

OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO NOVO ENSINO MÉDIO: ENTRE A INOVAÇÃO CURRICULAR E OS LIMITES DA FORMAÇÃO DOCENTE EM LÍNGUA PORTUGUESA

FORMATIVE ITINERARIES IN THE NEW HIGH SCHOOL: BETWEEN CURRICULAR INNOVATION AND THE LIMITS OF TEACHER TRAINING IN PORTUGUESE LANGUAGE

Suziane Silva

Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Brasil

suziane.porto@hotmail.com | orcid.org/0000-0002-9941-6238

Resumo

Este artigo analisa os desafios e as potencialidades da atuação docente em Língua Portuguesa nos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio (NEM), considerando as diretrizes da BNCC, da Lei nº 13.415/2017, do Referencial Curricular de Alagoas e dos cadernos pedagógicos dos componentes integradores. Fundamentado em uma abordagem qualitativa e teórico-documental, o estudo reflete criticamente sobre os limites e as possibilidades da implementação dos itinerários em contextos escolares públicos, enfatizando práticas interdisciplinares, protagonismo estudantil e mediação pedagógica. Embora o NEM represente avanços em flexibilidade curricular e aproximação entre escola e território, enfrenta desafios significativos relacionados à ausência de políticas robustas de formação continuada, recursos didáticos específicos e suporte institucional, que comprometem a efetividade da docência. Na área de Linguagens, sobretudo em Língua Portuguesa, essas demandas exigem a resignificação do fazer docente e o desenvolvimento de competências para atuar em projetos integradores e metodologias ativas. O artigo conclui que a qualidade dos itinerários formativos depende do reconhecimento do professor como sujeito ativo do currículo e da criação de condições institucionais para sua atuação crítica, criativa e formativa. Propõe-se, ainda, que futuras pesquisas explorem as relações entre práticas de linguagem, território e formação cidadã nos itinerários, contribuindo para o aprimoramento das políticas públicas educacionais.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio; Itinerários Formativos; Língua Portuguesa; Formação Docente; Currículo; Alagoas.

FORMATIVE ITINERARIES IN THE NEW HIGH SCHOOL: BETWEEN CURRICULAR INNOVATION AND THE LIMITS OF TEACHER TRAINING IN PORTUGUESE LANGUAGE

Abstract

This article analyzes the challenges and possibilities faced by Portuguese Language teachers within the Formative Itineraries of the New High School (NEM), based on guidelines from

A R T I G O

Esta obra está licenciada sob uma licença Creative Commons Atribuição - Não comercial - Compartilhar igual 4.0 Internacional.



the BNCC, Law No. 13.415/2017, the Curricular Guidelines of Alagoas, and pedagogical guides of integrative components. Using a qualitative, theoretical-documentary approach, the study critically reflects on the limits and opportunities of implementing itineraries in public schools, emphasizing interdisciplinary practices, student protagonism, and pedagogical mediation. While the NEM introduces curricular flexibility and closer ties between school and territory, significant challenges remain, including a lack of robust continuing education policies, specific didactic resources, and institutional support, which affect teaching effectiveness. In the area of Languages, especially Portuguese Language, these demands require redefinition of teaching practices and the development of competencies for integrative projects and active methodologies. The article concludes that the quality of formative itineraries depends on recognizing teachers as active curriculum agents and establishing institutional conditions for critical, creative, and formative engagement. It also proposes future research on the intersections between language practices, territory, and citizenship formation within the itineraries to improve educational public policies.

Keywords: New High School; Formative Itineraries; Portuguese Language; Teacher Training; Curriculum; Alagoas.).

ITINERARIOS FORMATIVOS EN LA NUEVA EDUCACIÓN SECUNDARIA: ENTRE LA INNOVACIÓN CURRICULAR Y LOS LÍMITES DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LENGUA PORTUGUESA

Resumen

Este artículo analiza los desafíos y potencialidades de la actuación docente en Lengua Portuguesa en los Itinerarios Formativos del Nueva Enseñanza Media (NEM), considerando las directrices de la BNCC, la Ley nº 13.415/2017, el Referencial Curricular de Alagoas y los cuadernos pedagógicos de los componentes integradores. Fundamentado en un enfoque cualitativo y teórico-documental, el estudio reflexiona críticamente sobre los límites y las posibilidades de la implementación de los itinerarios en contextos escolares públicos, enfatizando prácticas interdisciplinarias, protagonismo estudiantil y mediación pedagógica. Aunque el NEM representa avances en flexibilidad curricular y aproximación entre escuela y territorio, enfrenta desafíos significativos relacionados con la ausencia de políticas robustas de formación continua, recursos didácticos específicos y apoyo institucional, que comprometen la efectividad docente. En el área de Lenguas, especialmente en Lengua Portuguesa, estas demandas exigen la resignificación de la labor docente y el desarrollo de competencias para actuar en proyectos integradores y metodologías activas. El artículo concluye que la calidad de los itinerarios formativos depende del reconocimiento del profesor como sujeto activo del currículo y de la creación de condiciones institucionales para su actuación crítica, creativa y formativa. Se propone, además, que futuras investigaciones exploren las relaciones entre prácticas de lenguaje, territorio y formación ciudadana en los itinerarios, contribuyendo al mejoramiento de las políticas públicas educativas.

Palabras clave: Nueva Enseñanza Media; Itinerarios Formativos; Lengua Portuguesa; Formación Docente; Currículo; Alagoas.

