Nascimento (2023) realiza uma análise comparativa entre a BNCC e os PCNs, buscando identificar continuidades e rupturas nas orientações curriculares para o componente de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

Mais recentemente, Ícaro Guilherme Guerra (2024) investiga os letramentos sociais na BNCC, analisando suas concepções e as repercussões para a prática docente, especialmente no que se refere à atuação dos professores frente às demandas do documento.

Em conjunto, essas pesquisas evidenciam uma preocupação recorrente com as concepções de linguagem, os deslocamentos da BNCC para o ensino de Língua Portuguesa e as transformações nas práticas pedagógicas. No entanto, observa-se que, embora abordem aspectos relevantes como multiletramentos, cultura digital, políticas curriculares e formação docente, tais estudos não se detêm de modo específico na análise da escrita enquanto prática

discursiva, tampouco problematizam, de forma articulada, a relação entre a BNCC e sua materialização em documentos curriculares estaduais.

Neste sentido, o presente estudo diferencia-se ao focalizar a competência escritora como eixo de análise, investigando não apenas a concepção de escrita presente na BNCC, mas também seus desdobramentos no Currículo Paulista do Ensino Médio. Ao articular análise documental e reflexão teórica, esta pesquisa busca evidenciar as tensões entre a perspectiva discursiva anunciada nos documentos oficiais e as formas de sua operacionalização curricular, contribuindo, assim, para o aprofundamento das discussões sobre o ensino da escrita no contexto das políticas educacionais contemporâneas.

Nesse modo, o debate sobre a leitura e a escrita assume papel central no processo formativo dos estudantes. De acordo com Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 13), “aprender a produzir uma diversidade de textos, respeitando as convenções da língua e da comunicação, é condição para integração na vida social e profissional”, cabendo à escola a responsabilidade por esse ensino. No entanto, é importante considerar que o desenvolvimento dessas habilidades também se apoia em competências linguísticas já naturais aos falantes de Língua Portuguesa, que a escola contribui para ampliar, sistematizar e aprofundar. Assim, discutir o desenvolvimento educacional no contexto da leitura e da escrita torna-se necessário, uma vez que esses processos constituem a base para a construção do pensamento, para a organização das ideias e para a participação dos estudantes nas práticas sociais mediadas pela linguagem.

Os baixos índices apresentados pelos estudantes do Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, nas avaliações externas de leitura e de produção escrita, tanto no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) quanto no ENEM, apontam para inúmeros desafios impostos pelo mundo contemporâneo à realidade do ensino. Segundo o SAEB 2023, a média nacional de proficiência em leitura situou-se em 219 pontos (numa escala de 0 a 500), indicando que grande parte dos estudantes não alcança níveis considerados adequados para a compreensão crítica de textos. No ENEM 2024, a média da redação foi de 660 pontos, e apenas 12 participantes obtiveram nota máxima (1000), evidenciando fragilidades na produção e a necessidade de estratégias pedagógicas que fortaleçam a leitura e a escrita na Educação Básica (INEP, 2025).

Esses desafios relacionam-se às transformações sociais, tecnológicas e culturais que impactam diretamente as práticas pedagógicas, as formas de acesso ao conhecimento e o desenvolvimento da proficiência leitora e escritora, configurando-se como aspectos relevantes para esta pesquisa. Nesse contexto, exige-se da escola a ressignificação dos métodos e dos objetivos frente às novas demandas sociais, orientadas por uma perspectiva de formação

omnilateral, que compreenda o desenvolvimento integral do estudante em suas dimensões intelectual, social, cultural e humana, conforme defende Freire (1996, para quem a educação deve promover a humanização do sujeito, preparando-o para participar reflexivamente na vida social e transformar a realidade. Essa exigência torna-se ainda mais significativa no Ensino Médio, por constituir a etapa que encerra a Educação Básica, e também porque é nesse período que os estudantes consolidam habilidades de linguagem essenciais para a interação social e para o exercício da cidadania. O domínio da leitura e da escrita não se limita à aprendizagem de conteúdos escolares, mas permite ao estudante utilizar a linguagem como prática social, comunicando-se de forma crítica, argumentativa e participativa nos diferentes contextos da vida cotidiana e profissional, conforme defendem Bakhtin (1981) e Freire (1996). Para Bakhtin, toda linguagem é dialógica, situada em contextos históricos, e só se realiza plenamente na interação como os outros; para Freire, ler e escrever significa compreender e transformar o mundo, articulando pensamento crítico e ação social.

O trabalho com a produção escrita, por exemplo, tem como finalidade formar escritores capazes de produzir textos que atendam aos sete fatores de textualidade — coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade — conforme propõem Robert-Alain de Beaugrande e Wolfgang Dressler (1981). Já o trabalho com a leitura possibilita ao estudante o desenvolvimento da autonomia intelectual e da leitura de mundo, compreendida, conforme Paulo Freire (1989), como um processo indissociável da leitura da palavra e do mundo. Ao ampliar essa capacidade, o estudante passa a ler, a interpretar e a produzir sentidos aos textos em diferentes contextos sociais, mobilizando estratégias que atendem às demandas da vida cotidiana, acadêmica e social.

Alcançar esses objetivos torna-se um desafio no processo de ensino/aprendizagem da escrita, uma vez que pressupõe compreendê-la para além da decodificação, ou seja, memorização de letras ou da simples combinação de sílabas para a formação de palavras. Trata-se de um processo complexo, vinculado às concepções de linguagem, de ensino e de aprendizagem que orientam os documentos oficiais e os projetos político-pedagógicos das instituições escolares. Nesse sentido, refletir sobre o ensino da escrita implica considerar as diretrizes curriculares e os referenciais normativos que organizam as práticas educativas, entendendo que esses documentos expressam também escolhas e orientações de natureza política, e não apenas pedagógica (Apple, 2006).

No âmbito da formação escolar dos estudantes, a leitura e a escrita são desenvolvidas no contexto educacional em consonância com o que se propõe no currículo, especialmente na área de Linguagens. Nessa perspectiva, o letramento deve ser compreendido como uma prática

social, que ultrapassa o domínio técnico do código escrito e se relaciona aos usos da leitura e da escrita em contextos social e historicamente situados, envolvendo a construção de sentidos, de identidades e de relações de poder, conforme assinala Kleiman (2007). Desse modo, a leitura e a escrita assumem um papel formativo que contribui para a participação dos estudantes nas diferentes práticas sociais mediadas pela linguagem.

No que tange ao currículo, foi aprovada a Resolução CNE n.º 2, de 22 de dezembro de 2017, que “institui e orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica” (Brasil, 2017a, p. 1)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (Brasil, 2017a, p. 9).

Contudo, no que se refere ao currículo do Ensino Médio – etapa educacional que constitui o centro desta pesquisa – ocorreram mudanças significativas a partir da promulgação da Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, promovendo uma reorganização curricular dessa etapa da Educação Básica.

Mediante o exposto, esta pesquisa se propõe a analisar esses documentos sob a perspectiva da escrita como prática social e discursiva, fundamentada na teoria de Bakhtin (1981), que entende a linguagem como essencialmente dialógica, situada em contextos históricos e sociais, e realizada na interação com os outros. Neste sentido, escrever não se limita ao domínio técnico das convenções da língua, mas envolve a construção de sentidos, a articulação de ideias e a participação ativa dos estudantes em práticas comunicativas.

Mediante o exposto, esta pesquisa se propões a analisar esses documentos sob a perspectiva da escrita como prática social e discursiva, buscando identificar as possibilidades e os impasses para o desenvolvimento da escrita no contexto das escolas públicas do estado de São Paulo. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa sob a perspectiva dialógica, de natureza qualitativa, com abordagem documental e bibliográfica, uma vez que se propõe a analisar documentos oficiais que orientam o Ensino Médio. O corpus da investigação é constituído pela Lei n.º 13.415/2017 (conhecida como “lei do Novo Ensino Médio”), pela

BNCC e pelo Currículo Paulista do Ensino Médio, especificamente no componente curricular de Língua Portuguesa.

O recorte desta pesquisa foca nas escolas públicas. Essa escolha justifica-se pelo fato de a rede atender a maior parcela dos estudantes dessa etapa da educação básica no Brasil, concentrando a maioria das matrículas do Ensino Médio, conforme dados do Censo da Educação Básica (INEP, 2024b)<sup>2</sup>. Como explicado, a investigação tem origem na inquietação acerca dos resultados das produções escritas dos estudantes do Ensino Médio em avaliações de larga escala, especialmente no que se refere ao desempenho em redação, o que suscita reflexões sobre o ensino da escrita nessa etapa da educação básica e sobre as orientações curriculares que fundamentam as práticas pedagógicas. Diante desse contexto, o objetivo geral desta pesquisa é analisar dialogicamente se a BNCC e a organização curricular do Novo Ensino Médio, tal como se concretizam no Currículo Paulista, apresentam possibilidades ou impasses para o desenvolvimento da escrita dos estudantes do Ensino Médio.

Como objetivos específicos temos os seguintes:

- ✓ Investigar o desenvolvimento da competência escritora em âmbito escolar, no contexto da produção de textos, para a formação do estudante do Ensino Médio.
- ✓ Analisar, a partir da perspectiva da escrita como prática social e dialógica, as implicações da alteração curricular do Novo Ensino Médio, na disciplina de Língua Portuguesa no que tange ao desenvolvimento da competência escritora no estado de São Paulo.

A pesquisa tem como aporte teórico os estudos de Bakhtin (2018), Cardoso (2003), Koch (2009) e Geraldi (2002), que fundamentam as discussões acerca da produção escrita sob uma perspectiva dialógica, textual e discursiva; Rojo e Moura (2012), no que se refere às reflexões sobre as estruturas gramaticais no ensino de Língua Portuguesa; e Kleiman (2007), no campo do letramento da língua materna. Tais referenciais possibilitam compreender a escrita para além de uma dimensão técnica, orientando sua análise como prática social e discursiva no contexto escolar.

Esta dissertação está organizada em três capítulos: o primeiro aborda a legislação do Ensino Médio no Brasil, discutindo os principais marcos legais e as transformações decorrentes da implementação do Novo Ensino Médio; o segundo discute a leitura e a escrita como práticas discursivas na formação crítica do estudante, apresentando os pressupostos teóricos que fundamentam a concepção de escrita adotada nesta pesquisa; e o terceiro, numa perspectiva

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 15 abr. 2025.

dialógica, dedica-se à análise da organização do ensino de Língua Portuguesa no estado de São Paulo, a partir das orientações da BNCC e da materialização no Currículo Paulista, problematizando se tais diretrizes apresentam possibilidades ou impasses para o desenvolvimento da escrita no Ensino Médio. Por fim, é apresentada a conclusão, na qual se retoma os objetivos do estudo e se discute as principais contribuições da pesquisa.

## 1 A LEGISLAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

A escolha do Ensino Médio como foco desta pesquisa justifica-se pela centralidade que essa etapa ocupa na estrutura da educação básica brasileira, especialmente por concentrar disputas históricas em torno das finalidades formativas, situando-se entre a formação geral e as demandas de preparação para o trabalho e para o Ensino Superior.

Apesar da relevância, o Ensino Médio tem ocupado historicamente pouco destaque no campo das pesquisas acadêmicas, quando comparado à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, o que reforça a importância de análises que contribuam para a compreensão de sua trajetória legislativa e de suas reformulações ao longo do tempo (Dayrell, 2007; Krawczyk, 2011).

Nesse sentido, o exame da legislação permite compreender tensões políticas, econômicas e sociais que atravessam a definição de sua função social no contexto educacional brasileiro.

### 1.1 Contextualização histórica

O Ensino Médio no Brasil passou por diversas transformações ao longo de sua trajetória histórica, especialmente no que diz respeito à denominação, às finalidades e ao público a que se destinava, em consonância com as demandas econômicas, sociais e políticas de cada período. A análise desse percurso permite compreender como as reformas educacionais e as organizações institucionais contribuíram para a definição de sua função social e para sua consolidação como fase final da educação básica no contexto brasileiro.

Nesse sentido, é relevante analisar os acontecimentos relacionados a essa etapa educacional e refletir sobre as reformas e mudanças que contribuíram para a formação histórica da organização, das finalidades formativas e da dimensão social, permitindo compreender de que maneira o Ensino Médio se constituiu enquanto educação básica. Nesse processo, a própria denominação “Ensino Médio” não se fazia presente no século XIX, uma vez que novas designações foram redefinidas ao longo do tempo e influenciaram a configuração que apresenta na atualidade (Romanelli, 2010).

Desde o Brasil Colônia (1500–1822), os fatores sociais, econômicos e políticos exerceram influência direta sobre a organização da educação brasileira. A esse respeito, Saviani (2007), em *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*, afirma que, durante o período colonial,

a educação escolar assumiu um caráter seletivo, elitista e não universal, sendo concebido como instrumento de distinção social. À elite colonial destinava-se uma formação letrada e humanista, centrada no ensino da retórica, da filosofia e da moral cristã, conhecimentos considerados legítimos por possibilitarem o exercício das funções administrativas, religiosas e de mando.

Essa perspectiva, segundo Romanelli (2010), atendia à necessidade de reprodução da estrutura social e política da colônia, uma vez que o acesso ao saber escolarizado operava como mecanismo de manutenção dos privilégios da classe dominante, alinhando-se, aos interesses do projeto colonizador português.

Em contrapartida, aos grupos socialmente subalternos – compostos principalmente por indígenas, negros escravizados e população pobre livre – era destinado um ensino restrito, quando existente, marcado pela catequese, pela moral religiosa e pela disciplina, sem a finalidade de promover uma formação intelectual ampla ou possibilitar mobilidade social Saviani (2007).

Essa organização do ensino esteve majoritariamente sob a responsabilidade da Igreja, especialmente por jesuítas; nesse momento, a educação escolar integrou-se ao projeto evangelizador e de controle social, estruturando-se de acordo com as hierarquias sociais da colônia. Assim, como destaca Saviani (2007), a educação não possuía caráter universal nem se orientava para a institucionalização de uma formação técnico-profissional, mantendo a maior parte da população à margem da escolarização formal e do acesso ao conhecimento sistematizado.

Com a independência do Brasil, durante o período Imperial (1822-1889), observa-se uma ordenação do sistema educacional, que passou a assumir um caráter mais formal, sobretudo no que se refere à organização do ensino secundário, destinado à formação da elite e à preparação dos jovens para o ingresso no Ensino Superior. Segundo Saviani (2007), naquele período, o ensino técnico-profissional não configurava como prioridade das autoridades imperiais, o que reforça a centralidade de um fundamento educativo sistematizado.

Nesse contexto, o Colégio Dom Pedro II, criado em 1837, no Rio de Janeiro, consolidou-se como a principal referência do ensino secundário no país, sendo considerado o primeiro colégio oficialmente instituído pelo Estado brasileiro, com organização curricular regular, cuja finalidade era a preparação acadêmica. Essa análise indica que, apesar da formalização do sistema, o ensino secundário se organizava de forma estratificada, privilegiando a formação da elite e preparando apenas os jovens que tinham acesso ao ensino superior, caracterizando-se como um modelo educacional seletivo e excludente, conforme apontam estudos sobre a história da educação brasileira (Romanelli, 2010; Saviani, 2008).

Com a Proclamação da República, em 1889, o objetivo do ensino secundário regular continuava sendo a preparação para o ingresso ao nível superior, preservando o caráter seletivo. No entanto, ao longo da Primeira República, diferentes correntes ideológicas e pedagógicas passaram a influenciar essa organização, especialmente o positivismo, o liberalismo republicano e o cientificismo, que orientaram as reformas educacionais do período (Saviani, 2007; Romanelli, 2010).

A reforma Benjamin Constant, implementada em 1890, expressou essas influências ao promover alterações curriculares que ampliaram o espaço das disciplinas científicas e técnicas, em detrimento do predomínio exclusivo do ensino clássico-humanista, buscando adequar a formação escolar aos ideais de ordem, progresso e racionalidade científica do novo regime. Apesar dessas mudanças, a educação permanecia restrita aos grandes centros urbanos e às elites sociais, não sendo universalizada, o que mantinha a população rural e os grupos populares à margem da escolarização formal (Saviani, 2007).

Dentro desse contexto, a educação ainda mantinha um caráter elitista, tanto pelo acesso restrito às camadas socialmente privilegiadas quanto pela organização curricular e pedagógica orientada por uma formação acadêmica seletiva. As reformas educacionais do período (como a Benjamin Constant, que estipulou a duração de sete anos para a conclusão do nível secundário, e a João Luís Alves, em 1925, que reduziu esse período para cinco) mantiveram como objetivo oficialmente expresso a preparação do estudante para o ingresso na universidade.

Durante o governo de Getúlio Vargas, por meio do Decreto n.º 19.890, de 18 de abril de 1931 (Brasil, 1931), instituiu-se a Reforma Francisco Campos, a qual promoveu mudanças na estruturação do ensino secundário brasileiro, pois estabeleceu normas regulares relacionadas à duração dos ciclos, seriação do currículo e frequência obrigatória. Essa reforma apresentou impacto na organização do Ensino Médio, pois foi a partir desse momento que o ensino secundário adquiriu o caráter de curso regular com normas padronizadas em todo território nacional.

Devido à fragilidade econômica que o país enfrentava em decorrência da crise do capitalismo mundial, surgiram medidas reformistas que, segundo Dallabrida (2009, p. 185), “procuravam produzir estudantes secundaristas, autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930”. Assim, o sistema educacional brasileiro foi reorganizado, estabelecendo o ensino secundário com duração de cinco anos, dividido em dois ciclos: ginásio e colégio.

A Era Vargas foi cenário de outras reformas significativas para o ensino secundário brasileiro: por meio do Decreto n.º 4.244, de 9 de abril de 1942 (Brasil, 1942a), foi instituída a

Lei Orgânica do Ensino Secundário. A partir dela, foram organizados os cursos colegiais, divididos entre clássico e científico, com três anos de duração. Seu objetivo era preparar o aluno para o ingresso em cursos superiores, ao mesmo tempo em que se buscavam a formação cultural geral e a constituição de uma elite intelectual adequada às demandas políticas e ideológicas do Estado Novo.

Vale ressaltar que, nesse período, o ensino secundário ainda era oficialmente separado do ensino técnico profissionalizante, tanto que foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Industrial n.º 4.073/1942 (Brasil, 1942b), instituindo especificamente diretrizes para o ensino profissional, o qual visava formar trabalhadores qualificados para atender à crescente demanda industrial.

Sobre isso, Ciavatta e Ramos (2012, p. 14) afirmam:

Nos anos 1940, com a presença forte dos empresários que necessitavam de trabalhadores adaptados ao espírito industrializante da época, as leis orgânicas do ensino secundário, técnico-profissional (industrial, comercial, agrícola), primário e normal introduziram padrões de organização e disciplina do espírito fabril para o fortalecimento da nacionalidade.

Desse modo, a análise da estruturação do sistema educacional brasileiro aponta para diferenças entre a educação destinada aos jovens das classes dominantes e aquela oferecida às camadas populares. Estas não eram preparadas para os exames admissionais ao Ensino Superior, atribuição do ensino secundário regular, enquanto os cursos profissionalizantes assumiam um caráter eminentemente terminal, restringindo as possibilidades de continuidade dos estudos.

Sobre isso, Demerval Saviani, na obra *Escola e Democracia* (1983), destaca que: “A organização do ensino brasileiro tem sido pautada por um dualismo estrutural que separa a formação das elites da educação direcionada às camadas populares, reforçando a desigualdade social e atendendo aos interesses do capitalismo” (Saviani, 1983, p. 54). Essa análise indica que a organização do ensino brasileiro não ocorreu de maneira uniforme, mas, sim, hierarquizada, com ênfase na preparação da classe dominante para funções acadêmicas, enquanto grande parte da população permanecia à margem do acesso à educação formal. Assim, o ensino secundário consolidou-se historicamente como um espaço privilegiado, reproduzindo desigualdades sociais e refletindo a articulação entre educação e interesses econômicos do país.

