

Sílvia Reginas Viel
Sheila Fernandes Pimeta e Oliveira
Tatiana Noronha de Souza (Orgs.)

Novo Ensino Médio: diversidade de olhares e práticas

Coleção Educação e Educandos

37

ISBN VOLUME



ISBN COLEÇÃO



unesp 

Uni-FACEF
Centro Universitário Municipal de Franca

**Sílvia Reginas Viel
Sheila Fernandes Pimeta e Oliveira
Tatiana Noronha de Souza (Orgs.)**

Novo Ensino Médio: diversidade de olhares e práticas

ISBN 978-65-84409-02-6

DOI

**FRANCA
Uni-FACEF/UNESP
2026**

Comissão Científica

Alessandra David Moreira da Costa (Unesp)
Ariana Cosme (Universidade do Porto – Portugal)
Célio Bertelli (Unesp)
Charles dos Santos Guidotti (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)
Genaro Alvarenga Fonseca (UNESP)
Jaqueline Brigladori Pugliesi (Uni-FACEF)
Hilda Maria Gonçalves da Silva (UNESP)
Leonardo Mailon Borges (Uni-FACEF)
Maria Eloísa de Souza Ivan (Uni-FACEF)
Maria Madalena Gracioli (FFCL / Universidade de Coimbra - Portugal)
Paulo Rennes Marçal Ribeiro (UNESP)
Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira (Uni-FACEF)
Sílvia Regina Viel (Uni-FACEF)
Tatiana Noronha de Souza (Unesp)
Vânia de Fátima Martino (UNESP)

Conselho Editorial

Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira (Uni-FACEF)
Hilda Maria Gonçalves da Silva (UNESP)

Editoração

Welton Roberto Silva
Laís Caramore Borges

© 2026 dos autores
Direitos de publicação Uni-FACEF
www.unifacef.com.br

Coleção: Educação e Educandos, v. 37.

Viel; Silvia Regina e. et al. (orgs.)
Novo Ensino Médio: diversidade de olhares e práticas/ Silvia Regina Viel,
Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira, Hilda Maria Gonçalves da Silva
(orgs.). – Franca: Uni-FACEF;Unesp/Franca; 2026.
(Coleção: Educação e educandos, v. 37).
69p.; il.

ISBN Coleção: 978-85-54530-27-3
ISBN: Volume 978-65-84409-02-6
DOI: 10.29327/5385066

1.Educação - Pesquisa. 2. Gestão educacional 3. Educação superior –
melhoria contínua 4. Gestão pública escolar .5 Avaliação educacional 6.
Educação ambiental I.T.

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos de autor (lei no. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do código Penal. **Todo o conteúdo apresentado neste livro é de responsabilidade exclusiva de seus autores.**

Editora Uni-FACEF Centro Universitário Municipal de Franca
Associada à ABEC - Associação Brasileira de Editores Científicos

PREFÁCIO

Este livro, fruto das discussões do X Simpósio de Educação e do VII Encontro Internacional de Políticas Públicas em Educação, resultado da parceria entre o Uni-FACEF – Centro Universitário Municipal de Franca a Unesp/Franca, reúne reflexões plurais sobre o Novo Ensino Médio e suas implicações no cenário educacional brasileiro.

A coletânea reafirma o compromisso do Simpósio de Educação em promover espaços de partilha, crítica e construção coletiva do conhecimento, fortalecendo a relação entre pesquisa, ensino e extensão.

Nesta obra, juntam-se os esforços para compreender desafios como a evasão no Ensino Médio, os itinerários formativos e formação técnica e profissional, a crescente plataformização do ensino público, o incentivo à prática da leitura entre estudantes no Ensino Médio e a formação de cidadãos críticos, capazes de contribuir para a redução das desigualdades e dos preconceitos étnico-raciais. Também se destacam experiências de criação de atividades e materiais voltados ao Novo Ensino Médio, desenvolvidos a partir da Prática como Componente Curricular (PCC) em um curso de Letras.

Reunindo autores de diferentes instituições, esta obra expressa a diversidade de olhares e a riqueza das pesquisas desenvolvidas sobre a formação técnica, a influência das políticas públicas, e os desafios cotidianos da prática docente. Assim, cada trabalho reflete as possibilidades que emergem de uma reforma marcada por tensões entre políticas públicas, práticas pedagógicas e demandas sociais.

Ao reunir diferentes perspectivas, o livro convida à reflexão sobre o futuro da escola pública e sobre o compromisso ético com uma educação emancipadora, e cada capítulo, ao seu modo, amplia o debate e convida o leitor a repensar o papel da escola na formação integral dos jovens.

Que esta obra inspire novos olhares e práticas comprometidas com uma educação pública, democrática e crítica.

Boa leitura!

Cordialmente,

Profa. Dra. Silvia Regina Viel
Chefe do Departamento de Matemática do Uni-FACEF

SUMÁRIO

ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO MÉDIO PAULISTA: análise crítica do Plano Nacional de Educação (2014-2015)	6
O NOVO ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO TÉCNICA: como o itinerário formativo técnico pode ajudar os jovens e o desenvolvimento regional.....	19
O NOVO ENSINO MÉDIO E O EMPRESARIADO: debates sobre a plataformização do ensino público	26
A REPRESENTATIVIDADE DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA: uma leitura de <i>Olhos d'água</i> , de Conceição Evaristo	36
MANUEL BANDEIRA NA SALA DE AULA: a Prática como Componente Curricular (PCC) e o ensino de Literatura na formação docente	56

ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO MÉDIO PAULISTA: análise crítica do Plano Nacional de Educação (2014-2015)

Rafael Honorato Ferreira da Silva
Mestrando em Planejamento e Análise de Políticas Públicas – Unesp
rafael.honorato@unesp.br

Alessandra David Moreira da Costa
Doutora em Educação – Unesp
Docente do Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas –
alessandra.david@unesp.br

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, é possível entender o início do pensamento de um sistema educacional a partir do governo provisório na década de 1930, no qual a preocupação com a educação aparece a partir das primeiras publicações do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Sua primeira publicação no Brasil se dá no ano de 1932, em que ao defender uma reforma educacional, apresentou o primeiro passo de um processo que colocaria a educação na atenção do planejamento público (Costa, 2005).

Foi somente em 1934, com o artigo 149 da constituição de 1934, após o Manifesto, que a educação foi entendida como direito. Em uma crescente onda de preocupação e reivindicações sobre a educação, o Brasil consolida esse direito com o artigo 205 da Constituição de 1988, que define a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família”, enfatizando o papel do Estado como agente ativo na construção dos pilares socioeconômicos por meio da implementação de políticas públicas educacionais. Contudo, essas políticas podem variar conforme o contexto político, pois, como observa Gracioli (2006 pg. 53), “é certo que toda educação é política, mas o que precisa ficar claro é qual projeto político a escola pública defende” explicitando como a transformação educacional está sujeita às mudanças nas políticas do Estado, enquanto estas últimas são guiadas pelo sistema educacional, reiterando a complexidade e a dinamicidade do processo educacional.

O sistema educacional assume, portanto, sua importância para o Estado devido à sua capacidade de formar cidadãos de acordo com os valores e interesses predominantes em seu governo. Os artigos 148 a 157 da constituição de 1934 promulgados em meados do governo provisório de Getúlio Vargas (1937-1945), e a Lei Federal 5.692/71, são exemplos de políticas educacionais instauradas em períodos de transformações políticas do Estado com o objetivo de reformar o

sistema educacional vigente, uma vez que um sistema educacional nacional tem capacidade de alinhar instituições de diversas unidades federativas em suas políticas educacionais.

De mesmo modo a Lei 9.394/96, popularmente conhecida como LDB/96 foi promulgada em meio a transformações políticas. Com o fim da ditadura militar, em 1985, e a promulgação da nova Constituição em 1988, os valores e interesses governamentais da área da educação passaram por uma reavaliação, concluindo que em um novo cenário democrático, não seria viável a manutenção do sistema educacional estabelecido pela Lei 5.692/71, que instaurada em meio a um regime militar, não atendia às aspirações de uma sociedade em busca de plena democracia.

O dicionário Houaiss classifica um sistema como um conjunto de elementos que podem ser concretos ou abstratos, mas intelectualmente organizados. Nesse contexto, a organização das políticas educacionais é fundamental para a criação de um novo sistema nacional de educação (SNE). A implementação da Lei nº 9.394/96 foi um passo crucial nesse processo, pois previu a criação de um Plano Nacional de Educação (PNE), cujo objetivo é gerenciar, orientar e estruturar o sistema educacional do país, conforme destacado por Dermeval Saviani:

De fato, a formulação do Plano Nacional de Educação se põe como uma exigência para que o Sistema Nacional de Educação mantenha permanentemente suas características próprias. Caso contrário, ele perderá as características próprias do sistema, reduzindo-se a uma simples estrutura, isto é, um resultado coletivo intencional de práxis intencionais individuais (Saviani, 2015 p. 12)

Assim, para o autor, o Plano Nacional de Educação se estabelece como uma política educacional guia, que através da organização de políticas públicas, permite a consolidação de um sistema nacional de educação.

Em sua primeira versão, o PNE (2001-2010) contou com um prazo decenal e apresentou um total de 296 metas, com o objetivo de aprimorar as métricas educacionais no Brasil, além de definir diretrizes e promover uma maior equidade educacional, já na segunda versão, instituída em 2014 com vigência inicial até 2024, e recentemente estendida até dezembro de 2025, compreende 20 metas, cada uma detalhada em múltiplos objetivos específicos que abarcam as diversas áreas do ensino que, ao totalizarem 254 estratégias, refletem uma tentativa do plano em abranger a totalidade de um sistema educacional brasileiro (Ferreira, 2017 p. 413).

A grande abrangência de objetivos necessita, inerentemente, de acompanhamento e avaliação. Quatorze das 20 metas do Plano Nacional de Educação fazem referência direta à avaliação como forma de monitorar resultados e orientar decisões (Ferreira, 2017 p. 416). Destaca-se no PNE, o uso do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IBEB), produzido pelo Instituto Nacional de

Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), como ferramenta de monitoramento e avaliação.

Uma análise preliminar dos relatórios revela, de maneira similar ao que ocorreu com o primeiro PNE (2001- 2010), que muitas das metas estabelecidas não foram plenamente atingidas. No entanto, limitar-se à uma análise superficial seria um equívoco, pois o relatório oferece uma riqueza de informações que vai muito além do simples cumprimento de metas. Como destacou Senkevics (2014), durante a videoconferência de lançamento do 5º relatório do PNE, transmitida pelo INEP:

Muitas pessoas perguntam, e geralmente a cobertura da imprensa se foca muito em descobrir se houve cumprimento ou não do PNE, cumpriu ou não, mas embora seja uma discussão relevante, ela é muito pouco perto da quantidade de informações que o monitoramento do PNE fornece (Senkevics, 2024)

A República Federativa do Brasil, enquanto democracia, deve buscar a promoção de igualdade e equidade dentre seus cidadãos, incluindo o campo educacional, no qual o acesso e a permanência à educação devem ser direitos não somente constitucionais, mas concretizados na prática, sendo as políticas públicas o principal motor de gestão do Estado para execução desses objetivos, também exigem um processo contínuo de acompanhamento e avaliação, cabendo não somente a instituições de pesquisa como o INEP, mas também a pesquisadores acadêmicos interessados em contribuir com a educação brasileira.