Introdução

A implementação do Novo Ensino Médio (NEM), a partir da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), desencadeou um dos mais significativos processos de reformulação curricular da educação básica nas últimas décadas. Inspirado

por princípios como flexibilização, protagonismo juvenil, formação integral e articulação com o mundo do trabalho, o novo modelo reestrutura a organização da etapa final da educação básica, conferindo aos sistemas de ensino a responsabilidade de operacionalizar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em articulação com os chamados Itinerários Formativos. Essa reformulação traz à tona novos desafios para a prática docente, especialmente no que se refere à formação e ao papel do professor na construção curricular.

Entre os principais eixos estruturantes do NEM, os Itinerários Formativos assumem papel central na reconfiguração das experiências escolares, por ampliarem o tempo dedicado ao aprofundamento em áreas de conhecimento e por promoverem a atuação em campos integradores que superam a lógica disciplinar tradicional. Para tanto, a proposta exige não apenas reorganizações pedagógicas e administrativas, mas também novas competências docentes, particularmente no que tange ao trabalho interdisciplinar, à contextualização dos saberes e à mediação de projetos pedagógicos autorais e colaborativos.

No entanto, como apontam autores como Macedo (2017), Sacristán (2000) e Perrenoud (2000), transformações curriculares profundas requerem, necessariamente, condições materiais, políticas de formação continuada e valorização da docência como prática intelectual. A ausência de políticas robustas que garantam esses elementos, somada à insuficiência de orientações metodológicas claras para a atuação nos itinerários, compromete a efetivação dos princípios que estruturam o NEM. A área de Linguagens, e mais especificamente a disciplina de Língua Portuguesa, tem sido especialmente impactada nesse processo, dada a sua presença transversal e a centralidade da linguagem na constituição dos projetos interdisciplinares propostos pelos itinerários.

Nesse cenário, os docentes de Língua Portuguesa têm sido convocados a atuar em componentes como Temas de Aprofundamento Curricular (TAC), Práticas de Integração com o Território (PIT), Aprofundamentos e Práticas em Linguagens e Ciências Humanas, os quais demandam abordagens integradoras, sensibilidade pedagógica e domínio de múltiplos campos de conhecimento. Tais

exigências, no entanto, nem sempre encontram respaldo em formações específicas ou em materiais de apoio compatíveis com a complexidade das práticas demandadas, gerando, muitas vezes, insegurança, sobrecarga e imprevisto no cotidiano escolar.

A partir desse contexto, este artigo tem por objetivo analisar criticamente os desafios e as possibilidades do trabalho docente em Língua Portuguesa nos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio, com foco na realidade da rede pública estadual de ensino de Alagoas. A análise baseia-se em documentos curriculares oficiais: a BNCC (BRASIL, 2018), o Referencial Curricular de Alagoas (ReCAL), as Matrizes Curriculares 2025 e os Cadernos de Orientação para os componentes dos Itinerários Formativos, que constituem os marcos orientadores da prática pedagógica no referido contexto.

A opção por examinar a realidade da rede estadual de Alagoas se justifica pelo lugar de enunciação dos autores envolvidos na pesquisa, cuja atuação docente ocorre no interior dessa rede de ensino. Essa inserção permite uma abordagem situada e implicada, potencializando a compreensão dos sentidos atribuídos às práticas pedagógicas em meio às demandas postas pelos itinerários. Trata-se, assim, de produzir conhecimento a partir de uma vivência concreta, que se articula criticamente com os referenciais teóricos e com os marcos legais em vigor.

O estado de Alagoas elaborou, entre 2023 e 2025, um conjunto de documentos curriculares que configuram um referencial normativo sólido para a organização dos Itinerários Formativos. O ReCAL (Referencial Curricular do Ensino Médio), por exemplo, apresenta diretrizes específicas para os campos integradores, em diálogo com a BNCC, e propõe uma articulação entre saberes escolares, territórios e experiências de vida dos estudantes. As Matrizes Curriculares de 2025 detalham as competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada componente e série, enquanto os Cadernos Pedagógicos fornecem orientações metodológicas para a prática docente nos itinerários.

Ao nos debruçarmos sobre esse conjunto documental, buscamos compreender como o NEM se materializa na proposta curricular de um sistema estadual que se estruturou antecipadamente para responder às demandas da reforma. Essa análise permite discutir tanto os avanços quanto os limites do processo, evidenciando a importância da atuação docente como elemento constitutivo do currículo. Entendemos, como defende Macedo (2017), que o currículo é uma prática social e, portanto, o professor não é mero executor de prescrições, mas sujeito ativo na construção de sentidos educativos.

Neste trabalho, assumimos uma abordagem qualitativa e reflexiva, de caráter teórico-documental, ancorada na leitura crítica dos documentos orientadores e na imersão prática em seu processo de operacionalização. Nosso foco recai sobre a área de Linguagens, com ênfase nas experiências e desafios da docência em Língua Portuguesa, compreendida como disciplina que ocupa lugar estratégico nos projetos de formação integral dos estudantes, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da leitura crítica, da argumentação, da autoria e da participação cidadã.

Ao longo do artigo, discutiremos as implicações do novo desenho curricular para a formação e a atuação dos professores, a partir de quatro eixos: (i) os fundamentos legais e pedagógicos dos Itinerários Formativos; (ii) o currículo como prática social e os saberes docentes necessários à sua mediação; (iii) as tensões entre inovação curricular e ausência de formação específica; e (iv) as estratégias e resistências que emergem da prática docente frente às exigências do NEM. Nossa análise visa contribuir para o debate sobre o papel do professor no atual contexto educacional, reafirmando sua centralidade na mediação entre políticas públicas e práticas escolares e defendendo a necessidade de políticas de formação que estejam em consonância com os desafios concretos vividos na escola.