A realidade social em que o Brasil estava inserido na década de 1940 impôs a necessidade do estabelecimento de mudanças na estrutura orgânica da educação nacional. Com a promulgação da Constituição de 1946, especificamente, no art. 168, ficou previsto, no plano

legal, que seria necessário estabelecer uma legislação que regulamentasse de forma abrangente todas as etapas da educação e a formação de professores (Brasil, 1946). Desse modo, o então Ministro da Educação e Saúde, Clemente Mariani, no ano de 1961, sob o governo do Presidente João Goulart, promulgou a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, estabelecendo diretrizes gerais para a educação infantil, o ensino fundamental e médio, bem como a formação de docentes (Brasil, 1961).

A nova Lei 4.024/1961 alterou o nome Ensino Secundário para “Ensino Médio”, e delineou novas características para esse nível de ensino, por exemplo, o estabelecimento da duração de quatro anos, bem como a definição dos conteúdos a serem ministrados com ênfase na formação geral e humanística. Nessa Lei, o art. 33 define que “a educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente”, excluindo, assim, a finalidade principal expressa nas outras leis ao tratar dessa etapa de ensino como sendo preparar o sujeito para ingressar no Ensino Superior. Em seguida, o art. 34 inclui como cursos de Ensino Médio os cursos secundários, técnicos e pedagógicos (Brasil, 1961).

É importante ressaltar que a Lei n.º 4024/1961 representou avanços no plano conceitual e organizacional da educação brasileira, ao redefinir a finalidade do então Ensino Médio e enfatizar a formação geral do adolescente, superando, ao menos no plano legal, a centralidade exclusiva da preparação para o Ensino Superior (Saviani 2007; Romanelli, 2010). Contudo, com o golpe militar de 1964, intensificaram-se a abertura do capital estrangeiro, a instalação de multinacionais e os acordos firmados entre o Ministério da Educação (MEC) e organismos internacionais, que passaram a orientar as reformas educacionais brasileiras segundo interesses econômicos e produtivos mais amplos (Saviani, 2008; Romanelli, 2010).

Nesse contexto, a educação escolar foi concebida como instrumento de desenvolvimento econômico, de preparação para o trabalho e de controle ideológico, ou seja, como um meio de adequar os processos formativos aos interesses do capital e de difundir valores alinhados à racionalidade empresarial, conforme analisa Freitas (2018). Desse modo, o acordo estabelecido entre Brasil e Estados Unidos, por meio do MEC e da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), orientou reformas em todos os níveis de ensino sob forte influência de consultores norte-americanos (Saviani, 2008; Romanelli, 2010).

Sob essa perspectiva, em 1971, uma nova LDB foi sancionada pelo presidente militar Emílio Médici. A Lei n.º 5.692/1971 fixou as diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus, instituindo a profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau, visando a atender à formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. A legislação introduziu

mudanças como a redução da duração do Ensino Médio para três anos e uma abordagem curricular mais flexível.

O art. 1º dessa LDB estabeleceu que o ensino de 1º e 2º graus tinham como objetivo geral assegurar ao educando uma formação direcionada ao desenvolvimento de suas potencialidades, à qualificação para o trabalho e à preparação para o exercício da cidadania (Brasil, 1971). A formulação explícita uma concepção de educação escolar fortemente orientada por pressupostos tecnicistas, ao vincular a formação do estudante às demandas do mercado de trabalho e à funcionalidade social do ensino. No que se refere especificamente ao ensino de 2º grau, a referida lei define que:

[Art. 4º] § 3º Para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins. [...]

Art. 5º § 1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais;

b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.

§ 2º A parte de formação especial de currículo:

a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;

b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados.

Art. 6º As habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com as empresas. (Brasil, 1971, n.p.)

Desse modo, o ensino de 2º grau foi organizado a partir de um processo de instrumentalização da educação, entendido como a orientação da formação escolar para atender as exigências do processo produtivo e do desenvolvimento econômico. Conforme analisa Saviani (2008), a Lei nº5.692/1971 expressa a subordinação da educação aos interesses produtivos, ao atribuir ao ensino de 2º grau uma função eminentemente prática e produtiva, em detrimento de uma formação crítica e reflexiva.

Importa destacar, ainda, que, nessa legislação, o segundo grau não era obrigatório, uma vez que a compulsoriedade restringia-se ao ensino de 1º grau, o que contribuiu para a manutenção do caráter excludente dessa etapa educacional (Kuenzer, 2009). Ao se referir ao foco profissional dado aos estudantes do Ensino Médio, a autora afirma:

Articulada ao modelo político e econômico da ditadura, a proposta de ensino médio traduz pelo menos três de seus caros objetivos:

- a contenção da demanda de estudantes secundaristas ao ensino superior, que havia marcado fortemente a organização estudantil no final da década de 1960;

- a despolitização do ensino secundário, por meio de um currículo tecnicista;
- a preparação de força-de-trabalho qualificada para atender as demandas do desenvolvimento econômico que se anunciava com o crescimento obtido no “tempo do milagre”, o qual pretensamente anunciava o acesso do Brasil ao bloco do 1º mundo; essas demandas eram marcadas pelo surgimento de empresas de grande e médio porte, com organização taylorista/fordista, produção em massa de produtos homogêneos, grandes plantas industriais, economia de escala, utilização de tecnologia intensiva de capital com base rígida, eletromecânica. (Kuenzer, 2009, p. 18)

Dessa maneira, o enfoque dado à profissionalização dos jovens brasileiros justificava-se pelo contexto da acelerada industrialização na qual o Brasil estava inserido. A reorganização da educação brasileira ao longo do século XX expõe a permanência de uma lógica que subordina a formação escolar às demandas do sistema produtivo. No contexto da industrialização acelerada das décadas de 1960 e 1970, o ensino secundário passou a ser orientado para a formação de mão de obra especializada, estratégia que, conforme reconhecido pelo próprio MEC, visava tanto à preparação para os processos produtivos quanto à contenção da demanda pelo Ensino Superior, culminando na profissionalização compulsória instituída naquele período (Brasil, 2002).

Nas décadas de 60 e 70, considerando o nível de desenvolvimento da industrialização na América Latina, a política educacional vigente priorizou, como finalidade para o ensino médio, a formação de especialistas capazes de dominar a utilização de maquinárias ou de dirigir processos de produção. Esta tendência levou o Brasil, na década de 70, a propor a profissionalização compulsória, estratégia que também visava a diminuir a pressão da demanda sobre o Ensino Superior. (Brasil, 2002, p. 5)

Essa racionalidade não se rompe nas décadas seguintes, sendo reatualizada sob a hegemonia do neoliberalismo, especialmente a partir dos anos de 1990. Conforme analisa Zanatta (2019), as reformas educacionais desse período, materializadas em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – que serão discutidos mais adiante –, difundem uma concepção de educação em consonância às políticas neoliberais, centradas na adaptação ao mercado de trabalho e no esvaziamento da formação crítica e emancipatória.

Para compreender a emergência dessas reformas, é necessário retomar o contexto político e econômico que antecede os anos de 1990. Ele é marcado pela crise econômica do início da década de 1980 e pelo processo de redemocratização do país. A recessão econômica, aliada à mobilização social pela ampliação de direitos e liberdades, impulsionou a construção de uma identidade democrática, conforme analisam Saviani (2008) e outros estudiosos da história da educação brasileira, expressa, entre outros marcos, na luta pelas eleições diretas.

Nesse cenário, proclamou-se a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 1988), que, em seus artigos 205 e 211, consagra a educação como “direito de todos e

dever do Estado”, estabelecendo diretrizes para a organização da educação nacional, inclusive no que se refere ao Ensino Médio. A Constituição da República Federativa do Brasil (1988) refere-se ao ensino da seguinte forma:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. [...]

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. II – Progressiva universalização do ensino médio gratuito; [...]

Art. 211. §3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. (Brasil, 1988, p. 124)

Nesse contexto, iniciaram-se os debates para a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.393/96), fundamentada nos princípios estabelecidos pela Constituição de 1988, especialmente no que se refere ao direito à educação. A nova LDB promoveu alterações em relação às versões anteriores, como o incentivo à descentralização da gestão escolar, a valorização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, e a reformulação do Ensino Médio, por meio da flexibilização curricular e da diversificação das formas de organização do currículo, abrindo espaço para diferentes percursos formativos, posteriormente sistematizados como itinerários formativos. Assim, nota-se uma inflexão na concepção de currículo rigidamente padronizado.

Esses princípios de flexibilização e diversificação curricular introduzidos pela LDB/1996 articulam-se diretamente ao projeto educacional delineado pela própria Lei, a qual, em seu art. 3º, inciso VII, estabelece que a educação nacional deve orientar-se pela “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (Brasil, 1996, p. 1), princípio que confere maior autonomia às instituições escolares e aos sistemas de ensino na organização de seus currículos.

Além disso, a LDB define como finalidade da educação o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, conforme disposto no Art. 2º (Brasil, 1996, p. 1). Esses fundamentos justificam a ampliação de possibilidades formativas e a diversificação dos percursos educativos no Ensino Médio. Nesse sentido, a flexibilização curricular não se configura como um fim em si mesma, mas como

estratégia para ampliar as possibilidades formativas e para responder às diferentes demandas sociais e educacionais.

No entanto, ao mesmo tempo em que amplia a autonomia dos sistemas de ensino e flexibiliza a organização curricular, a LDB/1996 institui mecanismos nacionais de planejamento e regulação, com o objetivo de assegurar unidade e coerência ao sistema educacional brasileiro. A Lei atribui à União a incumbência de elaborar o Plano Nacional de Educação (PNE), conforme o art. 9º, inciso IX, bem como prever a criação do Conselho Nacional de Educação, órgão de caráter normativo, deliberativo e de supervisão, com atuação permanente (Brasil, 1996). Essas instâncias cumprem a função de articular a descentralização e a diversidade de percursos formativos com diretrizes nacionais comuns, garantindo a efetivação dos princípios da gestão democrática, do direito à educação e das finalidades formativas estabelecidas pela própria LDB.

É nesse marco normativo que se insere a formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), concebidos como instrumentos de orientação curricular capazes de traduzir, no plano pedagógico, as diretrizes gerais estabelecidas pela LDB/1996. Em 1997, foram homologados os PCN voltados às séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª à 4ª série), durante o governo Fernando Henrique Cardoso, sob a gestão do Ministro da Educação Paulo Renato Souza. A versão destinada às séries finais do Ensino Fundamental (5ª à 8ª série) foi publicada em 1988, ampliando o alcance dos Parâmetros como referência nacional para a organização curricular.

Em 1999, foram elaborados o Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNEM), estruturados em quatro partes: a primeira apresenta as bases legais do documento e delinea a proposta do denominado “Novo Ensino Médio”, enquanto as partes subsequentes organizam o currículo em quatro grandes áreas do conhecimento – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; e Matemática.

Conforme expresso no próprio documento oficial dos PCN, a partir da década de 1980, o Brasil passou a sofrer com os avanços tecnológicos provenientes da chamada Terceira Revolução Técnico-Industrial, a qual provocou mudanças nas áreas do conhecimento. Assim, profissionais da Educação, embasados na LDB/1996, estabeleceram alguns dos princípios gerais para a reformulação do currículo do Ensino Médio:

A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias, relativas às áreas de atuação. Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar,

buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização. (Brasil, 2000, p. 5)

A partir dessas diretrizes, os PCN concebem a formação geral do aluno do Ensino Médio como um processo que ultrapassa a mera transmissão de conteúdos disciplinares. O documento busca articular conhecimentos básicos, preparação científica e domínio tecnológico ao desenvolvimento de capacidades intelectuais mais amplas, como a pesquisa, a análise reflexiva da informação e da aprendizagem. Essa concepção, ao se contrapor à formação específica e às práticas pedagógicas centradas na memorização, expressa uma redefinição do papel do Ensino Médio no âmbito da Educação Básica.

No entanto, conforme problematizam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a ênfase em capacidades cognitivas amplas e no uso de tecnologias, presente em documentos curriculares dos anos de 1990 insere-se em um movimento de reconfiguração das finalidades da educação. Esse movimento, posteriormente apropriado e sistematizado em políticas educacionais sob o discurso das competências, será o objeto de análise ao longo deste trabalho. Nessa perspectiva, ainda que os PCN não expressem integralmente essa lógica, eles podem ser compreendidos como parte de um processo histórico que desloca a centralidade da educação da formação humana integral para a preparação de sujeitos ajustáveis às demandas do mundo do trabalho.

De acordo com o documento oficial dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), a fundamentação legal do Ensino Médio se dá com base na LDB/1996, que organiza a educação básica em pré-escola, ensino fundamental e ensino médio. O art. 4º dela estabelece que:

O dever do Estado com a educação escola pública será efetivado mediante a garantia de: I educação básica obrigatória dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: (Redação dada pela Lei n.º 12.796, de 2013)

- a) Pré-escola: (Incluído pela Lei n.º 12.796, de 2013)
- b) Ensino fundamental; (Incluído pela Lei n.º 12.796, de 2013)
- c) Ensino médio. (Brasil, 1996, p. 25)

É importante destacar que, na década de 1990, período de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o país não assegurava a universalização do acesso ao Ensino Médio. Nesse contexto, frequentar e concluir essa etapa da educação básica constituía um desafio significativo para jovens brasileiros entre 15 e 17 anos (Brasil, 2000, p. 12). Esse cenário insere-se em um contexto histórico mais amplo, marcado pelo avanço da globalização e pela revolução tecnológica, que redefiniram as formas de socialização, os processos produtivos e as exigências de formação escolar, intensificando as demandas pela escolarização formal (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

Embora essas transformações tenham impulsionado novas exigências educacionais, as dificuldades de acesso e permanência no Ensino Médio persistem até os dias atuais, condicionadas por fatores sociais, econômicos e pelas próprias desigualdades estruturais do processo de globalização, uma vez que novas formas de socialização e processos de produção foram implementadas. Nesse contexto, já no final do século XX, como resposta a essas demandas, foram elaborados os PCN para o Ensino Médio, como objetivo de orientar práticas pedagógicas mais alinhadas às novas exigências sociais e educacionais.

Considerando-se tal contexto, buscou-se construir novas alternativas de organização curricular para o Ensino Médio comprometidas, de um lado, com o novo significado do trabalho no contexto da globalização e, de outro, com o sujeito ativo, a pessoa humana que se apropriará desses conhecimentos para se aprimorar, como tal, no mundo do trabalho e na prática social. Há, portanto, necessidade de se romper com modelos tradicionais, para que se alcancem os objetivos propostos para o Ensino Médio. (Brasil, 2000, p. 13)

Vale mencionar que, com o advento da LDB/1996, os profissionais da educação responsáveis pela elaboração dos PCN passam a inscrever a noção de competência como eixo organizador do currículo. Nos documentos, essa noção aparece associada à ideia de que a escola deve promover o desenvolvimento de capacidades que permitam ao aluno mobilizar conhecimentos em diferentes situações, como se observa na orientação de que o ensino deve favorecer a formação de sujeitos capazes de “utilizar diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias” (Brasil, 1998, p.53). Nesse contexto, a competência pode ser compreendida, de forma sintética, como capacidade de mobilizar conhecimentos habilidades e atitudes para agir de maneira eficaz diante de interpretações no campo educacional. Conforme determinado no art. 26 da LDB (Brasil, 1996, p. 19):

Os currículos da educação básica infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino, em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Assim, a lógica de competência – cujo termo será definido e melhor aprofundado no capítulo II desta dissertação – indicada nos documentos oficiais dos Parâmetros Curriculares Nacionais, posteriormente, foi consolidada e expandida pela BNCC, tornando-se o principal referencial para a formação geral do Ensino Médio. No entanto, ao afirmar que competências

servirão como parâmetros para a avaliação da Educação Básica em nível nacional (Brasil, 2000, p. 17), o documento sinaliza a articulação entre currículo e avaliação.

Essa vinculação confere à BNCC um caráter regulador do ensino, na medida em que os processos avaliativos em larga escala passam a induzir a organização dos currículos escolares e a orientar as práticas pedagógicas, fenômeno que, segundo Freitas (2018), tende a produzir o estreitamento curricular e priorização dos conteúdos passíveis de mensuração nos exames nacionais. Assim, o currículo deixa de se constituir apenas como orientação pedagógica e passa a operar como mecanismo de controle e regulação do trabalho docente.

Na LDB/1996, o Ensino Médio passou a ter uma duração mínima de três anos e com finalidade de promover:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 1996, n.p.).

Como explicitado acima, as finalidades atribuídas ao Ensino Médio concentram-se, sobretudo, no ingresso ao Ensino Superior e na preparação para o mundo do trabalho. Embora o texto legal apresente, à primeira vista, uma formulação equilibrada entre formação humana e preparação profissional, a ênfase na adaptação com flexibilidade a novas condições de ocupação pressupõe uma concepção de educação alinhada às exigências do capitalismo contemporâneo.

Nessa perspectiva, como aponta Ferretti (2018), políticas educacionais formuladas sob essa lógica tendem a priorizar a adequação do indivíduo às demandas do sistema produtivo, restringindo o espaço destinado a uma formação orientada à compreensão crítica dos processos históricos, sociais e políticos que estruturam a realidade. Assim, essa leitura indica que a formação escolar passa a ser concebida prioritariamente como meio de adequação funcional ao mercado de trabalho, em detrimento de sua dimensão formativa crítica.

Inserida no contexto das transformações ocorridas a partir dos anos de 1990, essa orientação dialoga com a consolidação do neoliberalismo, que se expandiu para diferentes esferas sociais, incluindo para a educação. Nesse cenário, as políticas educacionais passam a ser mobilizadas como mecanismos de enfrentamento das crises do capitalismo, atribuindo à formação escolar o papel de ajustar os indivíduos às novas demandas do sistema produtivo.

Conforme argumenta Ferretti (2018), esse direcionamento empobrece a formação escolar ao reduzir seu potencial crítico e ao reforçar a centralidade da empregabilidade e da adaptação como objetivos do Ensino Médio. Esse diagnóstico pressupõe que, no interior da perspectiva neoliberal, a educação passa a ser concebida como instrumento estratégico de gestão das crises do capitalismo, subordinando seus objetivos pedagógicos às exigências de eficiência, produtividade e empregabilidade, o que redefine o próprio sentido público do Ensino Médio.

Em consonância a esse movimento, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, publicados em 1999, explicitam de modo mais sistemático a orientação curricular assumida para essa etapa da educação básica e anunciam que:

O Ensino Médio no Brasil está mudando. A consolidação do Estado democrático, as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos exigem que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho. (Brasil, 1999, p. 5)

É possível identificar, nesse discurso, um indício de aproximação entre a formação escolar e as exigências do mercado de trabalho, a partir da ênfase conferida às novas tecnologias, às mudanças nos processos de produção de bens, serviços e conhecimentos e à necessidade de integração dos estudantes ao denominado “mundo contemporâneo”. Ao associar explicitamente a finalidade do Ensino Médio às dimensões da cidadania e do trabalho, os PCNEM articulam a formação escolar às transformações da produção capitalista, indicando a centralidade do trabalho como princípio orientador das competências e habilidades a serem desenvolvidas nessa etapa da educação básica.

Sob esse viés, as autoras Zank e Malanchen (2020, p. 143) afirmam que, nesse período (final dos anos 1990), os PCNEM:

Estavam fundamentados em uma proposta que limitava o papel social da escola ao atendimento das necessidades do setor produtivo. Ou seja, almejavam apenas as expectativas, necessidades, habilidades e competências necessárias ao melhor desempenho do egresso da educação básica ao mercado de trabalho.