O Plano Nacional de Educação se apresenta não somente como projeto de execução e planejamento, mas também como uma política pública de monitoramento, e dentre seus dados é possível observar enfoque sobre o acesso e permanência na educação infantil (meta 1), fundamental (meta 2), e ensino médio (meta 3).

Com a finalidade de colaborar com a educação brasileira entendendo que os jovens nela hoje inseridos representam o futuro da República Federativa do Brasil, e seguindo a ideia Senkevics (2024), se faz necessário debruçar de maneira objetiva e direta sobre os dados disponíveis do PNE. Nesse sentido, este trabalho discorre através de métodos quali-quantitativos sobre as implicações sociais e políticas que resultaram nos dados da meta 3 do plano nacional de Educação intitulado, “Percentual de população de 15 a 17 anos que frequenta o ensino médio ou possui educação básica completa” (Brasil 2024).

A escolha da meta 3B como objeto de estudo não se dá de forma arbitrária, mas em razão do fato dessa etapa educacional ter se mostrado uma das mais frágeis em termos de efetividade, como demonstra Gracioli (2006 p. 105), o ensino médio, especialmente no contexto das escolas públicas, tem frustrado as

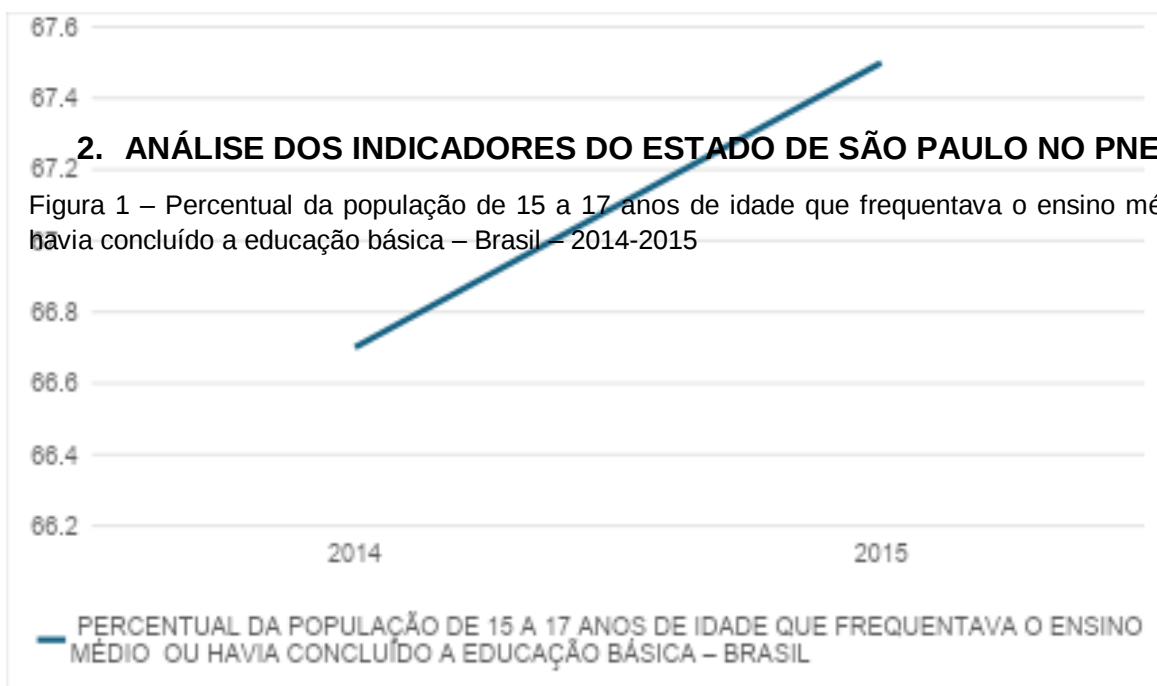
expectativas de futuro dos jovens, oferecendo um percurso escolar desarticulado de suas realidades e de suas aspirações.

Considerando a extensão do Plano Nacional de Educação (2014–2024) enquanto política pública de Estado, é necessário delimitar o recorte temporal da análise aos dois primeiros anos de vigência do plano, correspondentes a 2014 e 2015. Trata-se de um período chave para compreender a transição entre a divulgação das novas metas e sua implementação. Ao nos concentrarmos nesse recorte, buscamos identificar como a evasão escolar no ensino médio foi abordada nas primeiras políticas do PNE.

O Plano Nacional de Educação abrange todo o território nacional, inviabilizando um estudo devidamente aprofundado, evidencia-se, portanto, a necessidade de um recorte espacial elaborado para garantir o teor acadêmico de maior rigor possível, para tanto, consideramos o estado de São Paulo, que representa aproximadamente, 19,28% dos jovens brasileiros em 2014, e 19,99% em 2015 (Brasil 2024).

2. ANÁLISE DOS INDICADORES DO ESTADO DE SÃO PAULO NO PNE

Figura 1 – Percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequentava o ensino médio ou havia concluído a educação básica – Brasil – 2014-2015



Fonte: Dados extraídos do PNE (Brasil, 2024), adaptado pelo autor

A análise dos números educacionais do Plano Nacional de Educação (PNE) no estado de São Paulo requer, uma breve consideração sobre o cenário nacional, de modo a situar a realidade paulista frente às métricas gerais do país, que em 2014 apresentaram o total de 10.289.163 de jovens entre 15 e 17 anos, e no ano seguinte apresentou o total de 10.468.986 jovens (Brasil, 2024), a Figura 1 a seguir, retirada do PNE, expressa visualmente a evolução nacional da frequência desses mesmos jovens no período analisado.

De acordo com a Figura 1, o aumento percentual de jovens que frequentavam o ensino médio ou haviam concluído a educação básica entre os anos de 2014 e 2015, foi de 0,8%, aumento que representa aproximadamente 83.752 estudantes que conquistaram sua permanência no ensino médio em 2015. É importante ressaltar que o acesso à educação é primordial para o futuro da sociedade (Arruda 2019), e para alcançar um futuro com igualdade e equidade a evasão deve ser combatida pelo Estado incluindo a educação como uma prioridade social e política (Saviani, 2015).

É importante destacar que a permanência estudantil não ocorre de forma uniforme entre os diferentes estados e regiões do Brasil. Questões estruturais, desigualdades socioeconômicas, políticas públicas e a capacidade de gestão das redes estaduais, influenciam diretamente na capacidade de cada unidade federativa em ampliar o acesso e a permanência dos jovens no ensino médio. Além disso, a relação entre políticas públicas federais e estaduais pode determinar a velocidade e a eficácia com que as metas previstas no PNE são implementadas. Nesse sentido, colocamos como indispensável realizar observações com foco mais regional, para permitir localizar fatores locais, tanto de natureza política, quanto social, gerando resultados distintos da média nacional e de outras unidades federativas mesmo sob um mesmo marco regulatório.

O estado de São Paulo apresenta-se como uma unidade federativa bem-posicionada nos rankings do IDEB (Brasil, 2024), porém as métricas de evasão escolar do ensino médio no ano de 2014 para 2015 estiveram estagnadas, como mostra a figura 2:

Figura 2: – Percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequentava o ensino médio ou havia concluído a educação básica – São Paulo – 2014-2015



Fonte: Dados extraídos do PNE (Brasil, 2024), adaptado pelo autor

Os dados mostram a necessidade do combate à evasão escolar, que, nos anos estudados, apresentava percentuais superiores à média nacional, com uma frequência escolar de jovens entre 15 e 17 anos de 82,5%. É importante ressaltar que o estado de São Paulo, sozinho, compreendia 1.983.981 em 2014, e 2.093.475 de jovens em 2015 (Brasil 2024), números que se aproximam a 20% dos jovens dessa faixa etária no Brasil. Embora apresente médias superiores à média nacional, seus números, no período estudado, estavam estagnados, diferente do restante do Brasil que conquistou avanços educacionais. Outra questão a se observar é que, além de não apresentar melhorias, a depender da interpretação, o estado piorou o acesso e a permanência no ensino médio.

Se, em 2014 somavam-se 1.983.981 jovens, dentre esses, 17,5% evadiram-se da escola por motivos diversos, parcela que representou aproximadamente 347.196 jovens; porcentagem mantida em 2015. Contudo, em 2015, o número de jovens entre 15 e 17 anos elevou-se para 2.093.475, significando uma evasão de 17,5%, isto é, 366.358 jovens. Entende-se, portanto, que mesmo que a porcentagem de evasão em São Paulo tenha se mantido em níveis idênticos em todo o período, o número de alunos evadidos aumentou em 19.162 jovens, representando um aumento na evasão escolar do ensino médio em 2015 de 5,52% em relação ao ano anterior.

2.1. Fatores Econômicos

“Não é só pelos 20 centavos” foi uma frase popular que marcou o ano de 2013 após crises políticas no Brasil, essa crise, no entanto não se limitou ao campo político, a economia brasileira sofreu grandes impactos, o Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro cresceu abaixo do esperado pelo mercado, alcançando somente 0,1% em 2014, segundo estatísticas das Contas Nacionais Trimestrais (CNT) e disponível no relatório anual do Banco Central do Brasil (Brasil, 2014).

A realidade que estava acontecendo no cenário considerado “pessimista” pelo mercado foi sentida de maneira mais grave nos estados industriais,

o estado de São Paulo por exemplo, decresceu 6,2% de toda sua produção industrial (Brasil, 2014), número que se repetiu sobre volume de vendas total do estado (Brasil, 2014). Os dados de produção e venda refletiram por fim no Produto Interno Bruto (PIB) estadual, que teve de arcar com uma queda de 1,4% em seus cofres, valor suficiente para que a economia paulista estivesse entre os líderes que abriram a recessão econômica brasileira.

O Plano Nacional de Educação (PNE), iniciou em 2016 uma avaliação econômica por quartil de renda, o que possibilitou que a evasão escolar pudesse ser analisada a partir de dificuldades econômicas da população, facilitando assim a implementação de políticas públicas específicas para a parcela economicamente mais vulnerável, índices que serão analisados em nossa dissertação de mestrado.

Decerto, o Plano Nacional de Educação não fornece subsídios para uma afirmação quantitativa dos quesitos econômicos no período analisado, mas a ausência de dados nacionais não deve, de forma alguma, mascarar a realidade social, pesquisadores como Graciolli (2006), Arruda (2019), entre outros autores realizaram seus próprios levantamentos de dados para alcançar conclusões sobre a evasão escolar sem depender de dados institucionais. Graciolli (2006), por exemplo, argumenta que o quesito econômico representa um peso na escolha dos jovens no Brasil. Em seu estudo, sobre as escolas estaduais do município de Franca, no estado de São Paulo, foi possível observar a tendência de jovens de baixa renda, entre 15 e 17 anos, que privilegiavam o trabalho remunerado em detrimento da escola e de seus estudos, ainda que, muitos desses tivessem aspirações de continuar seus estudos.