2. Estrutura, Currículo e Formação Docente no Novo Ensino Médio

A revisão da literatura apresentada nesta seção busca fundamentar teoricamente a análise do Novo Ensino Médio (NEM) e dos Itinerários Formativos, com especial atenção à atuação docente em Língua Portuguesa nos componentes curriculares integradores. Consideramos três eixos centrais: (i) a estrutura e os princípios da reforma curricular instituída pela Lei n.º 13.415/2017 e operacionalizada pela BNCC; (ii) a concepção de currículo como prática social e suas implicações pedagógicas; e (iii) os desafios da formação docente frente às exigências do novo arranjo curricular. O diálogo entre os documentos legais, os referenciais teóricos e as diretrizes pedagógicas dos itinerários visa oferecer uma base sólida para compreender os sentidos atribuídos à atuação do professor de Língua Portuguesa nos itinerários, bem como os limites e possibilidades dessa experiência no contexto da escola pública brasileira.

2.1 O Novo Ensino Médio e os Itinerários Formativos

A promulgação da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) e a publicação da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BRASIL, 2018) inauguraram uma nova etapa na configuração curricular da educação básica brasileira. O Novo Ensino Médio (NEM) propõe uma reestruturação da organização escolar com base em três pilares centrais: a ampliação da carga horária, a flexibilização do percurso formativo dos estudantes e a articulação entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Itinerários Formativos. Tal proposição visa, entre outros objetivos, promover maior autonomia estudantil, aproximação entre escola e mundo do trabalho e uma formação integral orientada por competências, de modo a responder às exigências do século XXI e aos anseios de uma juventude plural e em constante transformação.

No entanto, essa reestruturação tem sido alvo de críticas por representar, segundo diversos estudiosos da área da educação, uma das expressões do processo de empresariamento da educação pública no Brasil. Esse conceito refere-se à adoção de práticas gerenciais e lógicas de mercado na condução das

políticas educacionais, o que se manifesta na crescente influência de fundações privadas, na mercantilização dos saberes escolares e na adoção de modelos pedagógicos voltados à formação de capital humano. No caso do NEM, a redução das disciplinas obrigatórias e a diluição dos componentes curriculares tradicionais, especialmente nas áreas de Ciências Humanas e Linguagens, configuram um esvaziamento curricular que compromete a formação crítica e cidadã dos estudantes, ao privilegiar competências voltadas ao mercado em detrimento de saberes historicamente consolidados na educação básica.

Como apontam Araújo e Vieira (2021), a proposta de flexibilização esbarra em limitações materiais, estruturais e formativas, comprometendo a qualidade da oferta curricular. Os Itinerários Formativos, concebidos como espaços de aprofundamento e diversificação, têm sido atravessados por dificuldades práticas, como a ausência de materiais didáticos específicos, a insuficiência de formação continuada e a sobrecarga docente diante de novos formatos organizativos. Tais obstáculos impactam diretamente o trabalho docente e a qualidade das experiências de aprendizagem oferecidas aos estudantes, reforçando a percepção de que a reforma contribui para a precarização da docência.

A BNCC estabelece que os itinerários devem ser organizados por meio de unidades curriculares integradoras, articuladas em quatro eixos estruturantes: (i) investigação científica; (ii) mediação e intervenção sociocultural; (iii) processos criativos; e (iv) empreendedorismo (BRASIL, 2018). Tais eixos são orientadores das práticas pedagógicas e visam o desenvolvimento de competências amplas, alinhadas à formação integral. No entanto, a transposição desses princípios para o cotidiano escolar exige mediações complexas e um elevado grau de intencionalidade pedagógica, o que nem sempre é viabilizado pelas condições reais das escolas públicas.

Apesar das limitações estruturais da reforma em nível nacional, é possível observar, em algumas redes de ensino, esforços para adaptar as diretrizes do NEM às realidades locais. No estado de Alagoas, por exemplo, o Referencial Curricular (2023) foi elaborado com o propósito de garantir uma

implementação contextualizada e coerente com as especificidades locais. O documento orienta que os Itinerários Formativos sejam espaços de articulação entre saberes escolares e os desafios do território, promovendo aprendizagens significativas por meio de projetos interdisciplinares, oficinas, investigações e práticas socioculturais. Nesse contexto, componentes como Temas de Aprofundamento Curricular, Práticas de Integração com o Território e os Aprofundamentos e Práticas em Linguagens e Ciências Humanas ganham relevância na composição dos itinerários, representando possibilidades efetivas de inovação curricular e aproximação com a realidade dos estudantes.

A centralidade da linguagem nos processos educativos é evidenciada nos próprios textos orientadores desses componentes, nos quais a Língua Portuguesa é reconhecida como ferramenta transversal para o desenvolvimento de competências, habilidades e práticas sociais. A atuação docente nesse campo não se restringe à reprodução de conteúdos gramaticais, mas envolve a mobilização da linguagem em situações reais, como rodas de conversa, debates, produções escritas, leitura crítica de textos multimodais, entre outras atividades que compõem a formação cidadã e discursiva dos estudantes.

Os Cadernos de orientação da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas (SEDUC/AL) oferecem subsídios para a implementação dos componentes dos itinerários, destacando-se como instrumentos de mediação didático-pedagógica. Neles, observamos a valorização da linguagem como condição de acesso ao conhecimento e como meio de intervenção social. A língua portuguesa, nesse sentido, adquire um papel estruturante, tanto na condução das práticas quanto na sistematização das aprendizagens. Tal abordagem pressupõe um docente capaz de integrar diferentes saberes e de atuar como mediador do processo formativo, o que reforça a importância de políticas públicas voltadas à formação continuada e ao suporte pedagógico.