Além do PCNEM, no ano de 2002, o MEC publicou orientações complementares por meio do documento PCN+EM (Brasil, 2002), com o objetivo de aprofundar e esclarecer as diretrizes já apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, destinados a professores e gestores escolares. Segundo o documento, o Ensino Médio passa a ser compreendido como a etapa responsável por concluir a educação básica, superando a concepção de que teria apenas um caráter preparatório para o ensino superior ou estritamente

profissionalizante (Brasil, 2002). Essa formulação indica a permanência da dualidade histórica que marca o Ensino Médio brasileiro, tensionado entre formação propedêutica e profissionalizante.

Mudanças introduzidas no ENEM, a partir de 2009, pelo MEC exerceram influência significativa sobre o currículo do Ensino Médio. Com base na Portaria n.º 109, de 27 de maio de 2009 (Brasil, 2009), o exame passou a assumir funções de avaliação sistêmica da qualidade do Ensino Médio, certificadora de conclusão dessa etapa de ensino e classificação de candidatos para o ingresso no ensino superior. A partir desse período, especialmente com a criação do sistema de Seleção Unificado (Sisu), o ENEM consolidou-se como principal mecanismo de acesso às instituições públicas de ensino superior. Essa reconfiguração contribuiu para que o exame se tornasse um elemento central na organização curricular das escolas de nível médio, levando muitas instituições a orientarem suas práticas pedagógicas para a obtenção de melhores resultados na avaliação.

Além dessas iniciativas, programas como o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) (2009) e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM, 2013) promoveram mudanças no cenário do Ensino Médio não profissionalizante. Em conjunto, essas ações consolidaram uma política de redesenho curricular fundamentada na flexibilização da organização escolar e no fortalecimento da formação continuada dos docentes. Conforme analisa Ramos (2011), o ProEMI previa repasse de apoio técnico e financeiro aos sistemas estaduais de ensino, por meio da seleção de propostas e da execução direta ou descentralizada de recursos, com vistas à implementação das mudanças curriculares propostas.

Em 2014, o MEC publicou o Plano Nacional de Educação PNE, instituído pela Lei nº 13.005/2014, o qual estabelece vinte metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica no período de 2014 a 2024. Sua elaboração resultou de um processo amplo de debate público, envolvendo a participação de diferentes setores da sociedade civil, especialistas e profissionais da educação, especialmente por meio das Conferências Nacionais de Educação (CONAE), além de sua tramitação no Congresso Nacional. No âmbito do Ensino Médio, a Meta 3 previa a universalização do atendimento escolar da população de 15 a 17 anos e a ampliação da taxa líquida de matrículas para 85% até o final da vigência do Plano (Brasil, 2014).

Para fundamentar essa meta, o próprio PNE apresenta um diagnóstico da situação educacional anterior à sua promulgação. Com base em dados referentes a 2013, apenas 17,3% dos estudantes concluintes do Ensino Fundamental efetivaram matrícula no Ensino Médio, revelando um problema de acesso e permanência nessa etapa da educação básica. Diante desse quadro, o Plano propõe a adoção de estratégias voltadas à reestruturação do Ensino Médio, com

vistas à ampliação do acesso, à melhoria das condições de oferta e à diversidade das práticas pedagógicas, entre as quais se destaca a seguinte estratégia:

Institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais. (Brasil, 2014, p. 22)

Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação também atribuiu centralidade à qualidade da educação básica, aspecto explicitado na Meta 7, que tem como objetivo fomentar a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem em todas as etapas e modalidades de ensino. Para a consecução dessa meta, o PNE estabelece 36 estratégias, entre as quais se destaca a 7.1, pela relevância para a organização curricular em âmbito nacional, ao prever a definição de diretrizes pedagógicas comuns e a implantação de uma base nacional de referência para os currículos da educação de qualidade da educação básica, conforme expresso a seguir:

[...] estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local; (Brasil, 2014, p.61).

Diante do exposto, é possível observar que o PNE propôs ações voltadas ao Ensino Médio que visem ampliar o acesso, a permanência e o desenvolvimento dos estudantes restritos, sobretudo, às dimensões cognitiva e instrumental, e regulado por metas, indicadores e processos avaliativos de larga escala. Esse entendimento de desenvolvimento aproxima-se do que Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) classificam como uma concepção de formação vinculada às exigências de integração à sociedade e ao mundo do trabalho, de tal forma que a educação passa a ser orientada pela lógica da funcionalidade e da adaptação às transformações produtivas.

Nessa perspectiva, ainda que o discurso oficial enfatize a melhoria da qualidade educacional e o desenvolvimento dos estudantes, essa ênfase se manifesta, nos documentos, por meio da definição de metas quantitativas, da centralidade atribuída às competências e habilidades e da valorização de resultados em avaliações de larga escala, como indicadores de qualidade. Dessa forma, essa racionalidade tende a ser compreendida de modo instrumental, voltada à aquisição de competências e habilidades, em detrimento de uma formação mais ampla, reflexiva e emancipatória.

## 1.2 A BNCC e o Novo Ensino Médio

Em 2017, o Brasil empreendeu uma reforma curricular de grande impacto para a organização da Educação Básica e, em especial, do Ensino Médio, na medida em que instituiu a BNCC como normativa e de caráter obrigatório para a definição dos currículos de todo país. O documento tem como objetivo homogeneizar as aprendizagens por meio do desenvolvimento de competências e de habilidades, o que já havia sido preconizado na LDB/1996.

Embora a Lei não utilize explicitamente o termo “competência”, ela apresenta princípios que se alinham a essa perspectiva ao definir, no art. 35, inciso II, a preparação do estudante para o trabalho, para a cidadania e para a adaptação a diferentes contextos formativos e ocupacionais, como a inserção no mercado de trabalho, a atuação em diferentes áreas profissionais e a continuidade de estudos em cursos técnicos ou de ensino superior.

Dessa forma, a BNCC retoma e sistematiza orientações já presentes na legislação educacional, consolidando as demandas sociais e produtivas contemporâneas.

Além disso, o documento prevê o alinhamento de políticas de formação inicial e continuada de professores, a avaliação das aprendizagens, o financiamento e a produção de materiais didáticos à Base Nacional Comum Curricular. Contudo, é significativo que, na primeira versão da BNCC, tenham sido contempladas apenas as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, ficando o Ensino Médio excluído desse processo.

A aprovação da BNCC específica para o Ensino Médio somente ao final de 2018 não se explica apenas por questões técnicas ou administrativas, mas revela as tensões e disputas político-curriculares que marcam a definição das finalidades formativas dessa etapa da Educação Básica. Trata-se de um momento em que a discussão sobre currículo se entrelaça à implementação da reforma do Ensino Médio (Lei nº13.415/2017), intensificando os embates em torno da flexibilização curricular, da centralidade das competências e da relação entre formação escolar e mundo do trabalho.

Nesse contexto, as reflexões de Macedo (2018) contribuem para compreender o caráter controverso da BNCC enquanto política curricular. Ao problematizar a afirmação recorrente de que “a base é a base”, a autora questiona a pretensa neutralidade e naturalização desse documento, argumentando que a BNCC tende a reduzir o currículo a um conjunto mínimo de aprendizagens essenciais, subordinadas a uma lógica de padronização e controle.

Para Macedo (2018), ao deslocar o debate curricular para o campo das competências e dos resultados mensuráveis, a Base corre o risco de esvaziar o currículo como espaço de disputa

pedagógica, cultural e política, limitando a autonomia das escolas e dos professores. Assim, a aprovação tardia da BNCC do Ensino Médio pode ser interpretada como expressão dessas resistências e controvérsias, evidenciando que a definição de um currículo nacional comum para essa etapa envolve não apenas decisões técnicas, mas escolhas políticas sobre o tipo de formação que se pretende assegurar aos jovens brasileiros.

Desse modo, a cronologia da BNCC do Ensino Médio adquire significado analítico ao revelar as disputas em torno da concepção de currículo e de formação escolar. À luz das contribuições de Macedo (2018), compreende-se que a BNCC não deve ser analisada apenas como instrumento de organização curricular, mas como parte de um projeto educacional que redefine o papel da escola, tensionando a relação entre padronização, avaliação e formação do estudante. Essa leitura reforça a necessidade de problematizar os limites e as implicações dessa política curricular para o Ensino Médio, especialmente no que se refere à formação integral e ao papel social da educação.

A BNCC do Ensino Médio incorpora as alterações significativas na organização curricular dessa etapa, entre as quais se destacam a ampliação da carga horária, a instituição dos itinerários formativos como eixo estruturante do currículo e a manutenção de Matemática e Língua Portuguesa como os únicos componentes obrigatórios ao longo de toda a etapa. Essa configuração tem sido alvo de críticas no campo educacional, uma vez que, como argumenta Ferretti (2018), a centralidade conferida à Língua Portuguesa e à Matemática relaciona-se diretamente à valorização das avaliações de larga escala, como Pisa, cujos indicadores se concentram nessas áreas.

Para o autor, embora esses componentes sejam fundamentais no processo educativo, sua priorização conduz ao empobrecimento da formação dos estudantes e ao esvaziamento de áreas fundamentais, especialmente das Ciências Humanas. Ferretti (2018) destaca, ainda, que tanto a reforma do Novo Ensino Médio quanto a BNCC expressam uma orientação fortemente alinhada a interesses empresariais, ao defenderem a flexibilização curricular e uma formação de caráter predominantemente instrumental.

A partir dessa perspectiva, defende-se, nesta dissertação, que esse modelo curricular favorece a consolidação de uma concepção de educação subordinada às exigências do mercado, comprometendo a formação integral dos estudantes e fragilizando o papel crítico e socialmente referenciado da escola.

No que se refere à BNCC, essa concepção é reafirmada já em sua introdução, no item “O fundamento pedagógico da BNCC”, ao destacar o desenvolvimento de competências como eixo orientador da organização curricular. Esse enfoque insere-se em um debate pedagógico e

social mais amplo e dialoga diretamente com as diretrizes adotadas por organismos internacionais, especialmente aquelas formuladas no âmbito das avaliações educacionais em larga escala.

Nesse sentido, o próprio documento reconhece a influência das orientações da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), responsável pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), bem como da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que instituiu o Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade para a América Latina (LLECE).

É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em Inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE). (Brasil, 2017, p. 13)

Assim, o que se tem como desenvolvimento de competências apresenta com clareza o que os alunos devem “saber” e o que devem “saber fazer”, sendo, ambos, princípios condutores dos conteúdos mínimos a serem aprendidos por todos os estudantes brasileiros.

Essas transformações evidenciam a evolução do Ensino Médio no Brasil, desde sua origem, centrada na formação elitista, até as mudanças mais recentes, visando torná-lo mais inclusivo e alinhado às demandas contemporâneas. Contudo, é importante destacar que, apesar das mudanças, o sistema educacional brasileiro enfrenta desafios e discussões sobre as novas reformas e os impactos que elas geram na qualidade e na equidade do Ensino Médio.

### **1.3 O Novo Ensino Médio e a Lei n.º 13.415/2017**

Com o argumento de resolver problemas associados ao Ensino Médio – como evasão escolar, baixa atratividade dessa etapa e a suposta desconexão entre escola e o mundo do trabalho –, o Governo Federal encaminhou ao Congresso Nacional um conjunto de diretrizes que resultou na sanção da Lei n.º 13.415/2017. Essa legislação instituiu uma ampla reforma do Ensino Médio, cujas mudanças passaram a ser implementadas a partir de 2018, alterando a organização curricular, a carga horária, o financiamento e os requisitos para o exercício da docência.

A referida lei promoveu alterações na LDB/1996 e na legislação que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), além de instituir a Política de Fomento à Implementação

de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Tais medidas, embora apresentadas sob o discurso da modernização e da ampliação de oportunidades, inscrevem-se em disputas em torno dos sentidos atribuídos ao currículo e à própria função social da escola. Nessa direção, a compreensão do currículo como campo de disputas encontra respaldo na leitura de Silva (2010), para quem o texto curricular opera como um fetiche, isto é, como um objeto investido de uma aparência de neutralidade que dissimula escolhas políticas e culturais.

Nesse contexto, Silva e Scheibe (2017, p. 21) assinalam que as disputas em torno do Ensino Médio não constituem um fenômeno recente, mas resultam de um processo histórico que se intensificou nas últimas duas décadas, em meio a reformas orientadas pela reconfiguração do papel do Estado na educação básica. Desse modo, a reforma do Ensino Médio e a BNCC podem ser interpretadas não apenas como reorganizações técnicas, mas como expressões de um projeto educativo alinhado a determinações econômicas e sociais, materializadas, entre outros aspectos, na flexibilização curricular, no incentivo a parcerias com o setor privado e na centralidade atribuída às competências e à formação profissional.

No plano teórico do currículo, as contribuições de Silva (2010) permitem aprofundar essa análise ao conceber o currículo como um artefato cultural e político, historicamente situado e socialmente produzido. Quando aplicado à reforma do Ensino Médio, essa leitura evidencia que a flexibilização curricular e a centralidade conferida aos itinerários formativos não representam apenas uma reorganização pedagógica, mas expressam uma determinada concepção de formação, que pode ser compreendida como uma formação de caráter instrumental e pragmático, orientada prioritariamente para o desenvolvimento de competências e habilidades vinculadas às demandas do mercado de trabalho. Tal perspectiva desloca o foco da formação integral para a preparação funcional dos estudantes, privilegiando saberes considerados úteis e imediatamente aplicáveis no contexto produtivo. Como adverte Silva (2010), o currículo opera como um espaço de seleção, de hierarquização e de legitimação de determinados saberes, processo permeado por relações de poder e de interesses sociais, o que afasta qualquer pretensão de neutralidade no âmbito das políticas curriculares.

Essa interpretação encontra respaldo na análise desenvolvida por Oliveria (2019), ao examinar a reforma do Ensino Médio e sua articulação com a BNCC. Segundo a autora, o discurso oficial da reforma enfatiza a ampliação das escolhas dos estudantes, porém, desconsidera as desigualdades estruturais das redes públicas de ensino. Conforme aponta Oliveira (2019), a flexibilização curricular introduzida pela reforma do Ensino Médio não se efetiva de maneira equitativa, uma vez que as possibilidades concretas de escolha dos

estudantes são determinadas pelas condições materiais, estruturais e institucionais das escolas, o que tende a aprofundar desigualdades educacionais já existentes.

Além disso, a autora destaca que a reforma reforça uma lógica de padronização das aprendizagens essenciais, fortemente articulada às avaliações de larga escala. Nesse contexto, a noção de qualidade educacional passa a ser associada prioritariamente a resultados mensuráveis e indicadores de desempenho, o que, conforme analisa Oliveira (2019), contribui para a redução do processo educativo a quantitativos, enfraquecendo a perspectiva de uma formação ampla e socialmente referenciada.

Dessa forma, a reforma do Ensino Médio pode ser compreendida como parte de um movimento mais amplo de reconfiguração do currículo escolar, no qual se observa a priorização de saberes considerados funcionalmente relevantes e secundarizados de dimensões formativas voltadas à reflexão, à compreensão histórica da realidade social e à formação cidadã. Essa orientação redefine os sentidos do Ensino Médio público, deslocando-o progressivamente de um projeto de formação geral para um modelo pautado pela adaptação e pela empregabilidade, com impactos significativos sobre a experiência escolar dos jovens.

#### **1.4 O novo Ensino Médio e a Pedagogia da Competência**

O atual cenário educacional brasileiro tem atribuído maior destaque à estruturação do currículo, especialmente a partir das discussões em torno de estratégias metodológicas orientadas pelo desenvolvimento de competências, intensificadas com a implementação da BNCC. Destaca-se, ainda, que as competências constituem o foco das avaliações externas, de modo que o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes passa a ser medido por índices orientados por competências previamente prescritas. Nesse entendimento, o estudante considerado competente é aquele capaz de mobilizar as habilidades determinadas pelo currículo, concepção que tende a reduzir o processo educativo a parâmetros de desempenho mensurável.

Nessa lógica, a competência deixa de ser entendida apenas como noção pedagógica e passa a operar simultaneamente o currículo e os processos avaliativos. É nesse enquadramento que o termo competência, tal como formulado nos documentos oficiais, será examinado nesta seção, tomando-se como referência seus fundamentos, sentidos e implicações para a formação escolar. Para compreender a origem e a lógica que sustentam essa formulação, torna-se necessário situar o conceito para além do campo educacional, recuperando o contexto histórico e produtivo em que ele se consolida.

O vocabulário da competência não é recente, estando presente em formulações anteriores vinculadas ao behaviorismo, especialmente nas proposições de Skinner (1968), que enfatizam o desempenho observável, a mensuração de comportamento e a eficiência dos processos de aprendizagem (Skinner, 1968).

No entanto, é a partir da década de 1970 que o conceito é ressignificado e adquire centralidade no campo da gestão do trabalho. Esse movimento relaciona-se com a crise do modelo fordista de produção e com os processos de reestruturação produtiva que, conforme analisa Harvey (1992), instauram um regime de acumulação flexível, demandando trabalhadores mais adaptáveis, autônomos e permanentemente responsáveis por sua performance. Nesse contexto, a noção de competência consolida-se como instrumento de regulação do trabalho, deslocando o foco da qualidade formal para o desempenho individual, conforme aponta Zarifian (2001). Trata-se, portanto, não da emergência do termo em sentido estrito, mas da institucionalização e hegemonização de um discurso que passa a orientar práticas formativas e políticas educacionais, com implicações diretas para a redefinição dos sentidos da formação escolar.

É justamente a forma como esse discurso se apresenta – frequentemente revestido de um caráter inovador e de ruptura com práticas anteriores – que é problematizada por Sacristán *et al.* (2011). Ao questionar o que efetivamente há de novo na educação, o autor afirma que a novidade não reside no simples aparecimento de termos ou na circulação de novas linguagens, mas na capacidade de mudanças. Para Sacristán *et al.* (2011), o novo não se confunde com a novidade ou com aquilo que se faz parecer novo, mas com o que é capaz de produzir transformações duradouras na vida e na realidade social. Dessa forma, a ampla difusão do termo competência, sobretudo no âmbito educacional, tende a obscurecer a historicidade do conceito e a reforçar a ideia de uma ruptura necessária com o passado, legitimando sua adoção como imperativo formativo.

Sob esse aspecto, é importante ressaltar que o termo competência começou a ser amplamente utilizado na educação a partir das décadas de 1980 e 1990, especialmente com a crescente ênfase em reformas educacionais que buscavam alinhar a formação escolar às necessidades do mercado de trabalho e da sociedade contemporânea. Essa mudança foi influenciada por várias tendências globais, como a adoção de currículos baseados em competências em diversos países, com ênfase no desenvolvimento de habilidades práticas. Além disso, a crescente valorização da mensuração de resultados educacionais contribuiu para a consolidação desse modelo, privilegiando indicadores quantitativos de aprendizagem. Nesse sentido, conforme apontam Dermeval Saviani (2008) e José Carlos Libâneo (2012), esse

enfoque pode implicar uma redução da qualidade da educação, ao desconsiderar dimensões fundamentais do processo formativo, como o desenvolvimento reflexivo e integral dos estudantes.

No Brasil, o termo ganhou destaque especialmente a partir da LDB de 1996 e dos PCN, que introduziram uma abordagem mais centrada em competências na Educação Básica. A BNCC consolidou ainda mais essa perspectiva, estruturando o currículo escolar em torno de competências essenciais para a formação integral dos estudantes. Entretanto, a definição do que é tomado como essencial não se dá de forma neutra ou consensual, mas resulta de disputas políticas que orientam as diretrizes curriculares contemporâneas, suscitando a indagação acerca de a quem tais competências efetivamente servem. Nesse sentido, conforme aponta Michael Apple, o currículo escolar não é neutro, sendo atravessado por relações de poder e interesses sociais que influenciam a seleção e a organização dos conhecimentos considerados legítimos.