É compreensível que existam diversas razões pelas quais se possa justificar a evasão escolar no ensino médio, mas, pesquisas de campo identificam razões econômicas, transporte, e necessidade de trabalho externo, como as principais justificativas dos alunos para evasão no ensino Médio (Arruda, 2019).

2.2. Fatores Sociais

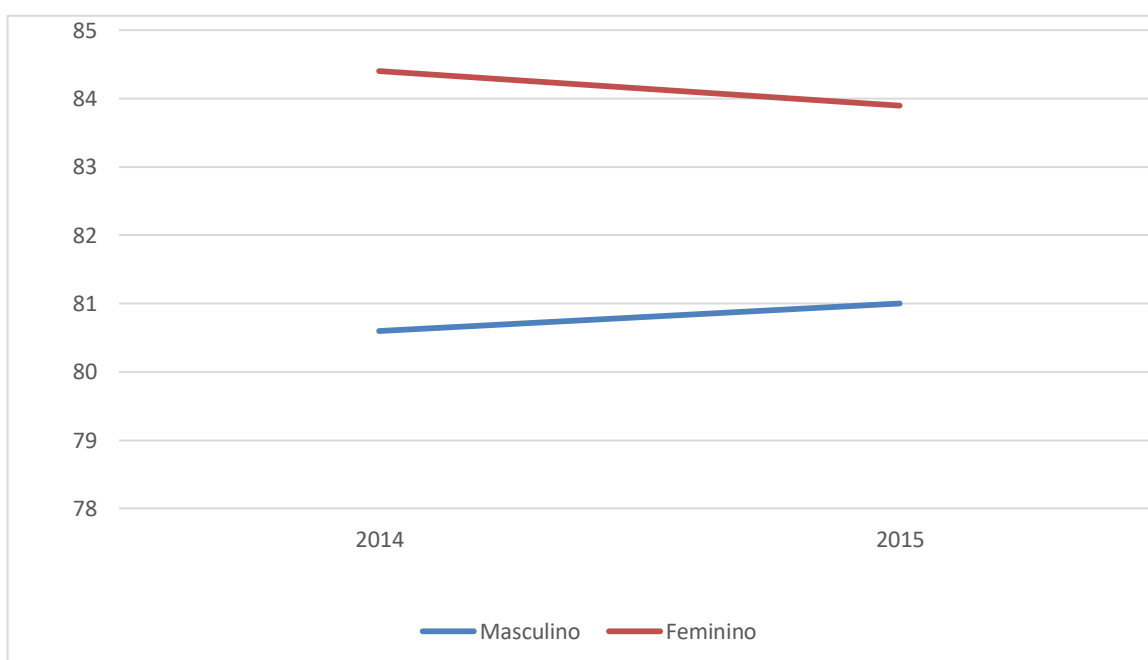
Ao contrário dos fatores econômicos que não apresentam dados disponíveis nos anos de 2014 e 2015, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) apresentou dados sobre diferentes grupos identitários no país, possibilitando uma observação minuciosa das classificações de cor/raça e gênero dispostas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), como mostram as figuras 3 e 4 a seguir:

Figura 3: Percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequentava o ensino médio ou havia concluído a educação básica, por sexo – São Paulo – 2014-2015

Fonte: Dados extraídos do PNE (Brasil, 2024), adaptado pelo autor

A figura 3 expressa uma queda acentuada na permanência estudantil de jovens do sexo feminino nas escolas do ensino médio paulista, classificação que demonstra as dificuldades sociais do sexo feminino que assolam o estado de São Paulo. Os fatores que podem indicar essa evasão, segundo Leite (2023), são a ausência de acesso a itens básicos de higiene, como absorventes, embora em um primeiro momento pareça uma questão meramente econômica, a dignidade menstrual deve ser considerado um direito social de toda mulher, e a falta de acesso a seus direitos sociais contribui para a recorrência de faltas, constrangimentos e, em diversos casos, abandono escolar.

Ao situar o debate no contexto de uma sociedade brasileira marcada fortemente pelo patriarcado, Leite (2023) fornece um arcabouço teórico para interpretar os dados paulistas: a evasão feminina não é um evento isolado, mas uma consequência de políticas públicas que historicamente falharam em reconhecer e endereçar as necessidades do gênero feminino, impactando diretamente seu direito à permanência educacional.



A dimensão da precariedade menstrual, portanto, não é exclusiva do estado de São Paulo, não obstante ela se soma a outros fatores que prejudicam os estudos das jovens, a gravidez precoce, por exemplo, é um dos fatores reconhecidos por ceifar a permanência feminina nas escolas.

Pode-se compreender como maternidade precoce, o nascimento do primeiro filho antes dos 18 anos, situação que deve ser combatida e entendida como uma luta social, ou seja, a educação sexual se mostra como principal arma contra

esse tipo de evasão escolar, uma vez que segundo Narita (2016), a redução na taxa de gravidez pode influenciar até 9% nas taxas de conclusão do ensino médio.

Outro dado que é fornecido pelo Plano Nacional de Educação, é a distribuição territorial da evasão escolar, representada pela figura , que compara os dados de evasão nas zonas rural e urbana do estado de São Paulo:

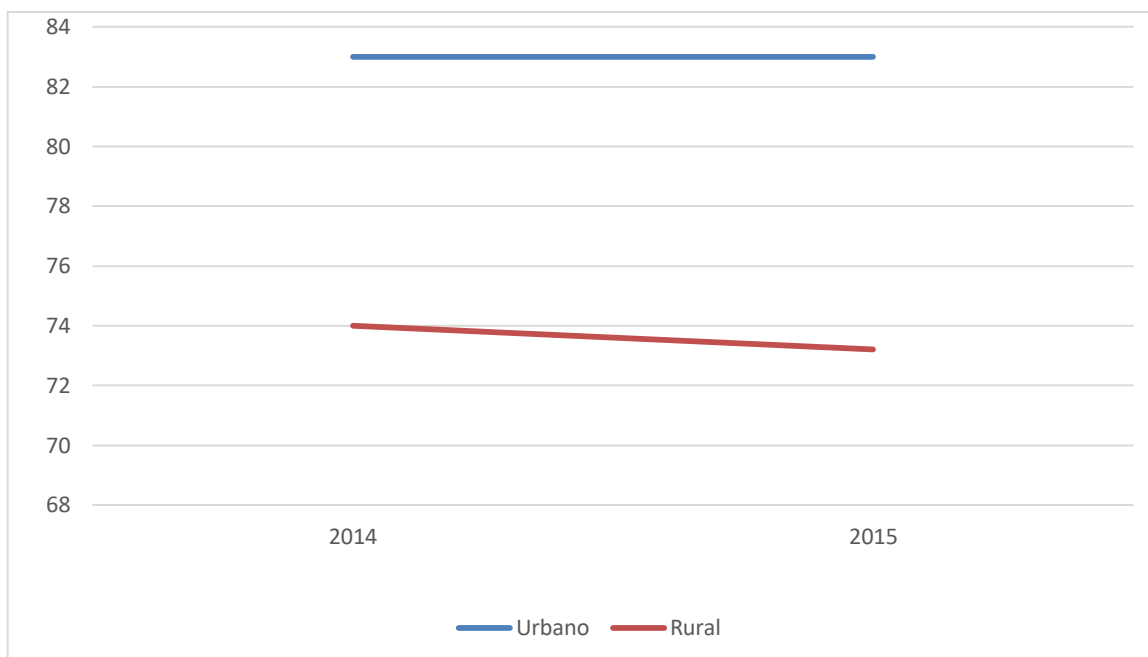
Figura 4: Percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequentava o ensino médio ou havia concluído a educação básica, por localização – São Paulo – 2014-2015

Fonte: Dados extraídos do PNE (Brasil, 2024), adaptado pelo autor

Para interpretar a figura 4 devemos retomar a análise anterior, realizada na primeira imagem, ou seja, a manutenção da porcentagem não necessariamente significa estagnação de resultados totais, portanto, mesmo que, a evasão escolar urbana em São Paulo se mantenha em 83% em todo o período, o aumento populacional representa um aumento de jovens que se evadiram das escolas nas cidades.

O resultado mais aparente, no entanto, são os resultados de evasão escolar no ambiente rural, que não apenas tem números inferiores ao urbano, como também, estão em processo decrescente no período analisado. As áreas rurais enfrentam grandes deslocamentos até as escolas, que, geralmente, estão localizadas no meio urbano.

2.3. Fatores Políticos



O primeiro fator de ação importante para analisar é indubitavelmente a promulgação do próprio Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Como anteriormente mencionado, o PNE estabelece metas e estratégias para serem cumpridas na educação básica e superior, para tanto, ele prevê a colaboração de entes federais, estaduais e municipais. Assim sendo, é imprescindível responsabilizar a cada um sobre os resultados alcançados. No ano de 2015, o que se pode perceber é a demora para a elaboração do Plano Estadual de Ensino do estado de São Paulo, haja vista que, a lei 13.005 de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação, traz em seu artigo 8 a necessidade dos entes estaduais e municipais produzirem seus próprios planos educacionais.

O artigo ainda prevê em seus incisos, que os planos estaduais, “I - assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais;” (Brasil, 2014), e “IV - promovam a articulação interfederativa na implementação das políticas educacionais.” (Brasil, 2014). A versão anterior do Plano Estadual de Educação paulista estava desatualizada e, apesar da tramitação de propostas na Assembleia Legislativa, o plano estadual só foi aprovado em 2016, sendo que o prazo estabelecido pelo PNE, seria de um ano após a implementação do mesmo.

De certo não é possível responsabilizar a falta de política pública pelos resultados estaduais, no entanto, a ausência de um plano atualizado para guiar as demais estratégias de ensino colocaram o estado de São Paulo entre 2014 e 2015, como apenas uma unidade federativa sem rumo educacional, nesse pensamento, autores como Thomas Dye (1984) por exemplo indicam que a não produção de uma política pública, é por si só uma política pública, uma vez que o governo assume o compromisso intencional de não incluir problemáticas em sua agenda.

A defasagem de um Plano Estadual pode comprometer a capacidade do estado de incorporar, de forma sistêmica, as metas e estratégias previstas nacionalmente, o que pode ter limitado a efetividade inicial das ações voltadas à redução da evasão escolar apontadas ao longo deste trabalho.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou analisar o cenário do acesso e permanência no ensino médio paulista nos anos de 2014 e 2015, à luz da meta 3B estabelecida pelo Plano Nacional de Educação (PNE). A pesquisa revelou que, o Brasil apresentou um aumento percentual na frequência escolar de jovens nesse período; no entanto, o estado de São Paulo, apesar de possuir médias superiores à nacional, demonstrou uma estagnação preocupante nas taxas de permanência. Essa estagnação, que se traduziu em um aumento absoluto no número de jovens evadidos, aponta para dificuldades na efetivação do direito à educação paulista.