Assim, os itinerários formativos podem representar espaços privilegiados para práticas pedagógicas inovadoras, sobretudo no campo da linguagem e da construção do pensamento crítico. No entanto, seu sucesso depende

diretamente das condições oferecidas aos professores, da clareza dos objetivos educacionais e da articulação entre currículo, formação e realidade escolar. Esses aspectos serão aprofundados nas próximas subseções, com base nos referenciais teóricos que compreendem o currículo como prática social e nas discussões sobre a formação docente em Língua Portuguesa frente aos desafios contemporâneos.

2.2 Currículo como prática social

A compreensão do currículo como prática social implica superar a visão tradicional de currículo como mera prescrição de conteúdos ou listas de saberes a serem transmitidos. Essa perspectiva, sustentada por autores como Macedo (2017) e Sacristán (2000), reconhece o currículo como uma construção histórica, política e cultural que se realiza no interior das instituições escolares por meio de práticas pedagógicas concretas. Nessa concepção, ensinar e aprender deixam de ser ações neutras, passando a ser entendidas como processos atravessados por disputas de sentidos, valores e interesses sociais.

De acordo com Macedo (2017) o currículo não é um objeto neutro, mas um instrumento de poder, pois regula o que deve ser ensinado, como, quando e com que finalidade. Essa compreensão possibilita problematizar as escolhas curriculares realizadas no âmbito do Novo Ensino Médio, sobretudo no que se refere à flexibilização e à centralidade das competências. A lógica de organização por áreas e eixos estruturantes, conforme preconizada pela BNCC e pela Lei n.º 13.415/2017, precisa ser compreendida à luz de seus efeitos sobre o cotidiano escolar, especialmente sobre o ensino de Língua Portuguesa e demais disciplinas tradicionalmente vinculadas à formação crítica dos estudantes.

Sacristán (2000), por sua vez, argumenta que o currículo deve ser analisado como uma instância de mediação entre o projeto educativo e a realidade vivida na escola. Para o autor, a efetividade do currículo depende das condições de sua implementação, das práticas dos professores e dos sentidos construídos no

processo pedagógico. A partir dessa perspectiva, os itinerários formativos podem ser interpretados como possibilidades de construção curricular situada, desde que os docentes tenham autonomia, formação e respaldo institucional para transformar os documentos prescritivos em experiências formativas significativas.

No contexto dos componentes integradores do Novo Ensino Médio, como Temas de Aprofundamento Curricular, Práticas de Integração com o Território e Aprofundamentos e Práticas em Linguagens e Ciências Humanas (LGG/CHS), a concepção de currículo como prática social adquire relevância central. Esses componentes, conforme os cadernos de orientação elaborados pela SEDUC/AL propõem uma abordagem transversal e contextualizada, incentivando práticas que articulem linguagem, território, cultura e participação social.

A atuação do professor de língua portuguesa nesses espaços ultrapassa a função tradicional de transmissor de regras gramaticais ou de condutor de atividades voltadas exclusivamente à leitura e à escrita formal. Ao contrário, espera-se que o docente seja capaz de mobilizar saberes interdisciplinares e promover práticas de linguagem que favoreçam a leitura crítica do mundo, o protagonismo estudantil e o exercício da cidadania. De acordo com os documentos orientadores de Alagoas, a linguagem é compreendida como um fenômeno sociocultural que constrói e reconstrói o mundo, e o trabalho com a língua portuguesa deve potencializar essa compreensão nas práticas pedagógicas cotidianas.

Dessa forma, ao assumirmos a concepção de currículo como prática social, entendemos que a implementação dos itinerários formativos demanda mais do que o cumprimento de uma matriz oficial ou a aplicação de conteúdos pré-estabelecidos. Requer o engajamento de professores como sujeitos ativos na construção do currículo, capazes de articular os objetivos educacionais com as necessidades dos estudantes e com as realidades locais. Essa abordagem torna-se ainda mais relevante diante dos desafios impostos pela reforma do Ensino Médio, pois permite compreender os limites do modelo proposto e, ao mesmo

tempo, vislumbrar possibilidades de resistência e criação pedagógica a partir do chão da escola.

2.3 Formação docente e desafios no ensino de Língua Portuguesa

A implementação do Novo Ensino Médio e, particularmente, a institucionalização dos itinerários formativos impuseram novos desafios à formação e à atuação docente, especialmente nas áreas de Linguagens e Ciências Humanas. A nova organização curricular exige dos professores um conjunto ampliado de competências: além do domínio dos conteúdos específicos, espera-se que os docentes atuem de forma interdisciplinar, desenvolvam projetos contextualizados e promovam práticas pedagógicas centradas na mediação sociocultural, na criatividade, na investigação científica e no protagonismo estudantil. Essa ampliação de funções, porém, não tem sido acompanhada por investimentos sistemáticos em formação continuada, tampouco por políticas estruturantes que assegurem condições reais de implementação das propostas.

No campo da língua portuguesa, os professores têm sido direcionados a reconfigurar suas práticas tradicionais para atender a demandas que envolvem, por exemplo, o desenvolvimento de competências argumentativas, a leitura crítica de textos multimodais, a escrita em gêneros diversos e a articulação entre linguagem e identidade¹. A própria BNCC (BRASIL, 2018), ao enfatizar a centralidade das práticas de linguagem, desloca o foco do conteúdo gramatical normativo para a linguagem como prática social, exigindo do docente uma postura crítica, reflexiva e articulada com as realidades do território.