Quando se recorre à definição do termo competência, observa-se que seus sinônimos carregam valor de positividade entendido aqui como a associação a atributos socialmente valorizados, tais como eficiência, produtividade, capacidade de resolução de problemas e bom desempenho. Essa carga valorativa contribui para que o termo seja amplamente aceito no discurso educacional como algo desejável e necessário. Contudo, apesar dessa aparência positiva, o termo revela-se conceitualmente amplo. No âmbito dos processos de ensino e de aprendizagem, torna-se necessário problematizar o que efetivamente significa ser competente, uma vez que a amplitude e a imprecisão do termo tornam o ensino por competências um processo complexo e potencialmente subjetivo, na medida em que diferentes interpretações por parte dos docentes podem resultar em inconsistências e dificuldades na mensuração do progresso dos estudantes de forma justa e precisa.

Ainda sob o prisma das competências mobilizado no documento da BNCC, observa-se que o conceito apresenta aproximações com formulações difundidas no campo educacional, como as Perrenoud (1993). Para o autor, a competência não se confunde com o simples domínio de conteúdos – o “saber” entendido como acúmulo de conhecimento –, mas refere-se à capacidade de mobilizar, integrar e articular esses conhecimentos em situações concretas, o que confere centralidade ao “saber fazer”. Nessa perspectiva, os saberes escolares adquirem sentido na medida em que podem ser acionados em contextos específicos, sobretudo aqueles associados à resolução de problema e à adaptação a diferentes situações. Esse deslocamento do “saber” para o “saber fazer” atravessa o discurso das políticas curriculares contemporâneas e se manifesta nas orientações que estruturam as aprendizagens propostas para o Ensino Médio, sem, contudo, eliminar as tensões entre formação e operacionalização do conhecimento.

Essa perspectiva, entretanto, introduz uma reconfiguração importante no papel da escola, uma vez que o conhecimento passa a ser valorizado prioritariamente por sua funcionalidade e aplicabilidade. Como o próprio Perrenoud (1993) reconhece, essa concepção aproxima a instituição escolar das lógicas do mundo do trabalho, que se apropria do conceito de competência como forma de regular a formação dos sujeitos. Nesse movimento, a escola tende a alinhar-se aos valores da economia de mercado sob o discurso da modernização, deslocando o ensino dos saberes historicamente sistematizados para práticas orientadas pela resolução de problemas e pela adaptação a contextos variáveis.

Assim, a oposição entre “saber” e “saber fazer” não se apresenta como mera distinção pedagógica, mas como expressão de um projeto formativo que redefine o lugar do conhecimento escolar. Ao privilegiar o saber mobilizado em detrimento do saber reflexivo e problematizador, corre-se o risco, conforme apontam análises do campo do currículo (Silva, 2010; Macedo, 2018), de esvaziar a leitura e a escrita de sua dimensão discursiva e histórica, reduzindo-as a competências operacionais voltadas à performance e à adequação a demandas externas.

Nessa perspectiva, a BNCC é estruturada essencialmente em competências gerais, responsáveis por guiarem o desenvolvimento escolar das crianças e dos jovens, desde a creche até a etapa final da Educação Básica (Brasil, 2017). Analisam-se, assim, as dez competências gerais que norteiam a Educação Básica e que direcionam as competências específicas de linguagens e suas tecnologias para o Ensino Médio, sendo elas:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, à imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artísticas, matemáticas e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as reações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com bases em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (Brasil, 2017, p. 26)

Ao analisar as dez competências propostas, é preciso considerar que a implementação de um currículo norteado por competências, quando não cuidadosamente planejada e executada, pode desencadear desafios e potenciais armadilhas no processo educativo. Isso porque esse tipo de ensino tende a enfatizar o desempenho e a eficiência como critérios centrais da aprendizagem, aproximando-se de uma lógica tecnicista que prioriza resultados operacionais em detrimento da apropriação crítica do conhecimento historicamente produzido.

Conforme argumenta Saviani (2008), abordagens educacionais que subordinam a formação escolar a finalidades pragmáticas e instrumentais enfraquecem a função social da escola, reduzindo-a a um espaço de adaptação dos sujeitos às demandas imediatas da sociedade. Nesse sentido, a centralidade conferida às competências pode favorecer a fragmentação dos saberes e a responsabilização individual do estudante por seu desempenho, sobretudo quando associada a processos avaliativos padronizados.

A esse respeito, Saviani (2008) ainda contribuiu para o debate ao analisar as pedagogias por competências no interior da história das ideias no Brasil. Para o autor, o foco dessa abordagem recai prioritariamente sobre o desenvolvimento de habilidades voltadas à adaptação dos sujeitos, às exigências do mercado de trabalho e à gestão das incertezas próprias da sociedade capitalista contemporânea. Trata-se, segundo Saviani, de uma pedagogia de caráter pragmático e adaptativo, que tende a se mostrar “domesticada” e insuficiente para a formação de uma consciência, uma vez que não problematiza as determinações estruturais dos impasses sociais, limitando-se a preparar os indivíduos para se ajustarem a eles.

Diante deste cenário, compreende-se que a centralidade atribuída às competências no âmbito das políticas curriculares recentes não apenas redefine os objetivos da educação básica,

mas também tensiona seu papel formativo, ao deslocar o foco da formação crítica para a adaptação funcional dos estudantes. Nesse sentido, torna-se fundamental retomar a centralidade da leitura e da escrita como práticas discursivas, capazes de promover não apenas o domínio de habilidades, mas a construção de sentidos, a reflexão e a participação ativa dos sujeitos na vida social. É a partir dessa perspectiva que se orienta a discussão apresentada na seção seguinte.

## **2 A LEITURA E A ESCRITA COMO PRÁTICAS DISCURSIVAS NA FORMAÇÃO CRÍTICA DO ESTUDANTE**

Nesta seção, discute-se o lugar da leitura e da escrita no Ensino Médio a partir de uma perspectiva sociointeracionista, articulando fundamentos teóricos (Bakhtin, 2018; Geraldi, 2002; Orlandi, 2007; Cardoso, 2003; Koch, 2011) e a análise de políticas curriculares contemporâneas, com ênfase na BNCC e nas consequências da reorganização do Ensino Médio. Examina-se como a ênfase em competências e habilidades reconfigura as práticas de linguagens escolares, suas tensões em relação à formação crítica dos estudantes e os efeitos avaliativos, em especial por meio do ENEM. Por fim, problematiza-se a noção de competência escritora e suas implicações pedagógicas, apontando para a necessidade de práticas formativas que promovam autoria e inserção discursiva nos textos dos alunos.

### **2.1 As áreas de linguagens no Ensino Médio**

A discussão sobre a leitura e a escrita no Ensino Médio exige considerar o modo como os documentos curriculares oficiais concebem a linguagem, o ensino e a própria formação do estudante. Conforme aponta Cardoso (2003), a linguagem não se reduz a um conjunto de habilidades técnicas ou instrumentais, mas constitui-se como prática social historicamente situada, por meio da qual os sujeitos produzem sentidos, constroem identidades e se posicionam no mundo. Assim, a leitura e a escrita assumem um papel central na formação escolar na medida em que possibilitam aos estudantes compreender criticamente a realidade social e intervir nela, reconhecendo-se como sujeitos históricos atravessados por discursos.

No âmbito das políticas curriculares, a BNCC organiza o Ensino Médio em continuidade ao que foi proposto para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, estruturando-se a partir do desenvolvimento de dez competências gerais da Educação Básica. Essas competências assumem o papel de orientar as aprendizagens consideradas, pelo documento, essenciais para essa etapa de escolarização, configurando-se como eixo na organização curricular e nas práticas pedagógicas no Ensino Médio

A ênfase atribuída à noção de competência não é neutra, mas se insere em um contexto histórico marcado por reformas educacionais em consonância às transformações do mundo do trabalho. Ferretti (2002) assinala que esse enfoque retoma proposições já presentes nas reformas educacionais dos anos de 1990, vinculadas às demandas do setor empresarial e produtivo, privilegiando o saber-fazer e a aplicação instrumental do conhecimento. Segundo o autor, ao

subordinar a formação escolar à lógica da empregabilidade e adaptação funcional, a pedagogia das competências empobrece o processo educativo, uma vez que fragiliza o desenvolvimento de uma compreensão ampla dos processos históricos, culturais e políticos que constituem a vida social. Nesse movimento, a formação escolar passa a enfatizar o desempenho individual, ocultando as determinações sociais, históricas e materiais que permitem o acesso ao conhecimento.

Essa lógica manifesta-se de forma mais concreta no contexto da reforma do Ensino Médio. Mercês e Lima (2020) analisam que a reorganização curricular do Ensino Médio, decorrente da reforma instituída pela Lei nº 13.415/2017, provoca mudanças fundamentais sobre o trabalho docente e sobre o ensino. Ao estabelecer o direcionamento de flexibilização curricular – da qual os itinerários formativos fazem parte – essa reforma intensifica processos de (des)regulamentação da docência e de fragmentação dos percursos formativos. Para os autores, essas reconfigurações reforçam a submissão da escola e da docência às demandas do mercado de trabalho, fragilizando a formação pedagógica no interior do Ensino Médio.

No que se refere à organização curricular, a BNCC define que as aprendizagens essenciais do Ensino Médio são orientadas pelas dez competências gerais e estruturadas por meio dos itinerários formativos: I – Linguagens e suas tecnologias; II – Matemática e suas Tecnologias; III – Ciências da Natureza e suas Tecnologias; IV – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e V – Formação Técnica Profissional (Brasil, 2018). Esses itinerários devem ser organizados a partir de diferentes configurações curriculares, conforme o contexto local e as possibilidades dos sistemas de ensino.

O documento também apresenta especificações para cada área do conhecimento, estabelecendo aprendizagens consideradas mínimas para cada etapa da Educação Básica e para cada componente curricular. O desenvolvimento dessas aprendizagens, segundo a BNCC, visa ao fortalecimento das competências gerais (Brasil, 2018), e tais competências descrevem as habilidades a serem desenvolvidas ao longo do Ensino Médio. À área de Linguagens, “atribui-se a responsabilidade pela consolidação e aprofundamento das habilidades de uso e reflexão sobre as linguagens artísticas, corporais e verbais – orais, visuais-motoras como Libras, e escritas” (Brasil, 2018, p. 482).

Observa-se, ainda, que o ensino de Língua Portuguesa, conforme proposto pela BNCC, organiza-se a partir da integração das diferentes linguagens em campos de atuação social, como campo da vida pessoal, das práticas de estudo e de pesquisa, do campo jornalístico-midiático, da atuação na vida pública e do campo artístico. Essa organização reforça a expectativa de que o estudante se torne “competente” nos diversos domínios de uso da linguagem, o que, no

interior do documento, se traduz na ênfase sobre aquilo que o aluno deve “saber” e, sobretudo, “saber fazer”.

Essa orientação dialoga com a concepção de competência formulada por Perrenoud (1993), segundo a qual o conhecimento escolar adquire sentido na medida em que é mobilizado em situações concretas, privilegiando a eficácia da ação em contexto determinado. Essa perspectiva sustenta uma concepção de ensino direcionada à formação de sujeitos capazes de responder a exigências objetivas da sociedade atual, especialmente aquelas vinculadas ao mercado do trabalho, uma vez que desloca o conhecimento e sua elaboração conceitual para sua operacionalização em situações práticas.

Sob esse viés, a leitura e a escrita passam a ser compreendidas como competências funcionais que resolvem as demandas práticas, medem o desempenho e esvaziam o potencial formativo. Tal redução distancia-se da concepção defendida por Cardoso (2003), para quem o ensino da linguagem deve possibilitar ao estudante compreender os efeitos de sentido produzido nos discursos, reconhecer as relações de poder que os atravessam e constituir-se como sujeito crítico e autônomo no interior das práticas sociais.

Nesse sentido, a BNCC apresenta-se como uma política linguística de Estado que, ao normatizar competências e habilidades consideradas essenciais, prescreve modos específicos de ensinar e de aprender, neste caso, língua. Nessa direção, Apple (2006) adverte que currículos fortemente prescritos tendem a operar como instrumentos de regulação da ação docente e de controle dos conhecimentos considerados legítimos.

Essa lógica pode ser observada no próprio discurso da BNCC ao afirmar que o Ensino Médio deve “atender às necessidades de formação geral indispensáveis ao exercício da cidadania e construir aprendizagens sintonizadas com as necessidades e os interesses dos estudantes, e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (Brasil, 2018, p. 465). Ao mesmo tempo, o documento sustenta que, para responder a tais exigências torna-se “imperativo repensar a organização curricular vigente”, considerada excessivamente fragmentada e distante “das culturas juvenis, do mundo do trabalho e das dinâmicas e questões sociais contemporâneas” (Brasil, 2018, p. 468).

Desse modo, observa-se que a BNCC prioriza as competências que visam à capacitação do sujeito para o mercado de trabalho. Embora o documento afirme a formação crítica do estudante, essa afirmativa não se sustenta quando analisada a partir de sua organização curricular e, sobretudo, de seus modos de implementação. A BNCC estabelece que o ensino deve assegurar o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes “mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida

cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC, 2018), evidenciando a centralidade da aplicação prática do conhecimento. Além disso, ao enfatizar que o currículo deve ser orientado por competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo da escolarização, o documento reforça uma lógica de operacionalização do ensino. Nesse sentido, como aponta Saviani (2008, p. 15), “quando o ensino se limita a procedimentos e técnicas dissociadas da compreensão teórica que lhes dá sentido, a educação passa a formar executores, e não sujeitos capazes de compreender a realidade que produzem e reproduzem.

Assim, o desenvolvimento da criticidade aparece de modo secundário na BNCC, na medida em que o documento organiza o currículo a partir de competências e habilidades descritas em termos de desempenho e aplicação. Ao definir competência como a mobilização de conhecimentos para “resolver demandas complexas da vida cotidiana [...] e do mundo do trabalho” (BNCC, 2018), a ênfase recai sobre a utilização prática do conhecimento, não sobre sua problematização teórica. Além disso, a estrutura normativa da BNCC, ao prescrever habilidades específicas a serem desenvolvidas e avaliadas ao longo da escolarização, orienta as práticas pedagógicas para o alcance de resultados mensuráveis, restringindo espaços para a reflexão mais aprofundada. Nesse contexto, ao privilegiar habilidades passíveis de aplicação e avaliação, o documento coloca em segundo plano o conhecimento linguístico em sua dimensão discursiva, ainda que este seja fundamental para o desenvolvimento da escrita.

A proposta pedagógica da BNCC pauta-se, portanto, no conceito de “competências”, mencionado pela LDB/1996; assim, a BNCC pode ser compreendida como uma política linguística, subsidiada pelo Estado, que impõe a forma de como o ensino de língua deve acontecer. Nesse sentido, coadunamos com o pensamento de Orlandi (2007), ao propor que:

[...] não há possibilidade de se ter língua que não esteja já afetada desde sempre pelo político. Uma língua é um corpo simbólico-político que faz parte das relações entre sujeitos na sua vida social e histórica. Assim, quando pensamos em política de línguas já pensamos de imediato nas formas sociais sendo significativas por e para sujeitos históricos e simbólicos, em suas formas de existência, de experiência no espaço político de seus sentidos. (Orlandi, 2007, p. 8)

Por sua vez, as habilidades, por estarem descritas em listas e serem definidas como as “aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos estudantes” (Brasil, 2018, p. 29), podem ser compreendidas como desdobramentos operacionais das competências, na medida em que explicitam de forma detalhada o que deve ser ensinado e aprendido em cada etapa da escolarização. Desse modo, infere-se um paradoxo interno ao próprio documento, ao afirmar como finalidade a formação integral do estudante e o desenvolvimento do “pleno exercício da

cidadania” (Brasil, 2028, p. 18), ao mesmo tempo que busca esse objetivo por meio de um ensino pautado na fragmentação das aprendizagens, decorrentes da ênfase em habilidades mensuráveis.

Nessa perspectiva, dialoga-se com Geraldi (2002), para quem o ensino da Língua Portuguesa deve priorizar o uso real da linguagem em contextos de interação e produção textual, superando um modelo centrado apenas em conteúdos metalinguísticos. A BNCC, por sua vez, parece incorporar parcialmente essa reflexão ao afirmar que o ensino de Língua Portuguesa deve considerar as práticas de linguagem em diferentes esferas sociais e promover o uso significativo da língua. Nesse sentido, o documento destaca que “as práticas de linguagem contemporânea envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos” (Brasil, 2017, p. 16), indicando a necessidade de um ensino voltado para o uso social.

Contudo, esse deslocamento não elimina a centralidade da sistematização de conteúdos, que passa a ser organizado por meio de habilidades e competências específicas, passíveis de avaliação. Assim, embora a BNCC critique implicitamente um ensino exclusivamente metalinguístico, ela o reinscreve sob uma lógica normativa e operacional, articulada à mensuração de desempenhos, o que tensiona a perspectiva defendida por Geraldi (2002).

Esse tensionamento já havia sido apontado em análises anteriores sobre os documentos oficiais do Ensino Médio. Jurado e Rojo (2006) destacam que, embora os textos normativos enfatizem a leitura – e, de modo mais amplo, as práticas de linguagem – como práticas sociais fundamentais para a formação crítica do estudante, essas orientações frequentemente se convertem, na prática escolar, em atividades instrumentalizadas e descontextualizadas, voltadas mais ao cumprimento de prescrições curriculares do que à construção efetiva de sentidos. Desse modo, ainda que os documentos oficiais proclamem a centralidade do sujeito crítico, observa-se que a lógica do ensino por competências, ao priorizar habilidades práticas e aplicáveis, sobretudo em consonância com o mundo do trabalho, restringe o espaço destinado ao aprofundamento conceitual e à reflexão, ao reforçar mecanismos de controle curricular (Ferretti, 2018).

À luz dessas análises, é possível compreender que o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio se constitui como um campo atravessado por conflitos entre diferentes concepções de linguagem, de sujeito e de formação. Os estudos de Jurado e Rojo (2006) e de Ferretti (2018), ao evidenciarem o descompasso entre as orientações dos documentos oficiais e sua materialização nas práticas escolares, permitem avançar na compreensão de que a centralidade atribuída às práticas de linguagem nos discursos normativos não se traduz,

necessariamente, em experiências formativas voltadas à construção de sentidos e à constituição de sujeitos críticos. Nesse sentido, a presente pesquisa contribui ao explicitar como a lógica das competências, ao reorganizar o ensino em torno de habilidades mensuráveis, redefine os próprios objetivos da leitura e da escrita na escola, deslocando-os de uma perspectiva discursiva para uma orientação mais funcional e instrumental.

O paradoxo identificado não se limita ao plano das diretrizes curriculares, mas repercute diretamente nos modos como as práticas de linguagem são concebidas no interior da escola. Ao reorganizar o ensino a partir de competências e habilidades orientadas por critérios de aplicabilidade e mensuração, a BNCC redefine os sentidos atribuídos à leitura e à escrita no Ensino Médio, preferindo instrumentos funcionais a práticas formativas discursivas. É nesse aspecto que se torna necessário examinar, de maneira mais específica, o lugar atribuído à escrita, suas finalidades pedagógicas e os efeitos dessa orientação curricular sobre a constituição dos estudantes como sujeito do discurso, questão que será desenvolvida na seção seguinte.

## **2.2 A escrita do texto**

A escrita, no campo do ensino de língua, transcende a dimensão técnica ou o mero domínio de procedimentos formais; ela se constitui como prática discursiva atravessada por condições históricas, sociais e ideológicas de produção. Conforme discute Cardoso (2003), ensinar a escrever implica considerar a linguagem como espaço de constituição do sujeito, no qual os sentidos não são transparentes nem pré-existentes, mas se produzem na relação entre sujeito, discurso e história. Assim, o ato de escrever não se resume na exteriorização de conteúdos já estabilizados, mas configura-se como um processo de significação em que o sujeito se inscreve discursivamente, assume posições enunciativas e se relaciona com saberes socialmente produzidos e ideologicamente marcados.