Os fatores econômicos, como a recessão e a queda do PIB paulista em 2014, foram identificados como elementos cruciais que impactaram diretamente a permanência dos estudantes. Como identificaram Arruda (2019), e Krominsk (2023), é possível indicar que a vulnerabilidade socioeconômica frequentemente leva jovens de baixa renda a priorizar ações remuneradas em detrimento dos estudos. Paralelamente, os fatores sociais se mostraram igualmente prejudiciais. A análise por sexo evidenciou uma queda acentuada na permanência de jovens do sexo feminino, influenciada por questões como a precariedade menstrual e a gravidez precoce; a distribuição territorial da evasão também acentua disparidades com o ambiente rural/urbano, com a zona rural apresentando um processo crescente de evasão dos jovens entre 15 e 17 anos.

No âmbito político, deve-se destacar o próprio objeto de pesquisa, o Plano Nacional de Educação, como um guia para as políticas educacionais, que não foi brevemente planejado pelo estado de São Paulo, que atrasou em dois anos a aprovação de seu Plano Estadual de Educação. A ausência de um plano norteador estadual, por um período de dois anos após a promulgação do PNE, pode ter limitado a capacidade do estado em alinhar suas estratégias e, consequentemente, em lutar contra a evasão escolar de forma mais eficaz.

Concluimos que, a análise crítica do acesso e permanência no ensino médio paulista no período de 2014-2015 mostra que a evasão escolar foi influenciada por diversos fatores, sendo essencial a realização de pesquisas que analisem esses dados visando à construção de políticas públicas cada vez mais aperfeiçoadas, com a necessidade de que as ações governamentais sejam pautadas por uma compreensão aprofundada das realidades locais, garantindo que o direito à educação seja plenamente concretizado para todos os jovens.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, D. Z. M. EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO TÉCNICO: UM ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA TÉCNICA DO CENTRO PAULA SOUZA. 2019. DISSERTAÇÃO (MESTRADO EM PLANEJAMENTO E ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS) – FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS, UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”, FRANCA, 2019.

BRASIL. BANCO CENTRAL DO BRASIL. RELATÓRIO ANUAL 2014: CAPÍTULO 1 – A ECONOMIA BRASILEIRA. BRASÍLIA: BANCO CENTRAL DO BRASIL, 2015. DISPONÍVEL EM: <https://www.bcb.gov.br/pec/boletim/banual2014/rel2014cap1p.pdf>. ACESSO EM: JULHO DE 2025.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO (1934). CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL DE 16 DE JULHO DE 1934. *DIÁRIO OFICIAL DA*

UNIÃO, RIO DE JANEIRO, 16 JUL. 1934. DISPONÍVEL EM:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm. ACESSO EM:
JULHO DE 2025.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO (1988). CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. *DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO*, BRASÍLIA, DF, 5 OUT. 1988. DISPONÍVEL EM: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. ACESSO EM: JULHO DE 2025.

BRASIL. LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. APROVA O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – PNE E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. *DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO*: SEÇÃO 1, BRASÍLIA, DF, 26 JUN. 2014. DISPONÍVEL EM: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. ACESSO EM: JUNHO DE 2025.

CARVALHO, H. S.; CASTANHO, M. I. S. A EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE DE UMA REALIDADE. *EDUCAÇÃO POR ESCRITO*, PORTO ALEGRE, V. 13, N. 1, P. 1-14, JAN.-DEZ. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.15448/2179-8435.2022.1.40630>.

COSTA, OTÁVIO B. R. ANÁLISE CRÍTICA DAS DIRETRIZES DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014–2024. *CONTEXTO & EDUCAÇÃO IJUÍ*, V. 40, N. 122, E16399, 2025. DOI: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2025.122.16399>.

CRESWELL, JOHN W. RESEARCH DESIGN: QUALITATIVE, QUANTITATIVE, AND MIXED METHODS APPROACHES. 4. ED.-. THOUSAND OAKS: SAGE, 2014. PRINT.

DYE, THOMAS R. POLICY ANALYSIS: WHAT GOVERNMENTS DO, WHY THEY DO IT, AND WHAT DIFFERENCE IT MAKES. TUSCALOOSA: UNIVERSITY OF ALABAMA PRESS, 1984.

FERREIRA, LÍVIA A. A AVALIAÇÃO NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024). *REVISTA META: AVALIAÇÃO*, RIO DE JANEIRO, V. 8, N. 24, P. 410-439, SET./DEZ. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v8i24.1138>

GRACIOLI, MARIA M. A CONCEPÇÃO SUBVERTIDA DE FUTURO DOS JOVENS: A TRAJETÓRIA PELO ENSINO MÉDIO. 2006. 262 F. TESE (DOUTORADO EM SOCIOLOGIA) - FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS, UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”, ARARAQUARA, 2006.

KROMINSK, VANESSA J. TRANSIÇÃO ESCOLAR: DESAFIOS DO ACESSO E PERMANÊNCIA NO DISTRITO FEDERAL. 2023. TESE (DOUTORADO EM EDUCAÇÃO) – INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS, UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”, RIO CLARO, 2023

LIBÂNEO, JOSÉ C.; OLIVEIRA, JOÃO F.; TOSCHI, MIRZA S. EDUCAÇÃO ESCOLAR : POLÍTICAS, ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO. 10. ED., REV.AMPL. SÃO PAULO: CORTEZ, 2012. PRINT.

SAVIANI, DERMEVAL. DA LDB (1996) AO NOVO PNE (2014-2024): POR UMA OUTRA POLÍTICA EDUCACIONAL. EDITORA AUTORES ASSOCIADOS BVU, 2015. PRINT.

SENKEVICS, ADRIANO S. PNE | LANÇAMENTO DO RELATÓRIO DO 5º CICLO DE MONITORAMENTO. YOUTUBE: INEP OFICIAL, 2024. DISPONÍVEL EM: <https://www.youtube.com/live/fqofgN7rhrA>>. ACESSO EM: MAIO DE 2025.

O NOVO ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO TÉCNICA: como o itinerário formativo técnico pode ajudar os jovens e o desenvolvimento regional

Isac Dione Cintra Ferreira
Mestrando – Uni-FACEF
isacdione@hotmail.com

Marinês Santana Justo Smith
Professora Titular – Uni-FACEF
marjustosmith@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o Brasil passou por uma importante transformação no Ensino Médio, impulsionada pela Lei nº 13.415/2017, que instituiu o chamado Novo Ensino Médio. A reforma busca aproximar a escola da realidade dos estudantes, alinhando-a aos seus projetos de vida e às demandas contemporâneas da sociedade (BRASIL, 2017). Para isso, foram criados os itinerários formativos, organizados por áreas de conhecimentos flexíveis que valorizam as escolhas individuais e favorecem a integração entre saberes acadêmicos e práticos.

Entre eles, o itinerário de Formação Técnica e Profissional (FTP) se destaca como um dos mais promissores, ao oferecer não apenas qualificação para o trabalho, mas também oportunidades concretas de desenvolvimento pessoal, social e econômico. Ao integrar formação técnica e educação básica, a FTP promove competências essenciais para a empregabilidade, estimula o protagonismo juvenil e contribui para a redução de desigualdades históricas, especialmente em regiões onde a qualificação profissional é estratégica para o crescimento econômico e a inclusão social (SILVA; MARTINS, 2020).

Cada vez mais, esse itinerário se consolida como ponte entre a escola e o mundo do trabalho, fortalecendo o papel da educação como motor de transformação regional. Essa perspectiva torna-se ainda mais relevante diante do cenário atual, marcado pela aceleração tecnológica, pela presença constante das redes digitais e pelo avanço da inteligência artificial (IA) em diferentes dimensões da vida e do trabalho (UNESCO, 2023).

Mais do que um desafio, esse contexto representa uma oportunidade para potencializar o ensino técnico-profissionalizante, incorporando ferramentas digitais, metodologias inovadoras e competências socioemocionais que preparem os jovens para atuar em um mercado em constante evolução.

Este artigo parte da premissa de que o itinerário formativo técnico, quando bem planejado e articulado com políticas públicas consistentes, pode ser um fator decisivo para ampliar oportunidades educacionais e laborais, estimular o

empreendedorismo, promover inclusão e contribuir para o desenvolvimento regional sustentável, tudo isso sem perder de vista os novos dilemas e possibilidades trazidos pelos avanços tecnológicos junto ao mercado de trabalho. A análise proposta adota abordagem qualitativa, com revisão bibliográfica em bases como SciELO, Periódicos CAPES e repositórios institucionais, além de análise documental de políticas públicas nacionais e estaduais.

A seguir, apresenta-se a fundamentação teórica que sustenta essa reflexão, organizada em três partes:

- (i) o Novo Ensino Médio e o itinerário de Formação Técnica e Profissional, com ênfase em seu potencial de transformação social e econômica;
- (ii) o papel da formação técnica como motor do desenvolvimento regional e da empregabilidade juvenil;
- (iii) as oportunidades e novos horizontes educacionais em tempos de inteligência artificial, explorando como a integração entre tecnologia e educação pode ampliar o alcance e a efetividade dessa modalidade formativa.

Como resultado prático desta pesquisa, será elaborado futuramente um relatório técnico propositivo voltado a fortalecer o itinerário de Formação Técnica e Profissional no Novo Ensino Médio, especialmente nas realidades do interior paulista. Esse material reunirá ideias e recomendações construídas a partir das evidências discutidas ao longo do estudo, mas também inspiradas nas vozes e experiências de estudantes, professores e gestores que vivem o dia a dia da escola técnica. A proposta é que o documento sirva como um guia capaz de aproximar ainda mais a educação técnica das necessidades do território e dos sonhos dos jovens. Queremos que ele seja útil para apoiar decisões na sala de aula, na gestão escolar ou na formulação de políticas públicas ajudando a criar oportunidades mais justas, acolhedoras e conectadas com o mundo do trabalho. Mais do que um produto final, o relatório será um convite para a ação: um ponto de partida para transformar ideias em práticas que ampliem a inclusão produtiva, reforcem a empregabilidade juvenil e fortaleçam o desenvolvimento regional de forma concreta e sensível.

2. O NOVO ENSINO MÉDIO E O ITINERÁRIO DE FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL: UM CAMINHO PARA TRANSFORMAR VIDAS E TERRITÓRIOS

O Brasil viveu, nos últimos anos, uma mudança profunda na forma de organizar o Ensino Médio. A reforma trazida pela Lei nº 13.415/2017 abriu espaço para que os estudantes pudessem personalizar sua trajetória, combinando a

formação geral obrigatória com itinerários formativos alinhados aos seus interesses e projetos de vida (BRASIL, 2017).

Entre esses caminhos, o itinerário de Formação Técnica e Profissional (FTP) se destaca por oferecer algo que vai além da sala de aula: a possibilidade de concluir o Ensino Médio com um diploma técnico, pronto para abrir portas no mundo do trabalho. O grande diferencial do FTP é unir teoria e prática, aproximando o conteúdo escolar das demandas reais do mercado e das vocações produtivas de cada região (SILVA; MARTINS, 2020).

Em vez de estudar conteúdos de forma fragmentada, o estudante pode participar de projetos integrados, trabalhar com problemas concretos e enxergar sentido naquilo que aprende. Essa integração é um fator-chave para reduzir o desinteresse e a evasão escolar, pois conecta a escola à vida cotidiana e às perspectivas futuras dos jovens (PEREIRA; CRUZ, 2019).