No entanto, como assegura Perrenoud (2000), a formação de professores ainda é marcada por modelos fragmentados, centrados na transmissão de

¹ A articulação entre linguagem e identidade fundamenta-se na concepção de que os usos linguísticos não apenas refletem, mas também constroem identidades sociais, culturais e subjetivas. Ao empregar determinadas formas de linguagem, os sujeitos posicionam-se socialmente, afirmam pertencimentos e constroem sentidos sobre si e sobre o outro. Essa perspectiva é amplamente discutida por Moita Lopes (2006) que destaca a relação dinâmica entre práticas discursivas e constituição de identidades em contextos escolares e sociais.

conteúdos disciplinares e distantes da complexidade da prática pedagógica cotidiana. Para o autor, o desenvolvimento de competências profissionais requer situações formativas que possibilitem a análise, a reflexão e a reconstrução crítica da prática. Isso pressupõe, entre outros aspectos, o reconhecimento do professor como sujeito de saberes pedagógicos, a valorização da experiência docente e a criação de espaços institucionais de formação continuada que dialoguem com os desafios concretos da escola pública.

No mesmo sentido, Tardif (2002) destaca que os saberes docentes são plurais, sendo construídos a partir da experiência, das interações com os pares, da formação inicial e do contato com os saberes disciplinares. Contudo, a ausência de formação específica para os componentes dos itinerários, aliada à sobreposição de funções atribuídas aos professores de Língua Portuguesa, compromete a efetividade das práticas pedagógicas e tende a gerar sobrecarga, insegurança e imprevisto. Como observa Nóvoa (2009), não se trata apenas de formar professores, mas de construir profissionais autônomos, críticos e capazes de produzir conhecimento sobre sua prática.

No contexto de Alagoas, os cadernos de orientação dos componentes integradores reconhecem a necessidade de formação continuada e sugerem caminhos possíveis para a atuação docente. Contudo, ainda é incipiente a institucionalização de programas formativos que deem conta das especificidades desses componentes, cuja proposta exige competências em pesquisa, mediação sociocultural e articulação interdisciplinar.

3. Metodologia

Nosso trabalho é resultado de uma investigação de natureza qualitativa, com caráter descritivo e reflexivo, apoiada na análise documental e na vivência docente situada no contexto da rede pública estadual de Alagoas. A escolha por uma abordagem qualitativa se justifica pela complexidade do objeto de estudo, a atuação docente em Língua Portuguesa nos componentes dos itinerários

formativos, e pela necessidade de compreender sentidos e significados atribuídos às práticas pedagógicas nesse novo arranjo curricular.

Optamos por uma metodologia que privilegia a articulação entre a análise de documentos oficiais e orientadores, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), o Referencial Curricular do Estado de Alagoas (ALAGOAS, 2023) e os Cadernos Pedagógicos elaborados para os componentes de Itinerário Formativo, e a sistematização reflexiva da prática docente cotidiana. Essa opção metodológica permite-nos discutir os sentidos atribuídos à docência em Língua Portuguesa a partir de uma perspectiva situada, que considera os desafios concretos da escola pública, sem abrir mão da densidade teórica e da crítica fundamentada.

O *corpus* documental analisado compreende os seguintes materiais: (i) o Referencial Curricular de Alagoas (2023), que orienta a implementação do Novo Ensino Médio no estado; (ii) os Cadernos de Orientação Pedagógica da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas referentes aos componentes Temas de Aprofundamento Curricular e Práticas de Integração com o Território, ambos da 1ª série; (iii) os volumes de Práticas e Aprofundamentos em Linguagens e Ciências Humanas da 2ª série; e (iv) o documento de orientações gerais sobre as Matrizes Curriculares de 2025. Esses materiais foram selecionados por fornecerem diretrizes específicas para a atuação docente nos campos integradores e por evidenciarem a centralidade da linguagem nos projetos formativos.

A análise desses documentos foi conduzida com base em categorias previamente definidas, a saber: (a) concepção de linguagem e papel da Língua Portuguesa nos itinerários; (b) diretrizes para a prática docente nos campos integradores; (c) condições objetivas para o exercício da docência; e (d) potencialidades e limites das práticas pedagógicas propostas. A partir dessas categorias, realizamos uma leitura crítica dos documentos, buscando compreender como eles orientam a prática docente e quais lacunas ou possibilidades se evidenciam na materialização do currículo. Além disso, nossa investigação dialoga com a experiência acumulada ao longo da atuação

docente, possibilitando uma análise que emerge da escuta dos estudantes, das estratégias coletivas entre docentes e dos processos de construção pedagógica em um cenário ainda em consolidação.

4. Perspectivas sobre a Prática Docente e os Desafios dos Itinerários Formativos

Nesta seção, refletimos sobre as práticas pedagógicas que emergem com a implementação dos Itinerários Formativos no Novo Ensino Médio, especialmente no campo da Língua Portuguesa. A partir da análise dos documentos oficiais e da nossa experiência no cotidiano escolar, buscamos compreender os principais desafios enfrentados pelos docentes, bem como o papel essencial da mediação pedagógica para a efetivação das propostas curriculares. Organizamos nossa reflexão em três eixos fundamentais: as práticas interdisciplinares e o protagonismo estudantil; os desafios enfrentados pelos professores; e a mediação docente como elemento central do processo formativo. Assim, pretendemos mostrar como esses aspectos se articulam para construir um currículo contextualizado, significativo e promotor da autonomia e do protagonismo dos estudantes.