Essa compreensão é aprofundada pelos estudos reunidos na parte IV de *O desejo da teoria e a contingência da prática*, (Coracini; Betoldo, 2003), ao discutirem a falsa oposição entre teoria e prática no ensino da escrita. Os autores apontam que toda prática pedagógica é sustentada por concepções teóricas, ainda que não explicitadas, e que a escrita escolar se constitui como espaço de confronto entre a tentativa de controle normativo e a imprevisibilidade do dizer. Desse modo, escrever não consiste apenas em aplicar regras ou a executar procedimentos previamente definidos, mas implica lidar com a incompletude da linguagem,

com a historicidade dos sentidos e com a singularidade do sujeito que escreve (Coracini; Betoldo, 2003).

Nessa direção, a escrita pode ser compreendida como um gesto discursivo que articula saberes linguísticos, experiências de leitura, memória discursiva e posições de sujeito. Tal gesto não se esgota na adequação formal ou na simples resposta a uma situação comunicativa, uma vez que envolve processos de interpretação, autoria e tomada de posição diante dos discursos que circulam socialmente.

Orlandi (2007) argumenta que a escrita constitui um espaço privilegiado de produção de sentidos, no qual o sujeito se inscreve discursivamente em relação à história e à ideologia. Assim, pensar a escrita no contexto escolar requer reconhecê-la como prática formativa que ultrapassa o “fazer” textual, abrangendo também a reflexão sobre os sentidos produzidos e sobre as condições históricas que tornam esses sentidos possíveis.

Sobre isso, Geraldi (1997), no livro *Portos de Passagem*, no subtítulo “O texto como parte do conteúdo de ensino”, desenvolve a crítica incisiva à incorporação do texto no ensino de Língua Portuguesa, ao apontar que sua presença no currículo nem sempre corresponde a uma mudança efetiva na concepção de linguagem que orienta as práticas pedagógicas. Para o autor, o texto passa a integrar o conteúdo escolar, mas frequentemente é reduzido a um instrumento auxiliar, utilizado como suporte para o ensino de conteúdos gramaticais ou para a aplicação de exercícios de leitura voltada à identificação de informações, o que descaracteriza sua natureza discursiva.

Além disso, Geraldi (1997) denuncia que esse processo resulta na escolarização da escrita, isto é, na sua retirada das práticas sociais concretas e na sua transformação em objeto didático desprovido de historicidade, interlocução e intencionalidade. Ao ser fragmentado e analisado fora de suas condições de produção, o texto perde sua função social e deixa de operar como espelho de produção de sentidos. Assim, a primazia conferida ao texto torna-se apenas aparente, pois se mantém intacta uma concepção instrumental de linguagem, fundamentada na reprodução de modelos e na aplicação de procedimentos técnicos.

Desse modo, tais procedimentos aproximam-se de uma concepção de texto como produto, conforme problematiza Irande Antunes (2006), na qual a escrita é tratada como um resultado a ser avaliado a partir de critérios formais e normativos, desconsiderando o processo de construção textual. Em consequência, a autora defende a compreensão do texto como processo, o que implica reconhecer a escrita como uma atividade interativa, situada e discursiva, que envolve planejamento, elaboração, revisão e reescrita, em função de objetivos comunicativos e de um interlocutor. Sob essa ótica, a redução da escrita a procedimentos

técnicos contribui para esvaziar seu potencial formativo, ao desconsiderar sua dimensão discursiva e social.

Além disso, Geraldi (1997) denuncia que esse processo resulta na escolarização da escrita, isto é, na sua retirada das práticas sociais concretas e na sua transformação em objeto didático desprovido de historicidade, interlocução e intencionalidade. Ao ser fragmentado e analisado fora de suas condições de produção, o texto perde sua função social e deixa de operar como espaço de produção de sentidos. Assim, a primazia conferida ao texto torna-se apenas aparente, pois se mantém intacta uma concepção instrumental de linguagem, fundamentada na reprodução de modelos e na aplicação de procedimentos técnicos que contribui para esvaziar seu potencial formativo, ao desconsiderar sua dimensão discursiva e social.

Nesse sentido, Geraldi (1997) ainda argumenta que trabalhar com texto não significa simplesmente inseri-lo no planejamento curricular, mas assumir um projeto de ensino que reconheça a linguagem como prática social e o aluno como sujeito discursivo. Quando o texto é tratado como conteúdo em si, desvinculado do uso e da interação, o ensino de Língua Portuguesa perde o sentido e as formações crítica e autoral ficam comprometidas.

Compreendida como prática discursiva, a escrita, ao ingressar no espaço escolar, passa a ser submetida a processos de definição, classificação e hierarquização que visam torná-la ensinável e, sobretudo, avaliável. É nesse movimento que se consolida a noção de competência escritora, entendida como um conjunto de critérios a partir dos quais o desempenho dos estudantes na escola passa ser descrito, mensurado e comparado.

Como observa Orlandi (2007), a institucionalização das práticas de linguagem produz efeitos de normatização dos sentidos e de regulação dos gestos discursivos, o que incide diretamente sobre os modos de escrever legitimados pela escola. Assim, a escrita deixa de ser apenas um espaço de produção singular de sentidos e passa a ser também objeto de avaliação sistemática, orientada por parâmetros que buscam aferir níveis de domínio, adequação e eficácia textual. Na BNCC, essa perspectiva se evidencia na organização do ensino de Língua Portuguesa a partir de habilidades que descrevem aquilo que os estudantes devem ser capazes de produzir em diferentes gêneros e contextos de circulação. O documento afirma, por exemplo, que é necessário, “produzir textos escritos de diferentes gêneros, considerando a situação comunicativa, o interlocutor e os objetivos de produção” (Brasil, 2017), evidenciando a centralidade da adequação e da eficácia como critérios de avaliação.

Ainda sobre a concepção de escrita, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a insere no âmbito das práticas de linguagem, compreendendo-a como uma atividade social situada, vinculada a diferentes esferas de circulação e orientada por finalidades comunicativas

específicas. O documento explicita que o ensino de Língua Portuguesa deve contemplar a produção de textos em diversos gêneros, considerando as condições de produção, os interlocutores e os objetivos comunicativos (Brasil, 2017, p. 65). Nessa perspectiva, a escrita é concebida como prática discursiva que envolve não apenas o domínio de aspectos linguísticos, mas também a mobilização de conhecimentos sobre os usos sociais da linguagem. No entanto, essa abordagem é operacionalizada por meio da definição de habilidades específicas e progressivas, que descrevem aquilo que os estudantes devem ser capazes de produzir em termos de adequação, coerência e eficácia textual (Brasil, 2017, p. 90).

Desse modo, embora a BNCC reconheça a dimensão social e interativa da escrita, sua organização curricular tende a enfatizar aspectos mensuráveis do desempenho, ao estruturar a aprendizagem em competências e habilidades passíveis de avaliação, o que tensiona a compreensão da escrita como processo e como espaço de construção de sentidos. Ainda que a BNCC reconheça a escrita como prática de linguagem situada, sua sistematização em habilidades progressivas e avaliáveis tende a reforçar uma abordagem que privilegia o desempenho e a mensuração, comprometendo sua dimensão discursiva e processual. É a partir desse embate entre escrita como prática discursiva e escrita como objeto de avaliação que se torna necessário discutir, na seção seguinte, o que significa avaliar um estudante considerado “competente” no que diz respeito à escrita.

É a partir desse embate entre escrita como prática discursiva e escrita como objeto de avaliação que se torna necessário discutir, na seção seguinte, o que significa avaliar um estudante considerado “competente” no que diz respeito à escrita.

### **2.3 A avaliação e a escrita no ENEM**

Um outro ponto que deve ser considerado no ensino por competência é a avaliação. Conforme assinala Perrenoud (1993), a avaliação por competências envolve julgamentos interpretativos e critérios complexos, uma vez que incide sobre desempenhos e mobilizações em situações específicas, o que dificulta a padronização e coloca em questão a equidade avaliativa. Quando o sistema avaliativo é transposto para avaliação de larga escala, a situação torna-se mais complexa, uma vez que esse modelo de avaliação desconsidera as desigualdades socioeconômicas e as distintas condições de acesso aos recursos educacionais, e, como consequência, surgem desafios para se obter uma avaliação justa e efetiva

Sobre a complexidade de se atingir avaliação justa, faz-se necessário apresentar o pensamento de Geraldi (2015, p. 383):

As avaliações de larga escala, obrigatórias e já agora com consequências até mesmo na renda de professores e gestores, tornam o que poderia ser indicações de ações possíveis em obrigações para a atividade de sala de aula. E o acervo das provas aplicadas torna-se, de fato, o orientador do que se ensina e de como se ensina, principalmente adequando os alunos para responderem a testes. Treinar para responder eleva os índices, que dão aparente sucesso às inúmeras consultorias prestadas aos diferentes sistemas de ensino.

Desse modo, os desafios decorrentes da implantação de avaliações de larga escala relacionam-se às condições práticas, contextuais e políticas de sua implementação, bem como aos interesses que a orientam. Conforme assinala Saviani (2008), as políticas educacionais não podem agir de forma dissociada das condições históricas, institucionais e materiais em que se concretizam, o que inclui a organização curricular, a formação e a valorização docente e os sistemas de avaliação adotados.

Nessa mesma direção, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) argumentam que as reformas educacionais, ao serem orientadas por interesses econômicos e pela lógica da produtividade, enfraquecem o currículo a finalidades instrumentais. Assim, a ausência de currículos teoricamente consistentes e de sistemas de avaliação justos e adequados fragiliza as propostas pedagógicas, os objetivos educacionais e os processos formativos dos estudantes.

Em relação às práticas escolares de escrita, Geraldi (1997) denuncia a forma como a produção textual tem sido historicamente tratada na escola: como exercício técnico, descontextualizado e voltado ao atendimento de exigências avaliativas. O autor defende que a produção de texto deve ser compreendida como prática discursiva, orientada por situações concretas de interação, nas quais o aluno escreve para dizer algo a alguém, em determinado contexto social.

Escrever, nesse sentido, implica fazer escolhas discursivas, assumir posições e responder a outros discursos, o que exige do ensino de Língua Portuguesa uma reorganização das práticas pedagógicas. Geraldi (1997) sustenta que produzir textos na escola não é treinar competências formais, mas criar condições para que o estudante exerça a linguagem como trabalho social, apropriando-se da escrita como forma de ação no mundo.

A crítica de Geraldi (1997) recai diretamente sobre as propostas curriculares organizadas por competências e habilidades como a BNCC, e modelos avaliativos como o ENEM, na medida em que, ao priorizarem desempenhos mensuráveis e formatos padronizados de produção textual, tendem a reforçar práticas de escrita orientadas mais pela adequação de modelo avaliativo do que pela inserção do sujeito em práticas sociais de linguagem.

Essa lógica se aprofunda ao se analisar a edição 2025 do ENEM, que contou com mais de 4,8 milhões de inscritos, conforme dados oficiais do Inep (2025). No que se refere ao desempenho da prova de redação, levantamento realizado por veículos de imprensa, a partir da divulgação dos resultados oficiais, indicam que apenas sete estudantes alcançaram a pontuação máxima (1000 pontos)<sup>3</sup>. Embora esse quantitativo ainda não tenha sido sistematizado em boletim estatístico oficial pelo Inep, sua recorrência em análises divulgadas publicamente permite ser interpretado, segundo Geraldi (1997), não como evidência da falha individual dos estudantes, mas como sintoma de um modelo de ensino e avaliação que produz exclusão discursiva.

Esse cenário, lido à luz das perspectivas teóricas de Geraldi (1997; 2002) e Bakhtin (2018), sugere que o modelo de avaliação e de escolarização da escrita no Brasil tende a reconhecer como “excelente” apenas uma minoria de performance que se adequa rigidamente aos critérios normativos e discursivos estabelecidos pelo exame, silenciando a natureza dialógica da linguagem.

Esse silenciamento contraria a concepção bakhtiniana, segundo a qual a linguagem se constitui na interação verbal concreta, sendo que todo enunciado é atravessado por vozes sociais, históricas e ideológicas, em permanente relação de resposta e antecipação do outro (Bakhtin, 2018). Nessa perspectiva, a escrita não pode ser compreendida como produção individual isolada, mas como prática marcada pelo confronto e pela circulação de discursos.

Assim, a quase inexistência de notas máximas frente a milhões de candidatos indica os limites de um sistema avaliativo, que valoriza conformidade normativa em detrimento da autoria e da produção de sentido, reforça o impasse entre concepção de linguagem escolar formalizada na BNCC e as práticas discursivas reais dos sujeitos.

Segundo Geraldi (1997), quando a produção de texto é reduzida a exercício técnico, desprovido de interlocutor real e orientado por critérios avaliativos padronizados, o aluno não se constitui como sujeito de sua palavra, mas como executor de um modelo esperado. Essa lógica é reforçada por propostas curriculares organizadas por competências e por habilidades, como a BNCC, que tende a reduzir o ensino da escrita a indicadores de desempenho quantificáveis.

---

<sup>3</sup> Vide: PRAGMATISMO POLÍTICO. Nordeste lidera notas 1.000 na redação do ENEM; Sul do país não teve nenhuma nota máxima. **Pragmatismo Político**, 20 jan. 2026. Disponível em: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2026/01/nordeste-lidera-notas-1-000-na-redacao-do-enem-sul-do-pais-nao-teve-nenhuma-nota-maxima.html>. Acesso em: 30 jan. 2026.

Nesse contexto, a redação do ENEM passa a funcionar com parâmetro máximo de adequação, exigindo do estudante não apenas domínio da escrita, mas a capacidade de corresponder com precisão a um modelo discursivo normatizado. O número reduzido de notas máximas aponta que o modelo não avalia a escrita como prática social e histórica, conforme defende Geraldi (1997), mas como produto idealizado, acessível apenas a um número restrito de sujeitos que conseguiram internalizar o funcionamento desse processo avaliativo.

Assim, o dado estatístico não pode ser lido como ausência de domínio linguístico, mas como resultado de um processo de escolarização da escrita que privilegia a reprodução de padrões e penaliza trajetórias linguísticas diversas. À luz de Geraldi (1997), esse modelo de avaliação confirma a contradição entre um discurso curricular que afirma valorizar a produção textual e uma prática avaliativa que não reconhece a autoria e a diversidade discursiva.

Nessa perspectiva, o texto produzido pelo aluno não pode existir apenas para ser corrigido pelo professor, pois isso reforça uma relação assimétrica e avaliativa com a linguagem, uma vez que, quando a escrita se restringe a esse circuito fechado, perde-se a possibilidade de trabalho com a autoria, com a construção de sentidos e com a inserção do aluno em práticas sociais efetivas de linguagem (Geraldi, 2015). No que se refere ao sistema de avaliação, observa-se entraves quando se considera o principal exame ao qual os estudantes de Ensino Médio são submetidos ao final do ciclo: ENEM. Isso porque o modelo avaliativo fundamentado na lógica das competências pode apresentar fragilidades, especialmente no que diz respeito à apreensão da aprendizagem efetivamente construída.

Para Luckesi (2011), quando a avaliação se orienta prioritariamente para a verificação de competências, tende-se a deslocar o foco do domínio dos conhecimentos para a análise dos processos e desempenhos mobilizados pelo estudante, o que fragiliza o caráter diagnóstico da avaliação da aprendizagem. O autor ainda adverte que práticas avaliativas que se afastam do acompanhamento sistemático da aprendizagem passam a cumprir predominantemente uma função classificatória, comprometendo a compreensão do que, de fato, foi apropriado pelo aluno ao longo de sua formação.

Exemplo disso é o que se observa nas competências exigidas na prova de redação do ENEM, uma vez que requer dos participantes mobilização de conhecimentos de mundo, de criticidade e de capacidade de articular diferentes informações na construção de um texto argumentativo, conforme demonstra a Figura 1:

Figura 1 – Tabela de competências de Redação do ENEM

<b>Competência 1</b>	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.
<b>Competência 2</b>	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.
<b>Competência 3</b>	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
<b>Competência 4</b>	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
<b>Competência 5</b>	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2023, p. 5).

Embora essas competências estejam previstas na BNCC, elas nem sempre se explicam de modo claro ou se materializam em práticas pedagógicas sistemáticas no cotidiano escolar, o que gera distanciamento entre as exigências avaliadas no exame e aquelas efetivamente desenvolvidas ao longo da formação. No caso da Língua Portuguesa, por exemplo, habilidades como a produção de textos em diferentes gêneros, com adequação ao contexto de produção, ao interlocutor e aos objetivos comunicativos (Brasil, 2017, p. 72), pressupõem um trabalho contínuo e processual com a escrita, nem sempre viabilizado nas condições concretas das escolas. Diante disso, nota-se que está longe de se conseguir equiparar a educação nacional por meio dos referenciais da BNCC, uma vez que, esses referenciais abrem margem para que estados, regiões e municípios elaborem currículos próprios, ainda que orientados por uma base comum, resultando em percursos formativos desiguais. Nesse contexto, a avaliação em larga escala pode reforçar desigualdades ao operar de forma classificatória sobre realidades heterogêneas, impedindo que se tenha uma avaliação de caráter diagnóstico e formativo, conforme adverte Luckesi (2011).

A esse respeito, Geraldi (2015, p. 383) ressalta que, “o mundo se torna neoliberal, e no neoliberalismo tudo é medido segundo os lucros que produz. E para saber qual a produtividade da escola, o projeto político neoliberal na educação é a implantação de sistemas de avaliação de larga escala”. Assim, embora o Novo Ensino Médio e a BNCC defendam uma formação integral e o desenvolvimento do sujeito, observa-se que, na prática, o currículo tende a ser orientado por avaliações externas, como o ENEM, que passa a regular o que se ensina e como se ensina.

Nesse contexto, a avaliação, especialmente em exames de larga escala como o ENEM, assume papel central na organização do ensino por competências, favorecendo a conversão da

prática pedagógica em um treinamento técnico direcionado às exigências avaliativas previamente estabelecidas, desvalorizando, assim, seu caráter diagnóstico e formativo. Sobre isso, Saviani (2008) afirma que, quando a educação se subordina a finalidades imediatas e instrumentais, perde-se de vista sua função social de garantir o acesso ao conhecimento sistematizado e crítico. Neste contexto, o resultado da redação do ENEM pode indicar o papel indutor da avaliação e impor limites de uma política educacional que, ao privilegiar competências, reforça práticas pedagógicas utilitaristas e normatizadoras, orientadas pela lógica da quantificação.

## **2.4 A competência escritora e o Ensino de Língua Portuguesa na BNCC**

A área de Linguagens do Ensino Médio tem como foco a ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens, na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando o seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias (Brasil, 2018).

A competência escritora aparece no documento de modo transversal, isto é, sendo abordada em diversas áreas do conhecimento. Além disso, a BNCC destaca a importância do desenvolvimento da habilidade de produção textual, tanto na modalidade escrita, quanto na oral, como parte essencial da formação dos estudantes. O documento ainda afirma que a competência escritora é fundamental para a comunicação eficaz e para o desenvolvimento de habilidades de argumentação e reflexão, sendo fundamental para o sucesso acadêmico e profissional dos estudantes.

Na BNCC, a Língua Portuguesa constitui componente curricular obrigatório nas três séries do Ensino Médio, conforme a Lei n.º 13.415/2017, integrando a área de Linguagens e suas Tecnologias, organizada em cinco campos de atuação. As habilidades previstas para o componente são identificadas por códigos alfanuméricos – como EM13LP – que indicam a etapa e o componente curricular, funcionando como referência para o desenvolvimento das aprendizagens ao longo do ciclo do Ensino Médio.