No entanto, para que o potencial transformador dessa proposta se concretize, não basta criar vagas em cursos técnicos. É preciso garantir infraestrutura adequada, professores capacitados, parcerias com empresas e instituições de ensino superior, e, principalmente, um currículo que dialogue com o contexto social e econômico local (IPEA, 2022). Assim, o FTP pode cumprir seu papel mais ambicioso: ser um motor de transformação social e econômica, ajudando jovens a romper ciclos de exclusão e contribuindo para o fortalecimento de suas comunidades.

Mais do que uma modalidade de ensino, o itinerário de Formação Técnica e Profissional representa uma estratégia de desenvolvimento humano e territorial. Ao oferecer oportunidades concretas de qualificação, ele não apenas amplia as chances de inserção dos jovens no mercado de trabalho, mas também contribui para que permaneçam em suas regiões de origem, levando inovação, fortalecendo setores produtivos locais e estimulando o empreendedorismo. Quando alinhado a políticas públicas consistentes e ao compromisso das instituições de ensino com a realidade do território, o FTP se torna uma ferramenta capaz de transformar a escola em um verdadeiro catalisador de oportunidades e em um ponto de partida para trajetórias de vida mais seguras, dignas e promissoras.

3. FORMAÇÃO TÉCNICA: MOTOR DO DESENVOLVIMENTO REGIONAL E DA EMPREGABILIDADE JUVENIL

Quando falamos em formação técnica, não estamos tratando apenas de qualificar para um emprego, mas de criar pontes entre o potencial humano e as oportunidades econômicas de um território. Regiões que conseguem alinhar sua oferta de educação profissional às necessidades de seus arranjos produtivos locais tendem a gerar resultados expressivos: mais empregos formais, maior produtividade e fixação de talentos no próprio município ou região (IPEA, 2021; MOURÃO, 2018).

Estudos mostram que jovens formados em cursos técnicos têm mais chances de conseguir emprego rapidamente e, muitas vezes, começam a carreira com salários acima da média dos que saem apenas com o Ensino Médio regular (SOUZA; GONÇALVES, 2019). Experiências como as da ETEC, do SENAI, dos Institutos Federais e das diversas escolas técnicas estaduais comprovam que parcerias bem estruturadas com empresas potencializam ainda mais esse efeito, aproximando o estudante do ambiente de trabalho desde cedo.

O impacto disso vai muito além da empregabilidade individual. Ao gerar mão de obra qualificada, a formação técnica fortalece cadeias produtivas locais, atrai investimentos e favorece a diversificação econômica, especialmente em regiões onde as oportunidades eram limitadas (IPEA, 2022). É como acender uma chama que ilumina não apenas o futuro de quem se forma, mas de toda a comunidade ao redor.

Mas o mundo do trabalho está mudando rapidamente. As profissões de hoje não serão exatamente as mesmas daqui a cinco ou dez anos. Por isso, não basta formar para o presente: é preciso preparar para o futuro. E nesse ponto, a tecnologia e em particular a expansão da Inteligência Artificial traz novos desafios e possibilidades, que serão discutidos a seguir.

4. EDUCAÇÃO TÉCNICA EM TEMPOS DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: DESAFIOS, OPORTUNIDADES E NOVOS HORIZONTES

Vivemos um momento em que a tecnologia, e em especial a Inteligência Artificial (IA), está remodelando profissões, criando novos campos de atuação e exigindo competências que há poucos anos não estavam no radar das escolas (UNESCO, 2023). Para a formação técnica, isso significa tanto um desafio quanto uma oportunidade.

O desafio é evidente: atualizar currículos, capacitar professores e criar condições para que os estudantes dominem ferramentas que já fazem parte da realidade de empresas e serviços (CAPES, 2023). A IA está presente em processos de automação industrial, análise de dados, design de produtos, atendimento ao cliente e até mesmo na área de saúde. Ignorar essa tendência seria preparar profissionais para um mundo que já deixou de existir.

Mas há também uma enorme oportunidade. A IA pode ser usada como recurso pedagógico, ajudando na personalização das aprendizagens, na simulação de cenários e na resolução de problemas complexos (UNESCO, 2023). Com projetos bem estruturados, os cursos técnicos podem formar profissionais mais conectados com as inovações tecnológicas, capazes de combinar habilidades

humanas (criatividade, pensamento crítico, trabalho em equipe) com competências digitais de alto nível.

Para isso, é fundamental que as escolas técnicas se tornem laboratórios vivos, onde o estudante possa experimentar, errar, ajustar e criar soluções inovadoras para problemas reais (SENAI, 2024). Parcerias com empresas, institutos de pesquisa e universidades podem viabilizar esse ambiente, conectando a educação técnica à fronteira do conhecimento.

Assim, fechamos um ciclo: o Novo Ensino Médio e o itinerário de Formação Técnica e Profissional oferecem a estrutura; o desenvolvimento regional e a empregabilidade dão sentido concreto à formação; e a Inteligência Artificial aponta para o futuro, garantindo que essa formação continue relevante e transformadora.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, ficou claro que o itinerário de Formação Técnica e Profissional (FTP) no Novo Ensino Médio não é apenas uma nova organização curricular, ele representa uma oportunidade concreta de mudar trajetórias de vida e fortalecer comunidades. Quando bem planejado e executado, o FTP oferece ao jovem mais do que um diploma: oferece um caminho, um propósito e a chance real de construir um futuro mais digno.

O que vimos na primeira parte é que essa promessa só se cumpre quando a política sai do papel com qualidade. Isso significa escolas equipadas, professores preparados e um currículo que conversa com a realidade de cada região. Sem isso, o risco é criar um itinerário que existe na lei, mas não na vida dos estudantes.

Na segunda parte, percebemos como a formação técnica pode transformar não só a vida individual, mas também o território onde o jovem vive. Quando a escola e o mercado local trabalham juntos, o resultado é mais emprego, mais renda e mais oportunidades. É como acender uma chama que ilumina não apenas o futuro de quem se forma, mas de toda a comunidade ao redor.

A terceira parte nos levou a olhar para o futuro, e ele está sendo moldado pela tecnologia e pela Inteligência Artificial. É um cenário desafiador, mas também cheio de possibilidades. Formar jovens capazes de usar essas ferramentas de maneira criativa, crítica e ética significa prepará-los para profissões que, muitas vezes, ainda nem existem, mas que já começam a ganhar forma.

De forma crítica, é preciso reconhecer que ainda há obstáculos: desigualdades regionais, falta de infraestrutura adequada, carência de formação específica para docentes e a urgência de criar uma cultura escolar aberta à inovação. Mas se conseguirmos enfrentar esses desafios com políticas bem

integradas, investimento contínuo e parcerias sólidas, o FTP pode se consolidar como um dos maiores motores de transformação social e econômica do Brasil.

No fim, o que este estudo aponta é simples e, ao mesmo tempo, profundo: quando educação, trabalho e tecnologia caminham juntos, a escola deixa de ser apenas um lugar de passagem e se torna um ponto de partida. Um lugar onde sonhos ganham forma, talentos encontram espaço e o futuro deixa de ser apenas imaginado para começar a ser construído.

REFERÊNCIAS

BRASIL. LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017. ALTERA AS LEIS Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996, QUE ESTABELECE AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, E Nº 11.494, DE 20 DE JUNHO DE 2007, E INSTITUI A POLÍTICA DE FOMENTO À IMPLEMENTAÇÃO DE ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO: SEÇÃO 1, BRASÍLIA, DF, 17 FEV. 2017. DISPONÍVEL EM: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. ACESSO EM: 01 AGO. 2025.

CAPES. INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS E DESAFIOS. BRASÍLIA: COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2023. DISPONÍVEL EM: <https://www.gov.br/capes/pt-br>. ACESSO EM: 05 AGO. 2025.

FRANÇA, CRISTIANO; CONSTANTINO, PAULO R. P. ITINERÁRIO FORMATIVO “FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL” DO NOVO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: UMA APROXIMAÇÃO INICIAL À LITERATURA. CADERNOS DA FUCAMP, MONTE CARMELO, V. 22, N. 43, P. 36–55, 2023.

IPEA. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O DESENVOLVIMENTO REGIONAL: DESAFIOS E OPORTUNIDADES. BRASÍLIA: INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2022.

IPEA. EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL. BRASÍLIA: INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2022. DISPONÍVEL EM: <https://www.ipea.gov.br>. ACESSO EM: 01 AGO. 2025.

IPEA. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O DESENVOLVIMENTO REGIONAL. BRASÍLIA: INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2021. DISPONÍVEL EM: <https://www.ipea.gov.br>. ACESSO EM: 05 AGO. 2025.

MOURÃO, L. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E INSERÇÃO PRODUTIVA DE JOVENS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, BRASÍLIA, V. 10, N. 1, P. 45-63, 2018.

MOURÃO, LÍLIAN. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O MERCADO DE TRABALHO: DESAFIOS DA FORMAÇÃO TÉCNICA NO BRASIL. EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, CAMPINAS, V. 39, N. 143, P. 381-398, 2018.

PEREIRA, J.; CRUZ, M. A INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL AO ENSINO MÉDIO: AVANÇOS E DESAFIOS. REVISTA BRASILEIRA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, NATAL, V. 1, N. 18, P. 1-18, 2019.

SENAI. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL 4.0: COMPETÊNCIAS PARA O FUTURO DO TRABALHO. BRASÍLIA: SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL, 2024. DISPONÍVEL EM: <https://www.portaldaindustria.com.br/senai/>. ACESSO EM: 05 AGO. 2025.

SILVA, JOELMA M.; MARTINS, ALEXANDRE C. O ITINERÁRIO TÉCNICO E PROFISSIONAL NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: ENTRE AS PROMESSAS DA LEI E OS LIMITES DA ESCOLA PÚBLICA. EDUCAR EM REVISTA, CURITIBA, V. 36, E72461, 2020.

SILVA, R.; MARTINS, E. FORMAÇÃO TÉCNICA NO CONTEXTO DO NOVO ENSINO MÉDIO: POTENCIALIDADES E DESAFIOS. CADERNOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, BRASÍLIA, V. 4, N. 2, P. 77-94, 2020.

SOUZA, ALINE R.; GONÇALVES, CAIO J. ENSINO TÉCNICO E DESENVOLVIMENTO LOCAL: DESAFIOS PARA UMA POLÍTICA EDUCACIONAL TERRITORIALIZADA. REVISTA BRASILEIRA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, BRASÍLIA, V. 2, N. 3, P. 67–85, 2019.

SOUZA, T.; GONÇALVES, R. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EMPREGABILIDADE: EVIDÊNCIAS A PARTIR DE EGRESSOS. EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, CAMPINAS, V. 40, E0218349, P. 1-25, 2019.

UNESCO. GUIA PARA USO ÉTICO E EFICAZ DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO. PARIS: ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2023. DISPONÍVEL EM: <https://unesdoc.unesco.org/>. ACESSO EM: 01 AGO. 2025.