4.1 Práticas interdisciplinares e protagonismo estudantil

Os Itinerários Formativos representam uma inovação significativa no cenário do Ensino Médio brasileiro ao proporem a flexibilização curricular e a articulação entre saberes distintos por meio de práticas pedagógicas interdisciplinares. Essa proposta está ancorada na BNCC (BRASIL, 2018) e nos documentos orientadores estaduais, como o Referencial Curricular de Alagoas (2023), os quais estabelecem diretrizes para a implementação de componentes integradores que dialoguem com os interesses dos estudantes e com os desafios do território.

No contexto educacional alagoano, os componentes Temas de Aprofundamento Curricular, Práticas de Integração com o Território, Aprofundamentos em Linguagens e Ciências Humanas e Práticas em Linguagens e Ciências Humanas no Território são estruturados de modo a promover a articulação entre as competências da área de Linguagens e as experiências locais dos estudantes. A ênfase recai sobre metodologias ativas, oficinas, projetos de investigação e práticas culturais que fomentam o protagonismo juvenil, favorecendo o desenvolvimento de competências como autonomia, argumentação, criatividade e responsabilidade social.

Esses componentes são organizados a partir dos quatro eixos estruturantes definidos na BNCC, a saber: investigação científica, mediação e intervenção sociocultural, processos criativos e empreendedorismo, possibilitando abordagens interdisciplinares com foco em problemáticas reais. Nos cadernos de orientação elaborados pela SEDUC/AL (2023), observa-se a centralidade da linguagem como meio para a construção do pensamento crítico e da participação cidadã, reforçando o papel da Língua Portuguesa como eixo articulador das práticas pedagógicas.

A perspectiva interdisciplinar nos itinerários integra leitura, produção textual, análise crítica da linguagem e práticas discursivas multimodais. Por exemplo, na unidade "Práticas de Linguagens e Ciências Humanas no Território" da 2ª série, orienta-se que os estudantes sejam estimulados a compreender as múltiplas linguagens em circulação no território, produzindo textos orais e escritos, com base em vivências sociais e culturais locais.

A ideia é contextualizar as práticas de letramento com as especificidades culturais, históricas e sociais de Alagoas, de modo que cada prática aborda de maneira integrada os desafios e as realidades locais, com foco no respeito à diversidade e na construção de um ambiente inclusivo e de igualdade. (Alagoas, 2025, p. 12).

O protagonismo estudantil, portanto, emerge como princípio estruturante dos itinerários. Ao participar da escolha dos temas, da formulação de projetos e da tomada de decisões ao longo do processo educativo, os estudantes passam a ocupar uma posição ativa em sua formação. Isso se reflete na adoção de

práticas como rodas de conversa, debates, mapeamentos afetivos, entrevistas com membros da comunidade, produção de vídeos, podcasts e ensaios críticos, atividades que potencializam a agência dos sujeitos e valorizam sua experiência sociocultural.

Para que essas experiências ocorram de maneira efetiva, a mediação do professor é essencial. No caso da Língua Portuguesa, o docente assume a função de articulador entre os múltiplos letramentos em jogo, promovendo a mobilização crítica das práticas de linguagem nos diversos gêneros e suportes. A proposta formativa, nesses termos, transcende a mera decodificação linguística, colocando em pauta o papel social da linguagem, sua função na construção do conhecimento e sua capacidade de transformar realidades.

Apesar dos limites estruturais e materiais já amplamente diagnosticados, os itinerários formativos, quando bem planejados e mediados, demonstram potencial para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem e democratizar o acesso a práticas discursivas mais amplas e significativas. A próxima seção tratará dos principais desafios enfrentados pelos professores para que essa potencialidade se concretize no cotidiano das escolas públicas.

4.2 Desafios enfrentados pelos professores

A consolidação dos itinerários formativos no Novo Ensino Médio representa uma oportunidade ímpar de renovação curricular e de valorização da atuação docente. Entretanto, para que esse processo alcance sua plena efetividade, é necessário reconhecer alguns desafios que atravessam o cotidiano escolar e impactam diretamente o trabalho do professor, especialmente no campo da língua portuguesa. Tais desafios não são entraves à proposta, mas pontos de atenção que, quando enfrentados com planejamento, diálogo e formação continuada, contribuem para o fortalecimento da inovação pedagógica e da justiça curricular.

Um dos principais aspectos a considerar refere-se à formação docente voltada para as especificidades dos itinerários. Os documentos oficiais, como o Referencial Curricular do Estado de Alagoas (2023), apresentam orientações

claras, coerentes com a BNCC, que promovem uma abordagem transversal da linguagem e dos saberes escolares. No entanto, a complexidade metodológica dos componentes integradores exige que os professores ampliem seus repertórios formativos para atuar em práticas interdisciplinares, investigativas e colaborativas. O caderno de Temas de Aprofundamento Curricular (Alagoas, 2025, p. 04), por exemplo, orienta que o docente atue como mediador em propostas “que incentivem o pensamento crítico, a autonomia intelectual e a aplicação prática do conhecimento”.

A inclusão de TAC no currículo visa preparar melhor os estudantes para os desafios do mundo do trabalho, permitindo-lhes aprofundar e ampliar conhecimentos em áreas que tenham relevância para suas escolhas futuras. O que demanda estratégias didáticas inovadoras e coerentes com os eixos estruturantes. (Alagoas, 2025, p. 04).