Esses códigos sinalizam as habilidades a serem trabalhadas e consolidadas no decorrer das três séries, embora o documento não explicita uma serialização pedagógica anual, transferindo aos sistemas de ensino e aos professores a distribuição dessas habilidades. Dessa forma, ao mesmo tempo que o currículo oferece flexibilização para que escolas e docentes adaptem conteúdos e metodologias às suas realidades, ele amplia a responsabilidade do professor, que

deve organizar o ensino por meio de práticas pedagógicas que garantam o desenvolvimento efetivo das habilidades previstas.

Considerando-se esses pressupostos, e em articulação com as competências gerais da Educação Básica e com as da área de Linguagens do Ensino Fundamental, no Ensino Médio, a área de Linguagens e suas Tecnologias deve garantir aos estudantes o desenvolvimento de competências específicas. Ao todo, são sete competências específicas com suas respectivas habilidades, que se dividem em três competências (4, 5 e 6) da Educação Física e Arte, e as demais competências (1, 2, 3 e 7) relacionam-se com a área de Língua Portuguesa (Brasil, 2018). Faz-se necessário conhecer as habilidades específicas de Linguagens:

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artística, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
2. Compreender os processos indenitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
3. Utilizar diferentes linguagens (artística, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. (Brasil, 2018, p. 489)

Assim, ao analisar as habilidades que definem aprendizagens específicas da língua, observa-se que a BNCC busca articular o ensino de Língua Portuguesa a perspectivas contemporâneas de linguagem, ao enfatizar no documento o deve “oferecer ferramentas de transformação social por meio da apropriação dos letramentos e dos novos multiletramentos, os quais supõem maior protagonismo por parte dos estudantes, orientados pela dimensão ética, estética e política”. (Brasil, 2018, p. 497).

Do ponto de vista historiográfico, observa-se que o eixo estruturante atribuído às práticas discursivas no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio não surge de forma abrupta na BNCC, mas constitui um processo de continuidade iniciado com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, e de modo mais explícito nos PCN+ (Brasil, 2000). Nesses documentos, os gêneros textuais passam a ocupar lugar relevante como referências para

o trabalho com a leitura e a produção e textos, deslocando o ensino da língua e uma abordagem normativa para uma perspectiva contextualizada.

A BNCC, por sua vez, não rompe com esse percurso, mas o amplia e o reconfigura, ao incorporar aos gêneros, noções contemporâneas como os letramentos e os multiletramentos nos campos de atuação. Nesse movimento, evidencia-se uma continuidade teórica e curricular, ainda que marcada por intensificações, especialmente no que se refere à ampliação e à fragmentação dos gêneros como objetos de ensino.

Desse modo, observa-se que, assim como os gêneros textuais eram propostos nos PCN, esses voltam a aparecer como centralidade na BNCC. Os campos de atuação, por sua vez, orientam e apresentam os gêneros textuais discursivos para contextualizar as práticas de linguagens. Assim, observa-se o seguinte:

- O campo da vida pessoal organiza-se de modo a priorizar reflexão que cercam a vida contemporânea e a condição juvenil no Brasil e no mundo sobre temas que afetam os jovens. Possibilidade de vivências significativas de práticas colaborativas em situações de interação presenciais ou em ambientes digitais.
- Campo das práticas de estudo e pesquisa abrange textos que circulam na esfera escolar e na academia e na pesquisa tais como expositivos, analíticos e argumentativos. O domínio desse campo é fundamental para ampliar a reflexão sobre as linguagens, construção do conhecimento científico e para aprender a aprender.
- Campo jornalístico-midiático caracteriza-se pela circulação dos textos da mídia informativa e pelo discurso publicitário, a exemplo do que acontece no Ensino Fundamental, mas com análises mais consistentes, tendo em vista a intensificação da análise crítica do funcionamento das diferentes mídias.
- Campo artístico-literário espaço de circulação das diversas manifestações artísticas vinculadas à apreciação estética, reconhecendo a diversidade de multiculturalidade.
- Campo de atuação da vida pública contempla o domínio básico de textos legais e jurídicos que regulam a convivência em sociedade. (Brasil, 2018, p. 505).

Sobre isso, a BNCC salienta que a organização por meio de campos de atuação social, sem a indicação de seriação, se justifica por melhor dimensionar os currículos e propostas pedagógicas de cada escola. O documento assim prevê:

Para orientar uma abordagem integrada dessas linguagens e de suas práticas, a área define que os campos de atuação social são um dos seus principais eixos organizadores. Segundo essa opção, a área propõe que os estudantes possam vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos. (Brasil, 2018, p. 477)

Um dos conceitos teóricos centrais que orientam o ensino de Língua Portuguesa na BNCC, conforme analisa Schmitt (2021), é o de gêneros discursivos. Essa formulação não é fortuita, pois inscreve o documento em uma perspectiva sociointeracionista da linguagem, filiada à tradição bakhtiniana, segundo a qual os gêneros constituem formas relativamente estáveis de enunciados, historicamente situadas e vinculadas às esferas de atividade humana (Bakhtin, 2018). A autora observa que a recorrência do lexema “gênero” na BNCC está vinculada à noção de campos de atuação, o que reforça uma concepção de texto indissociável de seus contextos de produção, de circulação e de recepção, aproximando-se de abordagens que compreendem os gêneros como práticas sociais e discursivas, e não com meras estruturas formais (Rojo; Moura, 2012).

Embora a BNCC mobilize uma concepção de gêneros textuais discursivos alinhada à tradição sociointeracionista, essa filiação teórica se apresenta de forma híbrida. Ainda que o documento recorra a categorias como campos de atuação e enfatize a relação entre texto e contexto de produção, circulação e recepção – em diálogo com a noção bakhtiniana de gêneros como formas relativamente estáveis de enunciados socialmente situados (Bakhtin, 2018) –, observa-se que tal perspectiva nem sempre se sustenta de modo coerente ao longo do texto normativo.

Como apontam Geraldi (2015) e Rojo e Moura (2012), há o risco de que os gêneros, ao serem excessivamente enumerados e vinculados a descritores de habilidades, percam sua dimensão histórica, dialógica e conflitiva, passando a funcionar como objetos curriculares estabilizados, desarticulados das práticas sociais que lhes dão sentidos.

Ao problematizar a centralidade atribuída aos gêneros na BNCC, Geraldi (2015) aponta limites que incidem diretamente sobre os processos de aprendizagem da linguagem escrita. Embora o documento assumira as práticas de linguagem como eixo organizador do ensino, o autor chama atenção para a ausência de focalização em gêneros e práticas quase cotidianas da atividade estudantil, como a organização de sinopses, a elaboração de resumos de textos científicos e o desenvolvimento de anotações durante leituras, debates e exposições orais. Tais práticas são fundamentais para a aprendizagem da argumentação, uma vez que implicam a identificação de teses, o reconhecimento de argumentos e contra-argumentos, bem como a elaboração de posicionamentos próprios a partir do confronto de diferentes discursos.

Quando essas práticas não são trabalhadas de forma sistemática e contínua, compromete-se a construção gradual das operações discursivas necessárias à produção de textos dissertativos consistentes. Nesse sentido, a introdução exaustiva de múltiplos gêneros, sem o

devido aprofundamento dessas práticas centrais, tende a fragmentar o ensino da escrita e a fragilizar algumas aprendizagens fundamentais, como a argumentação e a elaboração de teses no contexto escolar. Essa perspectiva encontra respaldo em estudos da Linguística Aplicada, os quais evidenciam que a escrita argumentativa, especialmente no âmbito da dissertação escolar, constitui uma prática situada que demanda ensino sistemático e mediação pedagógica contínua (Kleiman, 1995; Dolz; Schneuwly, 2004; Amossy, 2018). Assim, a ausência de um trabalho aprofundado com essas operações discursivas tende a dificultar a apropriação, pelos alunos, dos modos de organização do discurso argumentativo exigidos na escola.

Ao discutir os possíveis efeitos da sobrecarga dos gêneros propostos pela BNCC a serem trabalhados ao longo dos anos escolares, Geraldi (2015) argumenta que isso inviabiliza a realização de projetos de escrita que demandam continuidade, aprofundamento e tempo pedagógico. Segundo o autor, experiências formativas reconhecidas no ensino de Língua Portuguesa – como projetos de produção de livros, coletâneas narrativas ou sequências prolongadas de escrita – pressupõem um trabalho sistemático e reiterado com um mesmo gênero, o que se torna incompatível à lógica de passagem por inúmeros gêneros prevista no currículo.

Nessa dinâmica, o tempo escolar passa a ser ocupado pela abordagem sucessiva e superficial de diferentes práticas discursivas, em detrimento de processos de escrita mais complexos, que envolvem planejamento, revisão, reescrita e reflexão sobre o texto produzido. Desse modo, a exaustão de gêneros não amplia, necessariamente, as possibilidades de aprendizagem da escrita, mas tende a fragilizar o desenvolvimento de práticas autorais e o domínio progressivo dos modos de dizer de cada gênero (Geraldi, 2015).

Diante dessas considerações, observa-se que, embora a BNCC atribua centralidade às práticas discursivas e aos gêneros textuais como eixo estruturante do ensino de Língua Portuguesa, a forma como essa proposta se materializa no documento tende a produzir uma compreensão alargada, porém pouco aprofundada, da escrita. A ênfase nos aspectos sociocomunicativos e na circulação dos textos em diferentes campos de atuação, ainda que relevante, pode relegar a segundo plano o trabalho sistemático com operações discursivas fundamentais à produção escrita, como a construção de uma tese explícita, o encadeamento lógico de argumentos por meio de conectores, a progressão temática entre parágrafos e o uso de estratégias de modalização e referenciação. Nesse sentido, há riscos de que o ensino se concentre no reconhecimento dos gêneros e de seus contextos de circulação, sem assegurar, de modo consistente, a apropriação dos mecanismos linguísticos-discursivos que sustentem a escrita autoral.

Nesse sentido, a noção de “competência” escritora, tal como delineada na BNCC, revela desvalorização da diversidade de práticas de linguagem e fragilidade nos processos formativos que exigem continuidade, aprofundamento e tempo pedagógico. Esses impasses alertam para necessidade premente em refletir o modo como o ensino da escrita vem sendo concebido nos documentos oficiais.

## **2.5 O conceito de escrita na BNCC**

Na BNCC do Ensino Médio, a concepção de escrita revela uma continuidade em relação às orientações curriculares anteriores, mas também incorpora avanços no que concerne ao grau de sistematização, ao detalhamento conceitual e às formas de operacionalização propostas pelo documento. De acordo com a Lei n.º 13.415/2017, a disciplina Língua Portuguesa deve ser ofertada nos três anos do Ensino Médio. A fundamentação pedagógica sobre essa disciplina apresenta conceitos importantes para o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que propõe categorias organizacionais para o componente curricular (Schmitt, 2021).

Desse modo, como mencionado anteriormente, a área de Linguagens e suas Tecnologias mobilizam categorias que priorizam cinco campos: campo da vida pessoal, campo das práticas de estudo e de pesquisa, do campo jornalístico, do campo de atuação na vida pública e do campo artístico. Essas categorias se propõem a organizar o componente curricular em termos pedagógicos e, em última instância, visam ao desenvolvimento das competências específicas e gerais propostas no documento dada as exigências de uma sociedade contemporânea (Brasil, 2018).

Nos PCN + (Brasil, 2002), a escrita era entendida como produção textual integrada às demais práticas de linguagens por meio das quais o estudante devia desenvolver competências para produzir, interpretar e intervir nos textos em diferentes contextos sociais, considerando os gêneros textuais e situações comunicativas diversas. O termo competência já era utilizado naquele documento, mas de forma orientativa, sem detalhar progressões ou desdobramentos específicos ao longo do Ensino Médio, funcionando como referência conceitual para o planejamento pedagógico (Brasil, 2002).

Na BNCC, a escrita é concebida como prática social situada, articulada a gêneros textuais trabalhados em diferentes campos de atuação, que representam os contextos e situações em que os textos circulam e são produzidos. A Base enfatiza a incorporação da multimodalidade, entendida como o uso integrado de diferentes recursos semióticos – como

linguagem verbal, imagem, som e outros modos de representação – para a construção de sentido, conceito abordado por Rojo e Moura (2012).

Nos campos de atuação da BNCC, a multimodalidade se manifesta de formas distintas: no campo da vida pessoal, em diários digitais, blogs ou vídeos; no campo de estudo e pesquisa, em apresentações, infográficos e resumos ilustrados; no campo jornalístico, em reportagens digitais e podcasts; no campo artístico, em produções que combinam múltiplas linguagens expressivas, como a articulação entre elementos verbais, visuais, sonoros e corporais – por exemplo, em vídeos autoriais, trilha sonora, ritmo, entonação e composição estética contribuem para a construção de sentidos.

Os objetivos da BNCC, no que se referem ao ensino da escrita, incluem a produção de textos coerentes, coesos e adequados às intenções comunicativas, integrando leitura, oralidade e análise linguística, e, estruturando competências e habilidades de forma progressiva ao longo do Ensino Médio (Brasil, 2018). Em termos de convergência, tanto os PCN + quanto a BNCC compartilham a perspectiva da escrita como prática social contextualizada, valorizando gêneros textuais e a integração das práticas de linguagem. As principais diferenças residem no grau de detalhamento, na organização curricular e na incorporação das tecnologias digitais e da multimodalidade, sendo a BNCC mais normativa, enquanto os PCN + oferecem orientações mais gerais e conceituais.

Nesse sentido, segundo a BNCC, para se atingir o objetivo de desenvolver a proficiência escrita nos estudantes, é preciso considerar a quantidade predeterminada de gêneros que circundam nossa vida contemporânea, organizados nos diferentes campos de atuação. Essa orientação amplia o repertório de práticas de linguagens trabalhadas na escola e busca alinhar o ensino da escrita às formas atuais de produção e circulação dos textos, ampliando não só a variedade de gêneros, mas também a incorporação de textos que articulam múltiplas linguagens. Desse modo, a incorporação dos textos multimodais na BNCC, ainda que represente um avanço ao reconhecer as transformações contemporâneas das práticas de linguagem, não elimina os conflitos estruturais no modo como a BNCC concebe e organiza o ensino da escrita.

Conforme advertem Rojo e Moura (2012), o trabalho com textos multimodais exige mediação pedagógica que vá além do uso instrumental das tecnologias, contemplando análise dos modos de produção de sentidos e das escolhas semióticas envolvidas. Sem esse aprofundamento, a escrita tende a se manter no plano funcional, reforçando uma concepção pragmática que pouco contribui para o desenvolvimento da autoria e da reflexão crítica sobre a linguagem.

Nesse sentido, embora a BNCC afirme compreender a escrita como prática sociointeracionista, essa concepção aparece fortemente associada à adequação do texto em condições de produção e circulação, em detrimento de uma abordagem que considere a escrita como um processo gradual de construção discursiva. Conforme já apontava Geraldi (1997), ensinar a escrever implica possibilitar ao estudante a apropriação progressiva dos mecanismos de organização do texto, do planejamento, da revisão e da reescrita (aspectos que demandam continuidade e tempo), elementos que tendem a ser fragilizados quando a escrita é tratada prioritariamente como competência a ser demonstrada.

Essa compreensão também problematiza a dimensão autoral da escrita. Bakhtin (2018) argumenta que escrever significa assumir uma posição enunciativa e responsiva, marcada pelo diálogo com outros discursos e pela responsabilidade do sujeito sobre o que diz. No entanto, quando o ensino da escrita se orienta predominantemente por habilidades prescritas e por expectativas de desempenho, corre-se o risco de reduzir a autoria a um exercício de adequação técnica aos gêneros e aos contextos, enfraquecendo a formação do estudante como sujeito discursivo capaz de construir teses, argumentar e posicionar-se criticamente.

Desse modo, a orientação sobre o ensino do texto escrito apresentado na BNCC não parece suprir as defasagens dos estudantes, sobretudo no que se refere à terceira série do Ensino Médio, etapa em que os alunos, ao final desse percurso, são submetidos ao ENEM, no qual demonstram fragilidades na leitura e, principalmente, na produção textual, de acordo com as divulgações do INEP dos últimos anos sobre os índices das provas de redação. Nesse contexto, a redação do ENEM assume papel central como instrumento avaliativo de larga escala, cujos resultados revelam não apenas dificuldades individuais dos estudantes, mas também limites das práticas de ensino e avaliação da escrita desenvolvidas ao longo dos anos de escolarização.

A esta altura, as reflexões de Hoffman (2013) sobre a avaliação da aprendizagem tornam-se pertinentes. Ao discutir os efeitos de práticas avaliativas centradas no julgamento e na classificação, a autora destaca que “escrever bem tem significação intelectual imensa, com importância direta e indireta para as outras disciplinas e para o desenvolvimento geral de crianças, jovens e adultos” (Hoffman, 2013, p. 12).

Transposta para o contexto da redação do Enem, essa reflexão permite problematizar a predominância de uma lógica avaliativa que enfatiza o desempenho final do texto, frequentemente dissociado de um trabalho formativo contínuo com a escrita. Nesse sentido, como ressalta Hoffman (2013, p. 13) “apontar erros é tarefa fácil”, ao passo que o desafio central reside em favorecer, ao longo do processo educativo, a compreensão dos estudantes acerca do que caracteriza um bom texto, capaz de articular ideias de forma clara, coerente e autoral.

Diante desse cenário, torna-se fundamental repensar o ensino da escrita e, sobretudo, problematizar a concepção de escrita que orienta os documentos oficiais, de modo a compreender em que medida as diretrizes curriculares têm efetivamente contribuído para a formação de sujeitos capazes de produzir textos consistentes, autorais e discursivamente situados. Nesse sentido, não basta enfatizar os usos sociais da escrita e os desempenhos avaliativos; é necessário assegurar o ensino sistemático das operações linguísticas-discursivas que sustentam a produção textual, a explicação dos mecanismos de práticas pedagógicas que articulem a reflexão sobre a linguagem, a explicitação dos mecanismos de textualização e o acompanhamento progressivo das aprendizagens. Assim, defende-se que o ensino de Língua Portuguesa deve integrar, de forma equilibrada, a dimensão social dos gêneros e o trabalho analítico com a linguagem, a fim de promover o desenvolvimento efetivo da escrita ao longo da escolarização.

## **2.6 Competência escritora na perspectiva dialógica da linguagem**

A compreensão de escrita como competência, especialmente no contexto das políticas curriculares contemporâneas, demanda uma reorientação teórica que ultrapasse concepções funcionalistas da linguagem. Sob uma perspectiva dialógica, a escrita deixa de ser concebida como simples domínio técnico de estruturas linguísticas e passa a ser entendida como prática discursiva constitutiva do sujeito, produzida na interação com outros discursos e marcada pelas condições históricas e sociais de sua produção (Bakhtin, 2018; Geraldi, 1997; Koch, 2011).

Nessa concepção, escrever implica assumir uma posição enunciativa, mobilizar sentidos e construir significados em diálogos com diferentes vozes, o que reforça o caráter formativo, processual e autoral da escrita, em oposição a abordagens centradas apenas no desempenho ou na adequação normativa (Geraldi, 2015).

Para Bakhtin (2018), toda produção verbal é essencialmente dialógica, uma vez que todo enunciado se constitui na relação com outros enunciados. Isso significa que nenhuma palavra é neutra, isolada ou originária, sendo a linguagem compreendida como prática social, histórica e interacional. Nesse sentido, o sujeito não é concebido como o criador absoluto do sentido, mas como um sujeito responsivo, cujo dizer se constrói no confronto e na negociação com outras vozes (Bakhtin 2018).

A partir desse entendimento, escrever implica assumir posições enunciativas responsivas e responsáveis, marcadas pela ética sobre os sentidos produzidos. A escrita configura-se, assim, como um espaço de inscrição do sujeito no discurso, no qual ele dialoga

com diferentes vozes, posiciona-se frente a elas e constrói sentidos situados historicamente. Desse modo, a escrita não se reduz ao produto do texto, mas se apresenta como um processo de elaboração discursiva, no qual o autor mobiliza saberes linguísticos, sociais e ideológicos para dizer algo a alguém em determinado contexto de produção e circulação.