O NOVO ENSINO MÉDIO E O EMPRESARIADO: debates sobre a plataformização do ensino público

Matheus do Nascimento de Paula- Programa de Pós-graduação em Planejamento e
Análise de Políticas Públicas, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais –
Unesp/Franca.
matheus.n.paula@unesp.br

Amanda Helena Alves - Programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de
Políticas Públicas, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Unesp/Franca.
ah.alves@unesp.br

1. INTRODUÇÃO

O Novo Ensino Médio (NEM) constitui um marco significativo nas políticas públicas educacionais e em vista disso, educadores de todo o Brasil vem se posicionando tanto a favor quanto contra sua implementação. Embora haja um reconhecimento da importância de atualizar o currículo do Ensino Médio para melhor preparar os estudantes para os desafios contemporâneos, a implementação dessa reforma tem sido frequentemente marcada por falhas significativas. Aspectos como a falta de recursos adequados, a ausência de formação adequada para os professores e a desconexão entre as diretrizes curriculares e as demandas reais do mercado de trabalho têm sido amplamente identificados como obstáculos à eficácia dessa política pública. Outro aspecto que marca a implementação da política pública, é o intenso uso de plataformas digitais para o ensino e aprendizagem, que funcionam não apenas como ferramentas de apoio, mas como elemento central no novo modelo de ensino. Este processo, redefine a organização, a mediação e a própria lógica da aprendizagem, que agora passam a ser moldadas por sistemas tecnológicos digitais, frequentemente desenvolvidos e geridos por empresas privadas, que promovem um serviço mediado por lógicas de gestão baseada em eficiência, avaliação e controle. Essa "plataformização", impulsionada por parcerias público-privadas e pela atuação de conglomerados privados, revela um movimento mais amplo de mercantilização da educação. Sob o discurso da inovação tecnológica e da eficiência, esse processo redefine o papel do Estado na oferta educacional, transfere funções para o mercado e reconfigura a relação entre escola, conhecimento e capital.

Torna-se importante ressaltar que o avanço da plataformização no Brasil não ocorre de forma isolada. Este processo se insere em uma tendência global de digitalização e comercialização dos serviços educacionais, fortalecida por organismos internacionais, como Banco Mundial e OCDE, que recomendam o uso intensivo de tecnologias como solução para desafios de acesso, qualidade e

eficiência. No caso do Novo Ensino Médio, esse movimento é impulsionado por parcerias público-privadas e pela atuação de conglomerados como o Instituto Unibanco, o Instituto Lemann e empresas vinculadas à Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABRASPE). Esses atores, sob o discurso da inovação tecnológica e da personalização da aprendizagem, promovem plataformas que não apenas oferecem conteúdos, mas também coletam, processam e analisam dados dos estudantes, criando novas formas de dependência tecnológica e abrindo espaço para a exploração econômica dessas informações. Em vista destes fatores, esta pesquisa busca compreender como a política educacional do Novo Ensino Médio se relaciona com os interesses dos atores empresariais nas incontáveis formas de lucro que advém das parcerias público-privadas, bem como os riscos e deficiências do movimento de platformização da educação pública.

2. O NOVO ENSINO MÉDIO

O processo de implementação do Novo Ensino Médio ocorreu em um contexto histórico marcado por debates intensos e por uma série de interesses políticos, econômicos e sociais em jogo. Para compreender adequadamente as implicações dessa reforma, é crucial analisar seu contexto histórico e as diversas perspectivas que influenciaram sua concepção e implementação, desde o cenário político brasileiro até a influência de grupos empresariais nessa política educacional. A medida provisória nº 746, que instituiu o Novo Ensino Médio, foi apresentada em um momento de intensa polarização política e fragilidade institucional no Brasil. O país ainda lidava com as sequelas do impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff e as incertezas políticas advindas desse processo político. Nesse contexto, a medida provisória foi recebida com controvérsia e resistência por parte de diversos setores da sociedade, especialmente da comunidade educacional, que criticava a falta de debate público e participação democrática na formulação desta reforma da educação.

Dermeval Saviani em seu artigo *Política Educacional no Brasil Após a Ditadura Militar* (2018) traça um panorama abrangente das transformações na política educacional brasileira desde o fim do regime militar até os dias atuais. Saviani destaca a transição do período autoritário para a redemocratização e os desafios enfrentados na construção de um sistema educacional mais inclusivo e democrático sendo que, para o autor, a implementação do Novo Ensino Médio como medida provisória é vista como um retrocesso nesse processo, uma vez que ela foi conduzida de forma pouco participativa e democrática, sem a devida consulta à comunidade escolar e aos especialistas em educação.

Mas, as críticas dos educadores não param por aí. Evaldo Piolli, professor do Departamento de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais da Faculdade de Educação da UNICAMP, compõe o núcleo dos principais pesquisadores que atestam os perigos da implementação desta política pública. Em

suas pesquisas, mais precisamente no artigo O processo de mercantilização da educação e o novo ciclo de reformas educacionais no Brasil pós-golpe institucional de 2016, o autor destaca:

O golpe institucional de 2016 deu acento no MEC, poder a uma coligação liberal conservadora, composta por partidos como o DEM e o PSDB que advoga uma agenda política e econômica neoliberal atrelada aos interesses privados do setor educacional. Os ocupantes do ministério aceleram reformas que estão vinculadas ao projeto educacional dos reformadores empresariais, representados, principalmente, pela organização “Todos pela Educação”. Esses atores, se antes orbitavam o MEC, hoje estão dando as cartas, acelerando reformas indutoras que ampliam as possibilidades de acesso aos fundos públicos pelo setor privado-mercantil, o que está em sintonia com os princípios, historicamente defendidos pela Organização Mundial do Comércio (OMC), que compreende a educação como uma mercadoria, um serviço e não um bem público. (Piolli, 2019, p.23)

Ou seja, paralelamente à apresentação da medida provisória, grupos empresariais ligados ao setor educacional e à indústria, emergiram exercendo pressão sobre o governo para que suas demandas fossem atendidas na reforma do Ensino Médio, como uma resposta à crise educacional brasileira. A posição destes reformadores empresariais ganhou destaque nas audiências públicas realizadas no Congresso Nacional para a discussão da medida provisória. Esses grupos buscavam promover uma maior ênfase na formação técnica e profissional, alinhada com as necessidades do mercado de trabalho, visando expandir seus negócios e garantir lucros futuros.

3. A ATUAÇÃO EMPRESARIAL

Nesse cenário, destacam-se algumas entidades de grande relevância do setor privado como protagonistas do processo reformista em curso, tais como o Movimento Todos Pela Educação — representado principalmente pelo Instituto Unibanco —, a Confederação Nacional da Indústria, a ABRASPE (Associação Brasileira de Sistemas de Ensino e Plataformas Educacionais) e o Instituto Lemann. Esses conglomerados têm direcionado esforços significativos à educação básica, especialmente no que se refere à implementação das diretrizes da Reforma do Ensino Médio. Tal atuação se manifesta, entre outros aspectos, por meio do financiamento de pesquisas cujos resultados são apresentados como evidências capazes de legitimar e promover suas propostas. Inseridas em um contexto mais amplo de reestruturação das políticas públicas, essas iniciativas se articulam com interesses hegemônicos que buscam consolidar uma lógica ideológica funcional à manutenção do poder e à salvaguarda dos processos de acumulação do capital. Nesse sentido, a educação pública — por abrigar a maioria dos jovens oriundos das classes trabalhadoras — passa a ser concebida como espaço estratégico para a

gestão da “questão social” e para a criação de condições favoráveis à reprodução das dinâmicas econômicas vigentes (Motta; Frigotto, 2017, p. 365).

Com essas reformas na educação, impulsionadas pelo setor empresarial, as oportunidades de negócios para esses grandes conglomerados privados se ampliam ainda mais, não se limitando apenas à influência na estrutura dos currículos, mas também abrangendo uma gama mais ampla de serviços, como consultorias, produção de materiais didáticos e plataformas de ensino. Tais grupos privados, com sua experiência acumulada no desenvolvimento de produtos em escala, estão posicionados para atender a essas as novas demandas geradas pelas reformas, o que pode resultar em lucros substanciais para seus investidores. Isso é exemplificado pela aquisição da Somos Educação, companhia brasileira de educação, pela Cogna Educação, antiga Kroton em 2018, assim como o movimento semelhante de outros grupos como Estácio e Anima no ensino superior privado¹. O próprio Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE), órgão antitruste brasileiro, precisou intervir nas atividades do grupo Cogna por julgar que a operação geraria vários níveis de concentração, inclusive com a formação de monopólios.

Dessa forma, ao investigar o papel desempenhado pelos grupos empresariais e suas associações na definição das políticas educacionais, é possível compreender melhor como os interesses privados podem influenciar as decisões governamentais e moldar o cenário educacional. Diante das análises e críticas apresentadas, torna-se evidente a importância do estudo da influência do setor privado na educação básica, especialmente no contexto do Novo Ensino Médio, uma vez que, este tema não apenas levanta questões fundamentais sobre a qualidade e a equidade do sistema educacional brasileiro, mas também suscita preocupações sobre a democratização do acesso à educação e os interesses em jogo na formulação e implementação de políticas educacionais.

4. AS PLATAFORMAS DIGITAIS

O Novo Ensino Médio articulado às plataformas digitais representa uma transformação que vai além de uma mera atualização dos processos pedagógicos; trata-se de uma reconfiguração estrutural fundamentada na participação de atores privados que se beneficiam da expansão das plataformas digitais de educação. Conforme apontam Barbosa e Alves (2023), esse processo não apenas amplia a privatização do ensino, mas também promove a padronização dos processos pedagógicos, impondo modelos e lógicas que atendem prioritariamente às demandas do mercado, em detrimento das necessidades reais das comunidades escolares. Tal dinâmica evidencia uma tendência à homogeneização das práticas

¹ A Kroton Educacional, líder no setor de educação superior privada no Brasil, fechou a compra do controle da Somos Educação, da Tarpon Gestora de Recursos, por R\$4,6 bilhões, em sua segunda aquisição no segmento de educação básica em menos de um mês.

educativas, muitas vezes desconectadas dos contextos sociais, econômicos, geográficos e estruturais das escolas públicas.

Um dos principais riscos associados à implementação dessas plataformas é a sua incapacidade de considerar as especificidades dos contextos locais, além de contribuir para a mecanização do trabalho docente. Essa mecanização impacta a autonomia do professor na adaptação dos objetos de estudo, nas práticas pedagógicas e na elaboração de planos de aula, restringindo a criatividade e a contextualização do ensino. Nesse cenário, a introdução das plataformas digitais como eixo estruturante do Novo Ensino Médio se realiza por meio de parcerias público-privadas e arranjos institucionais que, sob o discurso de inovação e personalização da aprendizagem, promovem a mercantilização da educação, a coleta massiva de dados estudantis e a desumanização das práticas pedagógicas, gerando impactos éticos, políticos e econômicos ainda pouco debatidos. Essa lógica, longe de representar uma mera modernização pedagógica, traduz-se na adoção de práticas de gestão empresarial aplicadas à escola pública, fragilizando a autonomia docente e reconfigurando a mediação pedagógica (Barbosa; Alves, 2023).