Nesse sentido, o investimento em processos formativos contínuos e contextualizados se mostra essencial. A consolidação de espaços formativos que promovam a troca de experiências entre professores, o estudo coletivo dos documentos orientadores e o aprofundamento teórico-metodológico sobre os itinerários podem contribuir significativamente para que o docente de Língua Portuguesa atue com segurança e criatividade. Como reforça o caderno de práticas em linguagens e ciências humanas (ALAGOAS, 2025), o professor precisa estar atento às formas de mediação² que favoreçam a leitura crítica de mundo, partindo do lugar de fala dos estudantes e dos repertórios que circulam em suas vivências cotidianas.

Outro ponto importante diz respeito à organização dos materiais e recursos pedagógicos. Os cadernos pedagógicos disponibilizados pela SEDUC/AL funcionam como referências importantes para o planejamento das aulas, oferecendo subsídios didáticos, propostas de atividades e fundamentos

² Compreendemos a mediação como uma categoria fundamental no processo educativo, concebida não como mera intermediação entre saber e aprendiz, mas como ação intencional do professor na construção de sentidos, na problematização do conhecimento e na articulação entre saberes escolares e experiências sociais. Apoiamo-nos, na abordagem de Libâneo (2001), que entende a mediação pedagógica como atividade docente que organiza situações de aprendizagem significativas, mobilizando conhecimentos prévios, contextos culturais e práticas discursivas.

teóricos que contribuem para o desenvolvimento das competências previstas. No entanto, como cada contexto escolar possui suas especificidades, é natural que o docente precise complementar ou adaptar os conteúdos conforme o perfil da turma, o tempo disponível e os temas prioritários. Essa flexibilidade requer do professor sensibilidade didática, domínio dos eixos estruturantes e capacidade de articulação entre linguagem e realidade local.

A gestão do tempo pedagógico também se apresenta como uma dimensão relevante. O trabalho com os itinerários demanda planejamento reflexivo, acompanhamento das produções estudantis e construção de estratégias avaliativas formativas. Quando o professor está envolvido em mais de um campo integrador, é necessário estabelecer rotinas de estudo e organização que permitam o alinhamento das propostas sem comprometer a qualidade das ações pedagógicas. Essa dinâmica exige esforço e dedicação, mas também revela a potência do professor como articulador curricular e formador de sujeitos críticos.

Ainda que tais exigências impliquem um aumento da complexidade do fazer docente, elas devem ser compreendidas como parte do processo de inovação educativa proposto pela reforma. Ao assumir o desafio de propor práticas que transcendam os conteúdos tradicionais, o professor de Língua Portuguesa atua como agente central da transformação curricular. Nesse cenário, sua formação, sua criatividade e sua escuta ativa se tornam elementos decisivos para o sucesso dos itinerários.

Portanto, os desafios enfrentados não devem ser interpretados como falhas da política educacional, mas como aspectos que revelam a necessidade permanente de apoio pedagógico, escuta institucional e fortalecimento das redes colaborativas entre os profissionais da educação. Reconhecer esses pontos permite avançar no aprimoramento das práticas e valorizar o trabalho dos professores como sujeitos construtores de experiências significativas de aprendizagem

4.3 A mediação docente em Língua Portuguesa: práticas, estratégias e construção do currículo

A atuação do professor de Língua Portuguesa nos itinerários formativos exige um redimensionamento de sua prática pedagógica, tanto no que diz respeito ao planejamento quanto à condução das atividades em sala de aula. Longe de se restringir à transmissão de conteúdos tradicionais, o docente é orientado a atuar como mediador de experiências formativas amplas, em que a linguagem é mobilizada como ferramenta de expressão, análise e transformação da realidade. Nesse sentido, a mediação docente assume centralidade na efetivação dos objetivos propostos pelos componentes curriculares integradores, como Temas de Aprofundamento Curricular, Práticas de Integração com o Território, Práticas em Linguagens e Ciências Humanas e Aprofundamentos em Linguagens e Ciências Humanas.

De acordo com o Caderno de Orientações de Práticas de Integração com o Território, os componentes curriculares que compõem os Itinerários Formativos devem promover uma aprendizagem ativa, por meio da problematização,

os estudantes são incentivados a participar ativamente do processo, aplicando habilidades de investigação, criatividade, trabalho em equipe e resolução de problemas. (Alagoas, 2025, p. 11).

Para o professor de Língua Portuguesa, isso implica não apenas selecionar textos e propor gêneros discursivos, mas articular a linguagem à vida social, aos desafios do território e aos processos de autoria e escuta ativa dos estudantes.

As estratégias utilizadas pelos professores são múltiplas: oficinas de produção textual, rodas de conversa, análise crítica de mídias, escrita de projetos de intervenção, leitura de textos literários e não literários com foco em questões sociais contemporâneas, entre outras. Tais práticas evidenciam uma concepção de linguagem como prática social (BAKHTIN, 1997; ANTUNES, 2014), orientada para a construção de sentidos, negociação de significados e participação cidadã. Em contextos como o da escola pública alagoana, onde muitas vezes faltam recursos didáticos específicos, essas estratégias são fruto de inventividade, escuta e adaptação por parte do professor.