Sob a perspectiva dialógica, a concepção de escrita ultrapassa significativamente o entendimento de competência escritora, pois não se trata de aferir a capacidade do estudante de atender a critérios pré-estabelecidos de correção ou adequação, mas de compreender em que medida ele se apropria da escrita como espaço de interlocução, de construção de sentidos e de posicionamento discursivo.

Como afirma Geraldi (1997), ensinar a escrever envolve possibilitar ao aluno a vivência de práticas efetivas de produção textual, nas quais o planejamento, a escrita, a revisão e a reescrita constituem momentos indissociáveis de um mesmo processo formativo. A escrita, nessa abordagem, é trabalho: pressupõe tempo, acompanhamento contínuo, possibilidade de errar, revisar e reescrever – e não mera demonstração de competência.

Ao dialogar com esse conceito, Koch (2011) concebe a escrita como uma atividade sociocognitiva e interacional, em que o sentido não está previamente dado no texto, mas se constrói na relação entre autor, texto e leitor. Escrever, portanto, exige do sujeito capacidade de antecipar interlocuções, organizar argumentos, estabelecer relações de coerência e coesão e mobilizar conhecimento de mundo; não apenas dominar os recursos linguísticos (Koch, 2011). Essa concepção reforça o caráter processual e interativo da escrita, aproximando-se da noção bakhtiniana de linguagem como espaço de diálogo e de construção coletiva de sentidos.

Nesse quadro teórico, a ideia de competência escritora é ressignificada. Diferentemente de uma abordagem centrada em habilidades fragmentadas e mensuráveis, a competência escritora, à luz do dialogismo, refere-se à capacidade de o sujeito produzir textos discursivamente situados; isto é, textos que se constituem em relação às condições concretas de produção, circulação e interlocução, mobilizando gêneros, finalidades comunicativas e vozes sociais específicas (Bakhtin, 2018; Koch, 2011).

Nessa lógica, escrever não significa apenas expressar um ponto de vista ou empregar adequadamente recursos linguísticos, mas estabelecer relações dialógicas com outros discursos e produzir sentidos que se orientam para um interlocutor real ou presumido (Bakhtin, 2018). Trata-se de uma capacidade que se constrói progressivamente, por meio de práticas contínuas de escrita, leitura e reflexão sobre a linguagem, e que não pode ser plenamente apreendida por avaliações pontuais nem reduzidas a critérios técnicos, uma vez que envolve processos de autoria (Geraldi, 2015).

É nesse ponto que se estabelecem incongruências com a concepção de escrita presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Embora o documento afirme adotar uma abordagem sociointeracionista e reconheça a escrita como prática social situada, sua organização curricular, estruturada em competências e habilidades, passa a privilegiar desempenho observável da adequação do texto a determinados gêneros e campos de atuação. Tal perspectiva pode ser evidenciada em habilidades como a EF69LP07, que orienta a produção de textos considerando o contexto de produção, o público-alvo e o gênero, e a EF69LP08, que enfatiza o planejamento, a revisão e a edição de textos com foco na adequação às condições de produção. (Brasil, 2018).

No Ensino Médio, essa lógica se mantém em habilidades como a EM13LP02, que propõe a produção de textos em diferentes gêneros, considerando suas condições de circulação e finalidades. Observa-se, assim, que, embora mobilize categorias próprias de uma abordagem discursiva, o documento tende a operacionalizá-las por meio de descritores que favorecem a observação e a mensuração do desempenho, priorizando critérios de adequação e eficácia comunicativa. Em contraposição a essa perspectiva, João Wanderley Geraldi (1987) defende que o ensino da escrita deve centrar-se na construção de sentidos e na interlocução de sentidos e na interlocução, e não na mera adequação a modelos previamente estabelecidos, enquanto Iracema Antunes (2003) enfatiza a necessidade de um trabalho sistemático com aspectos linguístico-discursivos da produção textual. Desse modo, evidencia-se uma tensão entre a proposta discursiva anunciada pela BNCC e sua operacionalização, que pode limitar o desenvolvimento mais aprofundado da escrita como prática reflexiva e autoral.

Essa orientação aproxima-se de uma concepção funcional da escrita que, conforme argumenta Geraldi (2015), pode enfraquecer o trabalho sistemático com os processos de produção textual, como o planejamento, a revisão e a reescrita. Além disso, ao enfatizar a circulação dos textos e os usos sociais da linguagem sem assegurar tempo pedagógico para o aprofundamento das práticas de escrita, o ensino pode fragilizar a constituição da autoria e do posicionamento discursivo do estudante, aspectos centrais de uma concepção discursiva da linguagem (Bakhtin, 2018).

Sob a ótica dialógica, uma abordagem normativa favorece a redução da escrita a um exercício de adequação a expectativas institucionais, deslocando o foco da produção de sentidos para o cumprimento de critérios prescritivos. Nesse contexto, o estudante escreve para demonstrar desempenho, e não para se posicionar discursivamente.

Geraldi (1997) adverte que quando a escrita é tratada como resultado, perde-se de vista o percurso de aprendizagem do aluno e as condições efetivas de produção de texto. Do mesmo

modo, Bakhtin (2018) ressalta que a linguagem só se realiza plenamente quando o sujeito assume responsabilidades pelo que diz, o que implica liberdade relativa de escolha, reflexão e diálogo com outros discursos – elementos que nem sempre encontram respaldo em propostas curriculares excessivamente prescritivas.

Nesse sentido, pensar a competência escritora à luz da perspectiva dialógica da linguagem significa questionar concepções de escrita orientadas pela lógica do desempenho e da avaliação classificatória, tal como problematizam autores que criticam a redução da linguagem a objeto mensurável (Bakhtin, 2018; Geraldi, 2015). Trata-se de defender um ensino de Língua Portuguesa que compreenda a escrita como prática discursiva viva e socialmente situada, na qual o estudante se constitui como sujeito de linguagem, capaz de argumentar, posicionar-se e produzir sentidos de forma crítica e autoral, em diálogos com outras vozes (Bakhtin, 2018).

Essa reflexão torna-se relevante ao Ensino Médio, etapa em que a escrita passa a ser fortemente instrumentalizada por avaliações externas de larga escala, como o ENEM, frequentemente dissociadas de um trabalho formativo contínuo com a produção textual, conforme alertam estudos sobre os efeitos das políticas avaliativas no currículo e no ensino da escrita (Geraldi, 2015; Hoffmann, 2013).

Assim, ao adotar a perspectiva dialógica como fundamento teórico, este trabalho compreende a escrita não apenas como competência a ser demonstrada, mas como processo formativo essencial à constituição do sujeito e à sua inserção crítica nas práticas sociais de linguagem. Esse posicionamento permite questionar as orientações dos documentos oficiais analisados, apontando seus limites e indicando a necessidade de práticas pedagógicas que promovam, de fato, o desenvolvimento da autoria, da argumentação e da escrita discursivamente situada no ensino de Língua Portuguesa.

É a partir dessa orientação que se torna necessário analisar como os princípios da BNCC, ancorados na noção de uma formação por competências, são apropriados e operacionalizados nos currículos estaduais. Nesse sentido, o próximo capítulo dedica-se a examinar o Currículo do estado de São Paulo, buscando compreender de que modo o documento organiza o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio a partir de uma BNCC “competente”. Tal análise permite problematizar se o currículo estadual favorece práticas de escritas formativas, autorais e discursivas situadas ou se reforça uma lógica de ensino marcada pela fragmentação pela normatização e pela centralidade do desempenho avaliativo.

### **3 A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ESTADO DE SÃO PAULO: UMA BNCC “COMPETENTE”?**

Este capítulo analisa o Currículo do estado de São Paulo para o Ensino Médio (São Paulo, 2020), em diálogo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com o objetivo de compreender de que modo o documento orienta o ensino de Língua Portuguesa, especialmente no que se refere à escrita. Parte-se do pressuposto de que tal análise não é neutra, mas orientada por uma perspectiva dialógica da linguagem, fundamentada no capítulo anterior.

Sob essa base teórica, o currículo é compreendido como um objeto discursivo (Orlandi, 2007), atravessado por escolhas políticas e ideológicas que produzem sentidos sobre o que significa ensinar e aprender a escrever na escola contemporânea. Desse modo, busca-se analisar como o Currículo Paulista operacionaliza a noção de competência presente na BNCC e em que medida essa lógica favorece ou dificulta a formação escritora dos estudantes do Ensino Médio.

#### **3.1 O Currículo Paulista e o alinhamento à BNCC**

Analisa-se o Currículo Paulista do estado de São Paulo publicado pela Secretaria da Educação do estado em 2020, atualmente vigente. Esse documento é responsável por organizar o ensino de Língua Portuguesa de todas as redes e escolas do território paulista, sob as diretrizes educacionais estabelecidas pela BNCC. No que se refere à delimitação do *corpus*, a análise concentra-se no componente curricular Língua Portuguesa do Ensino Médio, especificamente na Área de Linguagens, considerando-se, de modo particular, as competências relacionadas à escrita. O recorte seleciona trechos do documento que explicitam concepções de linguagem e orientações para a produção textual.

Os critérios de seleção dos trechos analisados orientam-se pela centralidade atribuída às competências de escrita no interior do Currículo Paulista do Ensino Médio (São Paulo, 2020). Foram, portanto, privilegiados os excertos do documento que explicitam expectativas de aprendizagem relacionadas à produção textual, considerando sua recorrência e relevância para a formação do estudante dessa etapa de ensino. Esse recorte justifica-se pelo entendimento de que a escrita ocupa posição estratégica no currículo, funcionando como eixo estruturante das práticas de linguagem e como principal indicador de desempenho escolar do Ensino Médio

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa documental, de abordagem qualitativa e interpretativa, fundamentada nos pressupostos da perspectiva dialógica da linguagem, desenvolvida por Bakhtin (2018). Essa abordagem permite compreender o currículo

como um texto institucional produtor de sentidos, cujas orientações discursivas impactam diretamente as práticas de ensino da escrita. A partir desse enquadramento teórico-metodológico, busca-se analisar de que modo o Currículo Paulista do Ensino Médio (São Paulo, 2020) constrói sentidos sobre o ensino da escrita e como as competências prescritas dialogam – ou entram em tensão – com uma concepção de linguagem voltada à formação discursiva dos estudantes.

O Currículo Paulista do Ensino Médio apresenta-se como um documento cuja função central é operacionalizar as diretrizes estabelecidas pela Base nacional Comum Curricular (BNCC) no contexto da rede estadual de ensino (São Paulo, 2020). Esse alinhamento é explicitado tanto na organização estrutural do documento quanto na adoção da mesma lógica conceitual das prescrições da BNCC, especialmente no que se refere à centralidade da noção de competência como eixo orientador do processo de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido, o currículo estadual paulista não se configura como um texto autônomo das orientações nacionais, mas como um dispositivo de reforço e detalhamento das prescrições da BNCC. As competências gerais e específicas são retomadas, reorganizadas e desdobradas em habilidades, de modo a orientar o trabalho pedagógico e a permitir o acompanhamento do desempenho dos estudantes (São Paulo, 2020). Esse movimento evidencia uma concepção de currículo pautada pela racionalidade técnico-instrumental, na qual o ensino é organizado a partir de objetivos previamente definidos.

No componente curricular de Língua Portuguesa, essa lógica manifesta-se de forma particularmente intensa no tratamento dado à escrita. O ato de escrever é predominantemente concebido como competência a ser desenvolvida, cuja aquisição pode ser progressivamente mensurada por meio do domínio de habilidades específicas, identificadas no documento por códigos alfanuméricos, como EM13LGG103 (São Paulo, 2020).

Esses códigos, ao indicar a etapa de ensino, a abrangência ao longo das três séries e a área de linguagens, funcionam como dispositivos de organização e controle curricular, permitindo o mapeamento, o acompanhamento e a avaliação das aprendizagens previstas. A escrita, assim, passa a ser tomada como evidência de aprendizagem, frequentemente associada à capacidade de atender a critérios formais, estruturais e normativos, em consonância com as expectativas institucionais (São Paulo, 2020).

Ao organizar a área de Linguagens e seus respectivos componentes: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa, o Currículo Paulista (São Paulo, 2020, p. 51-52) adota cinco campos de atuação social: o da vida pessoa, o das práticas de estudo e pesquisa, o jornalístico-midiático, o de atuação na vida pública e o artístico-literário. Segundo o

documento, essa estrutura visa promover organicidade no ensino, romper barreiras disciplinares e promover aprendizagens significativa, dialogando com as culturas digitais e as multissemeioses (São Paulo, 2020, p. 51).

Embora a organização do currículo em campos pretenda conferir organicidade ao ensino, revela distanciamento da proposta de Geraldi (2002), para quem o texto deve ser, simultaneamente, o ponto de partida e o ponto de chegada do trabalho pedagógico com a linguagem. Contudo, ao se analisar a segmentação do Currículo Paulista, percebe-se um deslocamento: o texto passa a ser tratado como um meio para um fim.

Quando o documento estabelece que as práticas de linguagem devem servir para “resolver demandas da vida cotidiana” no campo de atuação na vida pública e “escolher estilos de vida saudáveis no campo da vida pessoal” (São Paulo, 2020, p.50), a escrita fica reduzida a um suporte funcional, deixando de ser o lugar da constituição do sujeito e da produção de sentidos para tornar-se um instrumento pragmático de intervenção situacional.

Nesse cenário, a produção textual deixa de ser o lugar da comunicação do sujeito e da produção de sentidos para tornar-se um instrumento pragmático de intervenção situacional, Portanto, ainda que os campos de atuação pretendam contextualizar o ensino, eles podem operar como dispositivos de normatização: em vez de o estudante se apropriar da língua para intervir criticamente no mundo, ele é treinado para responder adequadamente a cada campo, convertendo a escrita em um conjunto de técnicas de adaptabilidade social.

### **3.2 Implicações do Novo Ensino Médio na disciplina de Língua Portuguesa no que tange ao desenvolvimento da competência escritora no currículo do estado de São Paulo**

No que tange à transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, o Currículo Paulista (São Paulo, 2020, p. 50) sustenta-se na premissa de que as dez competências gerais da Educação Básica garantem a continuidade e a interface entre essas etapas. Essa articulação está ancorada na mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para a resolução de “demandas complexas da vida cotidiana” e do “mundo do trabalho”.

O documento oficial estabelece que a garantia das competências gerais está condicionada a uma nova percepção do estudante, caracterizado pela crença em seu potencial de desenvolvimento e na necessidade de práticas pedagógicas que privilegiem a autonomia (São Paulo, 2020, p. 26). Essa postura exige do docente uma flexibilidade metodológica voltada ao chamado protagonismo, conceito central na atual reforma que busca reconfigurar o papel do aluno no processo de ensino aprendizagem (São Paulo, 2020).

No que tange à transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio o Currículo Paulista (São Paulo, 2020, p. 50) sustenta-se nas dez competências gerais da Educação Básica garantindo a continuidade entre as duas etapas. Ademais, o documento afirma que o desenvolvimento dessas competências está associado a uma nova percepção do estudante, pautada na valorização de seu protagonismo e de sua autonomia no processo de aprendizagem (São Paulo, 2020, p. 26).

Nesse contexto, o currículo explicita a necessidade de práticas pedagógicas que favoreçam a atuação ativa do estudante, entendendo-o como sujeito capaz de mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores em diferentes situações. Essa orientação, ancorada na noção de protagonismo juvenil, implica também a adoção de metodologias flexíveis por parte do docente, direcionadas à promoção da participação e da tomada de decisões pelos alunos no processo de ensino – aprendizagem.

A ênfase recorrente, no documento, na mobilização de conhecimentos para a resolução de demandas da vida cotidiana e do mundo do trabalho evidencia que a transição entre as etapas é concebida prioritariamente sob a lógica da competência. Nesse sentido, ao privilegiar o “saber-fazer” como eixo articulador da formação, o currículo tende a deslocar a complexidade desse processo para a aplicabilidade dos conhecimentos, configurando uma perspectiva pragmática, na qual saberes, habilidades, atitudes e valores são instrumentalizados em função de sua utilização imediata, em detrimento de processos mais prolongados de apropriação crítica.

Além disso, ao redefinir o estudante a partir da crença de seu potencial de desenvolvimento e ao associar autonomia e protagonismo à flexibilização metodológica do docente, o documento transfere para a prática pedagógica a responsabilidade pela efetivação das competências, sem problematizar as condições materiais, institucionais e formativas que atravessam o ensino. Desse modo, o protagonismo discente, apresentado como eixo central da reforma, tende a operar mais como categoria discursiva legitimadora da política curricular do que como efetiva ampliação da participação reflexiva do estudante no processo educativo.

### **3.3 Arquitetura do Currículo Paulista**

Para compreender como a escrita é operacionalizada no estado de São Paulo, faz-se necessário trazer à tona a estrutura do Currículo Paulista (São Paulo, 2020), instituído em consonância com a Lei nº 13.415/2017 (Reforma do Ensino Médio) e com a BNCC. O Currículo Paulista, homologado em 2020 e atualmente em vigor sob processos contínuos de aprimoramento, o qual estrutura-se como um conjunto articulado de documentos e instrumentos

destinados a orientar, organizar e monitorar o processo de ensino e aprendizagem das redes de ensino do estado de São Paulo.

Ancorado nas dez competências gerais da Educação Básica, o documento propõe uma organização curricular orientada pelo desenvolvimento de competências e habilidades, compreendidas como a mobilização de conhecimentos, atitudes e valores para a resolução de demanda da vida social e do mundo do trabalho. Para garantir a efetivação desse princípio, o currículo desdobra-se em diferentes dispositivos normativos e operacionais, que atuam de forma integrada na definição do que ensinar, quando ensinar, como ensinar e como avaliar as aprendizagens (São Paulo, 2020).

Nesse conjunto, o Currículo Paulista propriamente dito apresenta os organizadores curriculares por área do conhecimento, explicitando competências específicas, habilidades decodificadas, objetos de conhecimento e campos de atuação, configurando o referencial normativo comum às diferentes redes que atuam no território paulista (São Paulo, 2020). Para se atender aos processos contínuos de aprimoramento, o currículo organizado em vários segmentos a fim de apoiar o planejamento, a prática pedagógica e a aprendizagem dos estudantes.

Dentre esses segmentos encontra-se o “Currículo em Ação”, cujo objetivo é operacionalizar as diretrizes do currículo e oferecer orientações metodológicas, situações de aprendizagem e propostas didáticas que se traduzem em práticas pedagógicas concretas, mantendo-se em constante atualização.

No que se à atualização do Currículo, tem-se: Mapa Foco, que atua como instrumento de priorização curricular, selecionando habilidades consideradas essenciais e orientando o trabalho docente a fim de garantir aprendizagens estratégicas, reorganização do tempo escolar e acompanhamento de resultados; Escopo – Sequência, que organiza as habilidades ao longo do ano letivo, define a progressão temporal e reforça a linearização do percurso formativo; Guia de Aprendizagem, cujo objetivo é explicitar as aprendizagens essenciais e as evidências que permitem reconhecer sua consolidação e incidir diretamente sobre os processos avaliativos e de monitoramento; e, por fim, as Plataformas Digitais, que funcionam como suporte pedagógico e interativo, oferecendo conteúdos, trilhas de aprendizagem e dados de acompanhamento e recursos que permitem monitorar o avanço dos alunos, aqui se encontra a plataforma de Redação.