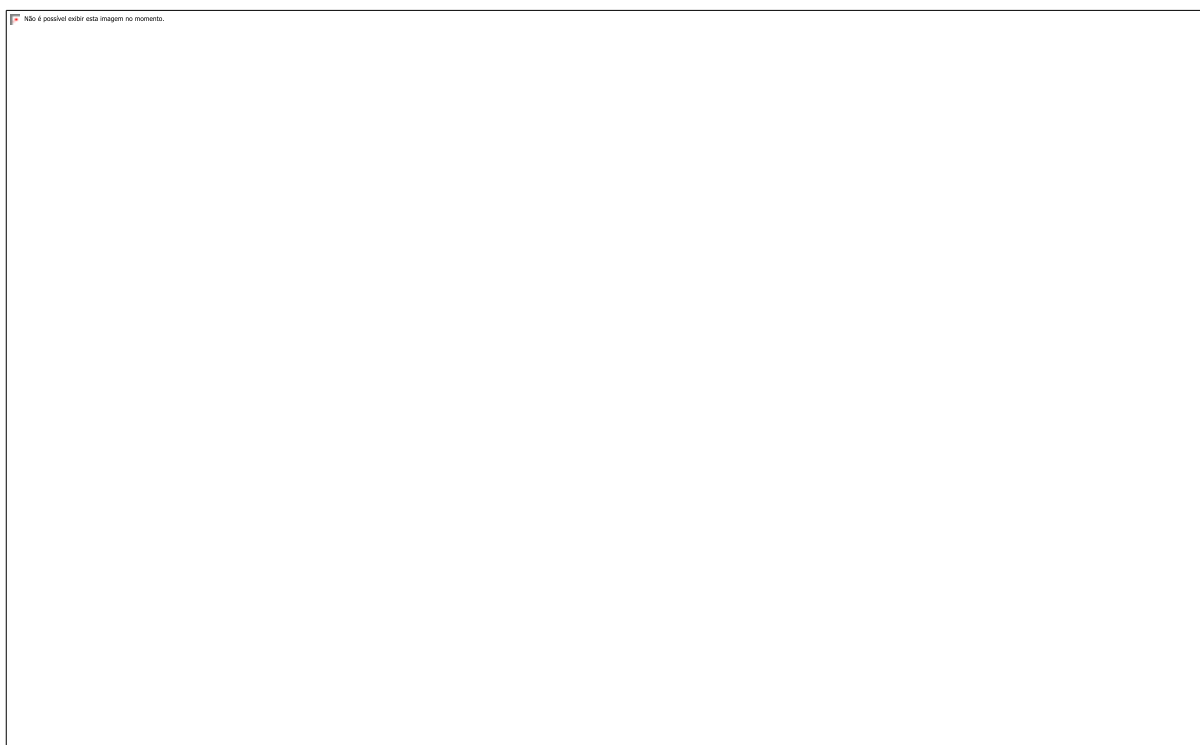
Conforme destacam Camargo, Camargo e Souza (2019), a aprendizagem é um processo indissociável de fatores motivacionais e relacionais, que não podem ser integralmente substituídos por interfaces digitais. Além disso, esses processos dependem de condições adequadas de trabalho e de formação continuada dos profissionais da educação. Assim, torna-se urgente ampliar o debate acerca dos reais beneficiários do sistema de platformização do ensino, que tende a uma robotização massiva da experiência estudantil. Essa experiência passa a se configurar por atividades como jogos interativos vinculados aos componentes curriculares, leituras virtuais, construção de projetos robóticos e produções escritas assistidas por inteligência artificial. Embora o termo "modernização" seja frequentemente utilizado de forma positiva, no contexto das plataformas digitais, ele acaba por eliminar as experiências práticas que a escola deve proporcionar, como a escrita com lápis e papel, atividades manuais, experimentações artísticas ou a produção de conhecimento científico por meios mais orgânicos e sensoriais.

5. SUPER BI

Um exemplo claro de como o uso de plataformas digitais pode distorcer os índices reais de qualidade do ensino público é o uso do Super BI como ferramenta de centralização de indicadores das escolas estaduais. O Super BI é uma ferramenta que centraliza importantes indicadores educacionais em um único local. Abrange desde a frequência dos alunos até a participação em avaliações de

larga escala e o engajamento em plataformas de aprendizagem promovidas pela Secretaria da Educação. Os índices dos Painéis Aluno Presente, Prova Paulista, Redação Paulista, Tarefa SP, Alura, Kham Academy e Matific (unificados sob o conceito de Matemática Gameficada) possuem pesos específicos e estes, ao serem somados, compõem a Nota Final. Adicionalmente, um Índice de Vulnerabilidade das Unidades Escolares é integrado à Nota Final (São Paulo, 2025, grifos dos autores). No contexto educacional, o que se identifica com a obrigatoriedade do uso do sistema SUPER BI nas escolas estaduais, é o comprometimento da busca por resultados positivos, pois o foco não está na qualidade do ensino e da aprendizagem e sim na quantificação dos resultados que classificam as escolas conforme os índices positivos alcançados em cada plataforma. No entanto o SUPER BI, não reflete a complexidade do processo de aprendizagem, uma vez que os dados das plataformas não oferecem garantia de sua veracidade, pois, o contexto tecnológico é passível de manipulação de dados por inteligência artificial e programas que fazem as tarefas das plataformas, tornando ainda mais sensível o uso dessas ferramentas como medida de qualidade.

Quadro para cálculo do BI



Fonte: São Paulo, 2025.

O quadro acima tem como objetivo demonstrar de que maneira os indicadores do sistema Super BI influenciam os processos de tomada de decisão nas unidades escolares, especialmente quando os resultados obtidos não alcançam os índices previamente estabelecidos. Cada coluna representa um dos eixos monitorados pela plataforma, e o desempenho agregado das escolas deve resultar

em indicadores positivos, sendo que cada unidade possui metas específicas a serem atingidas. A análise contínua dos resultados semanais possibilita à equipe gestora verificar a efetividade das ações implementadas e, quando necessário, elaborar e executar planos de ação. Tais estratégias estão diretamente relacionadas à prática docente, evidenciando o papel central do professor no aprimoramento dos processos pedagógicos e no alcance das metas institucionais.

O quadro destina-se a diferentes segmentos da gestão educacional:

- Gestores escolares (diretores, vice-diretores, professores coordenadores gerais e coordenadores pedagógicos), que o utilizam como ferramenta de apoio à gestão estratégica da escola e à condução de ações pedagógicas e administrativas;
- Supervisores de ensino e Dirigentes Regionais, que acompanham os resultados das escolas sob sua jurisdição e orientam intervenções junto às equipes escolares;
- Técnicos da SEDUC-SP, que se valem dos dados para avaliação de políticas públicas educacionais, formulação de diretrizes e apoio à tomada de decisão em nível central.

As plataformas, além de limitarem a prática pedagógica, expõem a gravidade dos problemas enfrentados pela educação pública do estado de São Paulo, uma vez que nem as hierarquias das diretorias de ensino conseguem oferecer a formação e o suporte necessários para que as lideranças escolares possam, efetivamente, qualificar os docentes.

De acordo com Valente (1999, p. 41):

[...] A implantação de novas ideias depende, fundamentalmente, das ações do professor e dos alunos. Porém essas ações, para serem efetivas, devem ser acompanhadas de uma maior autonomia para tomar decisões, alterar o currículo, desenvolver propostas de trabalho em equipe e usar novas tecnologias de informação [...].

Como resultado, o uso das plataformas pode se tornar apenas uma formalidade para cumprir metas, em vez de contribuir efetivamente para o aprendizado dos alunos.

A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, portanto esse é inacabado. Isso leva a sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser sujeito de sua própria educação. Não pode ser objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém (Freire, 1979, p. 27-28).

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC), prevê que o estudante deve ser capaz de “Expressar e partilhar informações, ideias, sentimentos e soluções computacionais utilizando diferentes plataformas, ferramentas, linguagens e tecnologias da Computação de forma fluente, criativa, crítica, significativa, reflexiva

e ética.”. Contudo de acordo com Andrade (2022), as desigualdades no sistema educacional público brasileiro revelam-se, entre outros aspectos, na dificuldade de acesso à equipamentos, infraestrutura e conexão à internet adequada, todos esses fatores impactam diretamente no processo de ensino e aprendizagem, bem como no desgaste da saúde mental dos docentes que são pressionados a alcançarem os resultados das plataformas em situações precárias de conhecimento, equipamento, internet e formação. Dessa forma, observa-se que a adoção de ferramentas digitais, como o Power BI, insere a educação pública em uma lógica de plataformização que prioriza métricas e resultados quantificáveis em detrimento de aspectos pedagógicos mais complexos e contextuais. Essa lógica, ao reduzir o processo educativo a indicadores de desempenho, ignora a diversidade de realidades escolares, as desigualdades estruturais e as necessidades formativas de estudantes e docentes. Além disso, transfere para professores e escolas a pressão por atingir metas definidas por sistemas padronizados, frequentemente alheios às condições concretas de ensino e aprendizagem.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo desta pesquisa permite afirmar que o Novo Ensino Médio, tal como vem sendo implementado, está profundamente imbricado na lógica de plataformização do ensino, operada e impulsionada por interesses empresariais. Longe de representar apenas uma atualização curricular, a reforma consolida uma agenda educacional moldada por parcerias público-privadas e por conglomerados que, sob o discurso de inovação e eficiência, introduzem nas escolas públicas um modelo de gestão orientado por métricas e indicadores, frequentemente alheios à realidade concreta da comunidade escolar. Nesse arranjo, a tecnologia não se configura como um recurso pedagógico complementar, mas como eixo estruturante de um sistema que favorece a padronização, a coleta massiva de dados e a criação de novos mercados educacionais. Tal processo reforça a mercantilização da educação, deslocando o foco da formação integral e crítica dos estudantes para a obtenção de resultados quantificáveis que atendam à lógica do capital. Com isso, a escola pública vê reduzida sua autonomia pedagógica, enquanto professores e alunos são submetidos a pressões para o cumprimento de metas definidas por plataformas e algoritmos, em detrimento da construção coletiva e contextualizada do conhecimento. Ao identificar essa convergência entre o empresariado e o Novo Ensino Médio, evidencia-se que a plataformização não é um efeito colateral, mas um componente estratégico da reforma, operando como mecanismo de reconfiguração da função social da escola e de inserção definitiva da educação pública na dinâmica de acumulação capitalista.

Diante do exposto, conclui-se que as transformações em curso no Ensino Médio brasileiro demandam um reposicionamento político e pedagógico que reafirme a educação como direito social e bem público. Para isso, é fundamental

preservar a autonomia das escolas, garantir a participação efetiva da comunidade escolar na formulação de políticas, assegurar infraestrutura adequada e promover a formação continuada dos profissionais da educação. Além disso, é imprescindível estabelecer mecanismos de regulação que impeçam a captura da agenda educacional por interesses privados. Somente a partir desses princípios será possível construir um modelo de ensino médio democrático, inclusivo, equitativo e capaz de promover a formação integral dos estudantes, alinhado às demandas contemporâneas e ao projeto constitucional de educação no Brasil.