Nesse processo, o professor torna-se sujeito ativo do currículo. Tendo em vista que

Para que os itinerários formativos possam alcançar seus objetivos, fazendo sentido nas escolhas dos estudantes, é necessário organizar a oferta de modo a: aprofundar as aprendizagens relacionadas às competências gerais das áreas do conhecimento; consolidar a formação integral proporcionando a autonomia para realização do projeto de vida dos estudantes; promover a incorporação de valores como ética, liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade; promover atividades que desenvolvam as habilidades que permitam aos estudantes uma visão de mundo ampla e diversa, onde possam saber tomar decisões e agir nas mais diversas situações em seus territórios de vivência social. (Alagoas, 2023, p. 32)

Essa perspectiva atribui ao docente a responsabilidade, e a possibilidade, de construir, em conjunto com os alunos, percursos de aprendizagem significativos, que articulem os saberes da tradição escolar com as demandas contemporâneas da juventude e da sociedade.

A resiliência docente manifesta-se, assim, na capacidade de fazer da escassez uma oportunidade de criação, e da indefinição uma abertura para o diálogo. A ausência de materiais específicos para os itinerários, por exemplo, tem sido contornada por meio da apropriação crítica dos documentos oficiais, da construção colaborativa de sequências didáticas entre pares e da valorização das experiências e vivências dos próprios estudantes como ponto de partida para os projetos.

O professor que atua nos itinerários precisa lidar com a polissemia das diretrizes, os desafios da interdisciplinaridade e as expectativas de inovação, tudo isso sem, muitas vezes, dispor de formação continuada voltada especificamente para essas finalidades. Mesmo assim, como aponta o Caderno de Temas de Aprofundamento Curricular (ALAGOAS, 2023), os docentes têm assumido papel fundamental na construção das práticas pedagógicas dos Itinerários Formativos, mediando saberes e promovendo o protagonismo juvenil.

Portanto, a mediação docente em Língua Portuguesa, nos itinerários, revela-se como um exercício constante de escuta, criação e reflexão. O professor não

apenas aplica diretrizes: ele as interpreta, ressignifica e transforma em práticas pedagógicas vivas. É essa atuação, situada, contextualizada e responsiva, que sustenta o potencial transformador dos itinerários formativos e reafirma o lugar da linguagem como eixo estruturador da formação integral dos estudantes.

5. Considerações Finais

A proposta dos itinerários formativos, no contexto do Novo Ensino Médio, apresenta-se como uma oportunidade significativa de ressignificação das práticas pedagógicas, sobretudo no que se refere à construção de saberes contextualizados, interdisciplinares e socialmente comprometidos. Ao longo deste artigo, buscamos demonstrar como os componentes curriculares integradores, Temas de Aprofundamento Curricular (TAC), Práticas de Integração com o Território (PIT), Aprofundamentos e Práticas em Linguagens e Ciências Humanas, configuram espaços legítimos para o desenvolvimento de competências e habilidades alinhadas à formação integral dos estudantes.

Nos baseamos em referenciais teóricos que compreendem o currículo como prática social e reconhecem o professor como sujeito ativo na mediação dos processos de aprendizagem (SACRISTÁN, 2000; MACEDO, 2006), para defender que a atuação docente, especialmente em Língua Portuguesa, adquire centralidade nesse novo arranjo curricular. Evidenciamos que a linguagem, concebida como prática discursiva e fenômeno sociocultural, é transversal aos itinerários e estruturante nas propostas pedagógicas dos componentes orientadores do estado de Alagoas.

A análise dos documentos curriculares, como a BNCC (2018), o Referencial Curricular de Alagoas (2023) e os cadernos de orientação pedagógica, aliada à nossa experiência direta no contexto da escola pública, permite afirmar que o sucesso dos itinerários está diretamente relacionado à valorização e à escuta do professor que os implementa. Mesmo diante dos desafios materiais e formativos, identificamos a presença de estratégias criativas, práticas

inovadoras e uma forte mobilização docente em torno de objetivos educativos significativos.

O ensino de Língua Portuguesa, nesse cenário, se expande para além da abordagem tradicional dos conteúdos normativos, assumindo uma função integradora e formativa. Por meio da leitura crítica, da produção textual situada e da escuta sensível dos sujeitos escolares, o componente contribui para o fortalecimento do protagonismo estudantil e para a constituição de um currículo vivo, coerente com os desafios do território e as urgências sociais.

Como contribuição para o debate educacional, este trabalho reafirma a importância de políticas públicas de formação continuada que contemplem as especificidades dos campos integradores e valorizem os saberes docentes construídos na prática. Além disso, propomos que futuras pesquisas aprofundem a análise das práticas de linguagem nos itinerários, investigando suas repercussões na formação crítica dos estudantes e nas relações entre escola, território e cultura.

Referências

- ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de Práticas de Integração com o Território – 1ª série**. Maceió: SEDUC, 2025.
- ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de Práticas em Linguagens e Ciências Humanas – 2ª série**. Maceió: SEDUC, 2025.
- ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de Temas de Aprofundamento Curricular – 1ª série**. Maceió: SEDUC, 2025.
- ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular do Ensino Médio de Alagoas – ReCAL**. Maceió: SEDUC, 2023.
- ARAÚJO, Maria L.; VIEIRA, Paulo S. A flexibilização curricular no Novo Ensino Médio: limites e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 26, e260034, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s141324782021260034>. Acesso em: 26 jun. 2025.
- ANTUNES, Irandé. **Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2014.

- BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. Tradução de José Paulo Paes. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para instituir o Novo Ensino Médio**. Diário Oficial da União, Brasília, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2001.
- MACEDO, Regina Helena. **O currículo e suas práticas sociais: para pensar a docência e a formação docente**. Curitiba: Appris, 2017.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade na sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- NÓVOA, António. **Saber docente: profissão e formação**. Porto: Porto Editora, 2009.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SACRISTÁN, Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.