Todos esses segmentos se justificariam pela suposta necessidade de ajustar as práticas docentes, formando um ciclo contínuo em que planejamento, execução, avaliação e

replanejamento se retroalimentam para promover a melhoria constante do ensino e da aprendizagem

A análise da plataforma digital Redação, tomada como expressão privilegiada do currículo avaliado, permite responder diretamente ao objetivo geral desta dissertação, que se propõe a investigar como o Currículo Paulista, ancorado na BNCC, concebe o ensino da escrita no Ensino Médio. Essa plataforma de Redação, destinada ao Ensino Médio, integra o conjunto de instrumentos por meio dos quais o Currículo Paulista se materializa no cotidiano escolar, assumindo papel central na operacionalização do ensino da escrita.

Seu funcionamento baseia-se na proposição de atividades de produção textual alinhadas às habilidades previstas no currículo, nas quais o estudante é orientado a produzir textos a partir de gêneros discursivos previamente definidos, temas delimitados e condições de produção estabelecidas. A escrita ocorre em ambiente digital controlado, com orientações explícitas quanto à finalidade do texto, à organização composicional e aos critérios de avaliação, o que confere à atividade um caráter regulador e padronizado.

A plataforma articula-se diretamente aos instrumentos que estruturam as propostas de escrita e, por isso, dialoga com as prioridades do Mapa Foco, Escopo-Sequência e Guia de Aprendizagem. Desse modo, a Redação atua como elo entre o currículo prescrito e o currículo praticado, convertendo orientações normativas em tarefas concretas de escrita. Ao alinhar conteúdos, habilidades, critérios e avaliação, a plataforma reforça a coerência interna do sistema curricular e assegura a fidelidade da prática pedagógica às diretrizes oficiais.

Os resultados gerados pela plataforma são apresentados por meio de rubricas padronizadas, que avaliam aspectos como atendimento à proposta, organização textual, coesão e coerência, bem como o domínio da norma padrão da língua. A produção escrita do estudante, é, assim, traduzida em níveis de desempenho, indicadores e relatórios que permitem o acompanhamento individual e coletivo das aprendizagens. Essa sistematização possibilita à gestão educacional monitorar resultados, comparar desempenhos e ajustar intervenções pedagógicas, transformando a escrita em dado mensurável e passível de análise quantitativa.

Mediante os dados examinados acerca do funcionalmente e operacionalização da plataforma digital Redação, constata-se que a escrita, nesse contexto, é progressivamente redefinida como produto avaliável, submetida a critérios padronizados, critérios e indicadores de desempenho que passam a regular não apenas a avaliação, mas o próprio ensino. Desse modo, a plataforma não atua como instrumento acessório, mas como dispositivo central de consolidação de uma racionalidade curricular orientada pela mensuração e pelo controle de resultados.

A organização da plataforma de redação no âmbito do Currículo Paulista insere-se diretamente ao paradigma do ensino por competências e habilidades, amplamente difundido a partir das orientações da BNCC. Autores críticos, como Sacristán *et al.* (2011), alertam que esse modelo, ao fragmentar o conhecimento em descritores previamente definidos, tende a transformar o currículo em um instrumento técnico de controle, no qual os fins educacionais antecedem e determinam os meios pedagógicos. No caso da plataforma, a definição prévia dos gêneros textuais, dos temas de escrita e dos critérios avaliativos evidencia esse movimento de prescrição curricular, no qual o ensino da escrita deixa de emergir das necessidades concretas da turma e passa a responder a um roteiro externo, alinhado ao escopo e sequência estabelecidos pelo sistema. Essa orientação encontra respaldo no próprio Currículo Paulista, ao propor a produção de textos “em diferentes gêneros, considerando suas condições de produção, circulação e recepção, bem como critérios de adequação linguística e discursiva”, evidenciando a centralidade de parâmetros previamente definidos para orientar e avaliar a escrita (São Paulo, 2020).

À luz da discussão teórica apresentada ao longo desta pesquisa, o que se problematiza no ensino organizado por competências é a possibilidade de engessar o processo educativo e a reduzir a autonomia pedagógica do professor. A plataforma Redação do Ensino Médio, no âmbito do Currículo em Ação, suscita dúvidas acerca do papel docente: embora o discurso institucional afirme que o papel do professor é central, observa-se que a escolha dos gêneros textuais, dos temas de redação e das obras literárias indicadas já se apresentam previamente definida, em consonância ao escopo-sequência e às aulas digitais disponibilizadas pela rede. Conforme orientações do próprio material, cabe ao professor “desenvolver as atividades propostas, acompanhando o percurso formativo dos estudantes e promovendo intervenções quando necessário”, o que evidencia uma atuação fortemente orientada pelo roteiro estabelecido (São Paulo, 2020). Nesse contexto, a atuação docente tende a deslocar-se do planejamento e da mediação para uma função mais executiva, restrita ao acompanhamento e ao reforço das propostas já delineadas.

Essa análise acerca do papel docente é intensificada quando se analisa a correção das avaliações, isso porque o processo avaliativo reforça a falta de autonomia docente, uma vez que a correção inicial das redações é realizada por um corretor da plataforma, dentro de um prazo previamente estabelecido, cabendo ao professor intervir apenas de forma excepcional, quando não concorda com a nota atribuída.

Dessa forma, a centralidade docente, defendida teoricamente como condição para uma prática pedagógica contextualizada, mostra-se fragilizada na prática, pois o professor não

decide plenamente o objeto de ensino nem conduz de modo integral a avaliação, participando do processo de forma complementar e reativa, o que evidencia o distanciamento entre o discurso curricular e a efetiva autonomia pedagógica em sala de aula.

Nesse modelo de ensino, o professor passa a atuar majoritariamente como mediador de conteúdos previamente definidos e como corretor complementar, acionado apenas quando há discordância em relação à nota atribuída pelo corretor da plataforma. Essa configuração de trabalho revela uma contradição entre o discurso de valorização docente e a prática curricular, que subordina o professor a um modelo técnico de execução.

Essa lógica também é problematizada por Apple (2006), ao discutir a intensificação do trabalho docente e a perda de autonomia profissional. Embora o discurso oficial sustente a centralidade do professor, a plataforma de redação desloca decisões fundamentais – como o objeto de ensino, o momento pedagógico e a avaliação – para instâncias externas à sala de aula.

No que se refere especificamente ao ensino da escrita, essa organização curricular entra em conflito com concepções teóricas que compreendem o ato de escrever como um processo social, histórico e dialógico. Na perspectiva do dialogismo bakhtiniano (Bakhtin, 2018) entende-se a escrita como um ato de interação verbal, no qual o sujeito escreve em resposta a outros discursos, a partir de um contexto concreto de enunciação. Nessa concepção, o sentido do texto não está apenas na adequação a um gênero ou a critérios formais, mas na relação viva entre autor, interlocutor e situação comunicativa. A escrita, portanto, não pode ser reduzida a um exercício técnico de demonstração de habilidades previamente listadas.

Ao submeter a produção textual a temas padronizados, gêneros previamente fixados e critérios fechados, a plataforma de redação tende a esvaziar o caráter dialógico da escrita, aproximando-a de uma prática instrumental. Como apontam Geraldi (1997) e Koch (2011), o ensino da escrita perde seu potencial formativo quando se transforma em mera atividade avaliativa, desvinculada de projetos reais de linguagem e de situações autênticas de comunicação. Nesse contexto, o estudante escreve para atender a critérios do sistema, e não para intervir discursivamente no mundo, o que fragiliza a autoria e o posicionamento discursivo.

À luz da perspectiva dialógica da linguagem, formulada por Bakhtin (2018), e das críticas de Geraldi (1997; 2018) às pedagogias do desempenho, observa-se que esse modelo fragiliza a escrita enquanto prática social, histórica e responsiva. Ao final, torna-se possível afirmar que o Currículo Paulista, ao privilegiar dispositivos avaliativos digitais como eixo estruturante da política da escrita, reforça um deslocamento do foco formativo para a lógica do desempenho, produzindo efeitos que comprometem a dimensão dialógica da linguagem. É a partir dessa síntese que as conclusões retomam as contradições internas do documento

curricular e apontam para a necessidade de repensar o ensino da escrita para além do que é passível de padronização e mensuração.

## CONCLUSÃO

Esta dissertação analisou as concepções de escrita que orientam o Currículo Paulista do Ensino Médio (São Paulo, 2020), tomando como referência teórica a perspectiva dialógica da linguagem e, metodologicamente, a análise interpretativa de documentos curriculares e de dispositivos pedagógicos derivados desse currículo. Partiu-se da compreensão de que políticas curriculares produzem sentidos sobre o que é ensinar e aprender a escrever e que tais sentidos se materializam em instrumentos normativos, avaliativos e tecnológicos.

No que se refere ao objetivo de investigar o desenvolvimento da competência escritora em âmbito escolar, os resultados desta pesquisa evidenciam que, no contexto do Ensino Médio, a produção textual tem sido progressivamente orientada por critérios de desempenho vinculados à lógica das competências e habilidades. Verificou-se que a escrita, longe de ser tratada prioritariamente como prática de construção de sentidos, tende a ser concebida como um conjunto de procedimentos avaliáveis, organizados em torno de parâmetros previamente definidos. Essa configuração impacta diretamente a formação do estudante, na medida em que privilegia a adequação a modelos e critérios institucionais em detrimento do desenvolvimento da autoria, da argumentação e da reflexão no processo de escrita.

Os resultados da análise evidenciam que, embora o Currículo Paulista afirme a centralidade do estudante, da autonomia e do protagonismo, a escrita é predominantemente concebida como competência técnica, passível de mensuração e controle. A organização das aprendizagens por habilidades codificadas, associadas a objetos de conhecimento, reforça uma lógica instrumental da linguagem, na qual escrever se torna sinônimo de demonstrar desempenho em relação a critérios previamente estabelecidos.

A análise metodológica da plataforma digital Redação, tomada como recorte privilegiado do currículo avaliado, revelou de forma mais nítida essa racionalidade. Ao articular ensino, prática e avaliação em um mesmo dispositivo, a plataforma não apenas verifica aprendizagens, mas passa a orientar o próprio trabalho pedagógico, induzindo formas específicas de escrita, leitura e correção. Nesse processo, a avaliação deixa de ocupar um lugar formativo e assume função estruturante do currículo, convertendo a escrita em produto padronizado e comparável.

No que concerne ao objetivo de analisar as implicações da alteração curricular do Novo Ensino Médio, à luz da concepção de escrita como prática social e dialógica, constatou-se que o Currículo Paulista, embora mobilize discursivamente princípios alinhados a essa perspectiva,

como a centralidade do estudante, a contextualização e o protagonismo, materializa esses pressupostos em dispositivos que priorizam a mensuração e o controle das aprendizagens. A análise do currículo e da plataforma digital Redação revelou que a escrita é operacionalizada por meio de habilidades codificadas, critérios avaliativos e sequência didáticas predefinidas, o que tensiona sua natureza dialógica e situada. Desse modo, evidencia-se que a reforma curricular, ao incorporar a lógica das competências, produz efeitos significativos sobre o ensino da Língua Portuguesa, especialmente ao reconfigurar a escrita como objeto de avaliação sistemática, em detrimento de sua dimensão formativa e interacional.

Em síntese, os resultados desta pesquisa permitem afirmar que o Currículo Paulista, ao se estruturar com base na lógica das competências e em dispositivos de controle e mensuração, produz uma tensão entre o discurso da formação integral e a efetiva operacionalização de um currículo orientado pelo desempenho. Nesse contexto, a escrita, embora anunciada como prática social e dialógica, é predominantemente tratada como objeto avaliável, o que limita seu potencial formativo, crítico e autoral. Ao articular a investigação sobre o desenvolvimento da competência escritora e a análise das implicações do Novo Ensino Médio na disciplina de Língua Portuguesa, evidenciou-se que a centralidade atribuída à avaliação e à padronização tende a deslocar a escrita de seu caráter processual e interacional para uma lógica de adequação a critérios previamente estabelecidos. Diante disso, reafirma-se a necessidade de repensar o lugar da escrita no currículo escolar, não apenas no nível dos instrumentos, mas sobretudo no plano das concepções que orientam o ensino, de modo a promover práticas que reconheçam a linguagem como constitutiva do sujeito e como espaço efetivo de produção de sentidos.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Análise de textos: fundamentos e práticas.** São Paulo: Parábola, 2010.
- APPLE, M. **Ideologia e Currículo.** Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: HUCITEC, 2006.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo. Martins Fontes, 2018.
- BEAUGRANDE, R. **New foundations for a science of text and discourse.** Freedom of access to knowledge and society through Discourse. Norwood: Ablex, 1997.
- BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. U. **Introduction to text linguistics.** Londres: Longman, 1981.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017a.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: ensino médio.** Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931.** Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Diário Oficial da União, 1 maio 1931.
- BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942.** Lei Orgânica do Ensino Secundário. 1942a.
- BRASIL. **Decreto nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942.** Lei orgânica do ensino industrial. Diário Oficial da União, 9 fev. 1942b.
- BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946.** Rio de Janeiro, RJ: Senado Federal, 1946.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Estabelece a nova reforma do Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2017b.
- BRASIL. **Medida Provisória MP 746/2016.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016.
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1961.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2000.

BRASIL. **PCN: Ensino Médio.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Secretaria da Educação Média e Tecnologia. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009.** Dispõe sobre a sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio no exercício de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Constituição Brasileira.** Brasília, 1988.

BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial. 2006.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu.** 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009a.

CARDOSO, S. H. B. Linguagem, discurso e constituição do sujeito. *In*: ORLANDI, E. P. (org.). **Discurso e ensino.** Campinas: Pontes, 2003. p. 45-60.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 17 n. 49 jan./abr. 2012.

CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (orgs.). **O desejo da teoria e a contingência da prática:** discursos sobre e na sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

DALLABRIDA, N. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Revista Educação,** Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-91, maio/ago. 2009.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FARACO, C. A.; TEZZA, C. **Prática de texto para estudantes universitários**. Petrópolis: Vozes, 2009.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, vol. 32, n. 93, 2018.

FERRETTI, C. J. Empresários, trabalhadores e educadores: diferentes olhares sobre as relações trabalho e educação nos anos recentes. *In*: LOMBARDI, J.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2002.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005

GERALDI, J. W. Concepções de Linguagem e Ensino de Português. *In*: **O Texto na Sala de Aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J. W. (Org.). **O Texto na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 2002.

GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, jul./dez. 2015. p. 381- 396. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587>. Acesso em: 28 jan. 2026.

GUEDES, P. C. **Da redação à produção textual**: o ensino da escrita. São Paulo: Parábola, 2009.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

HOFFMANN, J. **Respeitar primeiro, avaliar depois**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

HÖRMANN, H. **Meinen und verstehen**. Frankfurt: Suhrkamp, 1976.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **A redação do ENEM 2023**: cartilha do participante. Brasília: Ministério da Educação, 2023. Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_examenes\\_da\\_educacao\\_basica/a\\_redacao\\_no\\_enem\\_2023\\_cartilha\\_do\\_participante.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_examenes_da_educacao_basica/a_redacao_no_enem_2023_cartilha_do_participante.pdf). Acesso em: 04 abr. 2025.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Sinopse Estatística do Exame Nacional do Ensino Médio – 2024**. 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/enem>. Acesso em: 5 maio 2024.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Censo Escolar 2024**. 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 15 abr. 2025.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Sinopse Estatística do Exame Nacional do Ensino Médio – 2025**. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/enem>. Acesso em: 5 maio 2024.

JURADO, S.; ROJO, R. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). **Português no Ensino Médio e Formação de Professores**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 37–56.

KOCH, I. V. **A coesão textual**. São Paulo, Contexto, 1993.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e Escrever** – estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, I. V. G. **A inter-ação pela linguagem**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil Hoje. **Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)**, v. 41, p. 754-771, 2011.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**. Campinas: Pontes, 1989.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio, construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2009.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, E. “A base é a base”. E o currículo o que é? *In*: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 28-33.

MALANCHEN, J.; SANTOS, S. A. Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a base nacional curricular comum e a pedagogia das competências. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 20, 2020

MENEGASSI, R. J. Procedimentos de leitura e escrita na interação em sala de aula. **Máthesis**, Jandaia do Sul, v. 5, n. 1, p. 105-125, 2004.

MERCÊS, T.; LIMA, M. Formação de professores e a Reforma do Ensino Médio: aprofundamento da (des) regulamentação da docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 29, p. 1-20, jan./dez. 2020.

MOROSINI, M. FERNANDES, C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista da Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.

LIVEIRA, D. S. **O Campo de integração curricular ao mundo do trabalho no Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) em Pernambuco**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019

ORLANDI, E. **As Formas do Silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Don Quixote, 1993.

PRAGMATISMO POLÍTICO. Nordeste lidera notas 1.000 na redação do ENEM; Sul do país não teve nenhuma nota máxima. **Pragmatismo Político**, 20 jan. 2026. Disponível em: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2026/01/nordeste-lidera-notas-1-000-na-redacao-do-enem-sul-do-pais-nao-teve-nenhuma-nota-maxima.html>. Acesso em: 30 jan. 2026.

RAMOS, J. M. **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul./set. 2011.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil (1930–1973)**. Petrópolis: Vozes, 2010.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, Á. I.; MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B.; TORRES SANTOMÉ, J.; ANGULO RASCO, F.; ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo Paulista – Ensino Médio**. São Paulo: SEDUC-SP, 2020. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>. Acesso em: 05 mar. 2025.

SAVIANI, D. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **História das ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez /Autores Associados, 1983.

SCHMITT, R. M. **Base Nacional Comum Curricular: Análise Crítica de Discurso sobre Ensino de Língua Portuguesa**. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

SCHMIDT, S. J. Construtivismo na pesquisa da mídia: conceitos, críticas, consequências. **Palavra**, Rio de Janeiro, PUC-RJ, n. 2, p. 111- 137, 1994.

SILVA, M. R.; SCHEIBE, L. Reforma do ensino médio: pragmatismo e logica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11 n° 20, p. 19-31, jan.-jun., 2017.

- SILVA, M. V. **O Português do Brasil:** a constituição de uma língua nacional. Palestra proferida na III semana Universitária da Universidade Católica de Brasília. Brasília, 02 de outubro de 2001.
- SILVA, T. T. **Documentos da identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- SKINNER, B. F. **The technology of teaching.** Nova York: Appleton-Century- Crofts, 1968.
- VAN DIJK, T A. **Discourse as social interaction.** Londres: Sage Publications, 1997.
- VAN DIJK, T A. **Discurso e contexto:** uma abordagem sociocognitiva. São Paulo: Contexto, 2012.
- VOGT, C. A. A palavra envolvente. *In: Linguagem, Pragmática e Ideologia.* Campinas: Ed. Hucitec/ FUNCAMP, 1980.
- VOGT, C. A.; DUCROT, O. De magis a mas: uma hipótese semântica. *In: Linguagem, Pragmática e Ideologia.* Campinas: Ed. Hucitec/ FUNCAMP, 1980.
- ZANATTA, S. C. Uma análise sobre a reforma do ensino médio e a implantação da base nacional comum curricular no contexto das políticas neoliberais. **Revista e-Curriculum,** São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1711–1738, out./dez. 2019. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 03 jan. 2026.
- ZANK, D. C. T. **Base Nacional Comum Curricular e o “novo” Ensino Médio:** análise a partir dos pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica. Dissertação defendida no Programa de Pós-graduação em Ensino, Unioeste/Foz do Iguaçu: 2020.
- ZANK, D.; MALANCHEN, J. As políticas curriculares para o ensino médio nos anos 1990 e a centralidade do trabalho. *In: MALANCHEN, J.; ORSO, P. J. (orgs.). Políticas educacionais e currículo:* disputas e projetos formativos. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 133–150.
- ZARIFIAN, P. **Objetivo competência:** por uma nova lógica. São Paulo (SP): Atlas, 2001.
- ZOTTI, S. A. O ensino secundário no império brasileiro: considerações sobre a função social e o currículo do Colégio D. Pedro II. **Revista HISTEDBR On-line,** Campinas, n. 18, p. 29-44, jun. 2005.