REFERÊNCIAS

- SAVIANI, D. POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL APÓS A DITADURA MILITAR. REVISTA HISTEDBR ON-LINE, CAMPINAS, SP, V. 18, N. 2, P. 291–304, 2018. DOI: 10.20396/rho.v18i2.8652795. DISPONÍVEL EM: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652795>.
- PIOLLI, EVALDO. O PROCESSO DE MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E O NOVO CICLO DE REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL PÓS-GOLPE INSTITUCIONAL DE 2016. REV. EXITUS, SANTARÉM, V. 9, N. 1, P. 17-33, JAN. 2019.
- MOTTA, VÂNIA CARDOSO DA; FRIGOTTO, GAUDÊNCIO. POR QUE A URGÊNCIA DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO? MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746/2016 (LEI Nº 13.415/2017). EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, CAMPINAS, V. 38, N. 139, P. 355-372, ABR./JUN. 2017.
- «CADE REPROVA COMPRA DA ESTÁCIO PELA KROTON EDUCACIONAL». G1. 28 DE JULHO DE 2017. CONSULTADO EM 17 DE OUTUBRO DE 2017
- BARBOSA, RENATA PERES; ALVES, NATÁLIA. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: EXPANSÃO DA PRIVATIZAÇÃO E PADRONIZAÇÃO DOS PROCESSOS PEDAGÓGICOS. REVISTA E-CURRICULUM, SÃO PAULO, V. 21, P. 1-26, 2023.
- CAMARGO, CARMEN APARECIDA CARDOSO MAIA; CAMARGO, MARCIO ANTONIO FERREIRA; SOUZA, VIRGINIA DE OLIVEIRA. A IMPORTÂNCIA DA MOTIVAÇÃO NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM. REVISTA THEMA, PELOTAS, V. 16, N. 3, P. 598–606, 2019.
- SANTOS, WILLIAN DE SOUZA; SOUZA, JOÃO PAULO DE ARAÚJO. PLATAFOR(D)IZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES ENTRE O BEM E O MAL. IN: ALVES, LYNN; LOPES, DAVID. (ORG.) EDUCAÇÃO E PLATAFORMAS DIGITAIS: POPULARIZANDO SABERES, POTENCIALIDADES E CONTROVÉRSIAS. SALVADOR: EDUFBA, 2024, P. 193-210.

FREIRE, P. EDUCAÇÃO E MUDANÇA. 25. ED. RIO DE JANEIRO: PAZ E TERRA, 1979.

SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. S. ALFABETIZAÇÃO TECNOLÓGICA DO PROFESSOR. 3. ED. PETRÓPOLIS: VOZES, 2002.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL. BRASÍLIA: MEC, 2017.
DISPONÍVEL EM: <http://www.bndcc.mec.gov.br>. ACESSO EM: 01 ABR. 2025.

VALENTE, J. A. APRENDENDO PARA A VIDA: O USO DA INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL. IN: FREIRE, FERNANDA MARIA PEREIRA; VALENTE, JOSÉ ARMANDO (ORGS.). APRENDENDO PARA A VIDA: OS COMPUTADORES NA SALA DE AULA. SÃO PAULO: CORTEZ, 2001.

ANDRADE, FRANCISCA REJANE BEZERRA. POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA: OS DESAFIOS DE REPENSAR A DINÂMICA DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR NO BRASIL. REVISTA HUMANIDADES E INOVAÇÃO, PALMAS, V. 9, N. 6, P. 129–140, 2022.
DISPONÍVEL EM:
<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/6746>.
ACESSO EM: 06 JUL. 2025.

A REPRESENTATIVIDADE DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA: uma leitura de *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo

Gabriela Cristina da Silva
Graduanda em Letras – Uni-FACEF
gabizinhacristi@gmail.com

Maria Eloísa de Souza Ivan
Doutora em Estudos Literários - Uni-FACEF
mariaeloisa@facef.br

1. INTRODUÇÃO

Ao cursar a disciplina de Cultura brasileira, no curso de Letras, nos deparamos com a literatura afro-brasileira, ou negro-brasileira, como muitos autores preferem, que visa dar voz ao povo preto pelo nosso próprio ponto de vista, estabelecendo-se uma aproximação a partir da identificação com personagens que surgem por meio da escrita de autores como Solano Trindade (1908-1974); Carolina Maria de Jesus (1914-1977) e Conceição Evaristo (1946-), sendo essa um dos maiores nomes da Literatura afro-brasileira contemporânea. A escrita desses autores e de outros, como Itamar Vieira Júnior, Jefferson Tenório, Ferréz e Sérgio Vaz, para citar apenas alguns, não busca representar o povo preto de maneira marginalizada e estereotipada, mas procura refletir acerca de suas angústias, medos, dificuldades, sonhos, tradição, cultura e alegria de maneira sincera e profunda, que desperta interesse dos leitores, principalmente, trazendo a sensação de familiaridade, identidade e autorreconhecimento aos afrodescendentes que se deparam com a satisfação da leitura destas obras.

A escolha da obra *Olhos d'água* (2014), de Conceição Evaristo, não ocorreu simplesmente pela identificação com esta literatura que representa o nosso povo, ou pela indicação dela às listas dos vestibulares mais renomados do país, mas também por se tratar de uma antologia de contos, o que possibilita maior interesse e agilidade para se trabalhar com os estudantes em sala de aula, já que, como estudante do curso de Letras, tenho essa preocupação com a formação de leitores, além de se oferecer a oportunidade para o alargamento dos horizontes dos estudantes, uma vez que é bastante recente a presença e oferecimento desta literatura afro-brasileira na Educação básica.

Maria da Conceição Evaristo de Brito nasceu no ano de 1946, na cidade de Belo Horizonte. Graduiu-se em Letras pela UFRJ e seguiu carreira na docência na rede pública do Rio de Janeiro; tornou-se Mestre em Literatura

Brasileira na PUC do Rio de Janeiro e Doutora em Literatura Comparada na Universidade Federal Fluminense, tendo sua tese e sua dissertação voltadas para a Literatura Negra de autores afro-brasileiros.

Evaristo tem sua estreia na literatura em 1990, com contos e poemas publicados na série *Cadernos negros*² e, em 2003, publicou seu primeiro romance, *Ponciá Vicêncio*. Em 2006, surge seu segundo romance, *Becos da memória* e, em 2007, a autora tem seu primeiro romance traduzido para o inglês e publicado nos Estados Unidos. Após esse feito, a obra de Evaristo passa a ter maior visibilidade com a publicação de outros dois livros: *Poemas de recordação e outros movimentos* (2008) e, em 2011, o volume de contos *Insubmissas lágrimas de mulheres*. A antologia de contos *Olhos d'água* surge em 2014 e se torna uma das finalistas do Prêmio Jabuti, alcançando a terceira colocação de um dos mais importantes prêmios da Literatura brasileira. Em 2016, vem a público *Histórias de leves enganos e parecenças*; em 2018, surge o romance *Canção para ninar menino grande*, e em 2023, Evaristo publica *Macabea*, flor de mulungu.

Suas obras, de estética apurada, são repletas de reflexões acerca das desigualdades raciais brasileira, cativando leitores, principalmente por representar mulheres afro-brasileiras em suas particularidades e lutas. Com uma obra bastante significativa, Evaristo se tornou conhecida internacionalmente, tendo suas obras publicadas na Alemanha, Inglaterra, Estados Unidos e França. No contexto nacional, a autora figura como um expoente da Literatura Brasileira contemporânea, tendo, autora e obra, recebidos vários prêmios. Em 2017, foi premiada pelo Governo de Minas Gerais de Literatura pelo conjunto de sua obra, sendo a primeira escritora negra premiada, além do Prêmio Nicolás Guillén de Literatura pela Caribbean Philosophical Association em 2018, devido ao alcance de suas obras em todo mundo e pela quantidade de traduções para outras línguas, como em francês, alemão, eslovaco, inglês e espanhol. Ainda em 2018, recebeu o Prêmio Intelectual do Ano concedido pela União Brasileira de Escritores.

Em 2015, conforme dito anteriormente, a obra *Olhos d'água* (2014) ficou entre as finalistas do Prêmio Jabuti, alcançando o 3º lugar. Já em 2019, foi homenageada por este significativo prêmio nacional como personalidade literária. Entre tantos outros prêmios, em 2023, foi laureada com o prêmio Elo2023 no Festival Internacional das Artes de Língua Portuguesa, destacando o reconhecimento internacional de suas obras. E em 8 de março de 2024, tornou-se imortal sendo a 10ª mulher eleita para a Academia Mineira de Letras, ocupando a cadeira de nº 40.

Olhos d'água (2014), de Conceição Evaristo e *corpus* de nossa pesquisa, é uma antologia de quinze contos, que, segundo Gomes (2023, p.09), “enfeixa o turbilhão de questões sociais e existenciais recorrentes na escrita da

² Série de publicações de literatura afro-brasileira que se iniciou em 1978 pelas mãos do grupo *Quilombhoje*, em São Paulo – SP.

autora, a presidir sua construção ficcional e a reiterar sua unidade temática”. Com contos que abordam desde a violência e o sofrimento dos afro-brasileiros, até o amor, a alegria, a resistência e a reconexão de cada um com suas origens, a obra alcançou o reconhecimento nacional e internacional, ratificando a condição da autora como uma das mais importantes figuras da Literatura Brasileira Contemporânea.

Dos quinze contos que compõem a antologia, destacamos, para esta pesquisa, três deles, a saber: “Olhos d’água”, “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos” e “Ayoluwa, a alegria de nosso povo”, os quais materializam uma das exigências da BNCC, a EM13LP51, que determina que as Escolas básicas e redes de ensino incorporem, em seus currículos e às propostas pedagógicas, a abordagem de temas contemporâneos e a análise de obras da literatura brasileira e o modo como elas dialogam com o presente, visando obras que auxiliem os estudantes a conhecerem melhor as relações étnico-raciais e o ensino de história e da cultura afro-brasileira.

O conto que dá nome à obra, “Olhos d’água”, traz um questionamento por parte da narradora, “De que cor eram os olhos de minha mãe?” (p.15). Partindo desta indagação, a narradora é envolvida em uma busca por suas memórias, até compreender que os olhos de sua mãe tiveram sua cor “escondida” por suas lágrimas. Em “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”, acompanhamos a procura da pequena Zaíta por sua “menina-flor”, que se estende de sua casa para as ruas da favela em que mora e tem sua vida tragicamente interrompida pela violência entre facções, impedindo Zaíta de recuperar sua “menina-flor”, de voltar para casa e de guardar seus brinquedos. No conto “Ayoluwa, a alegria de nosso povo”, o leitor é transportado para uma vila em que os sofrimentos e dificuldades extinguíram as forças e o desejo de viver e de lutar dos moradores daquele lugar; contudo, é reservada, pela vida, uma surpresa a eles e, fecundados pela esperança, surge Ayoluwa, para trazer a alegria de volta àquela gente, àquele lugar. Os três contos serão detalhadamente explanados na seção de nossa leitura analítica.

A leitura interpretativa desses três contos busca compreender e comprovar em que medida essas narrativas trazem as marcas da “escrivência” evaristiana e materializam a representatividade da literatura afro-brasileira na Literatura brasileira contemporânea. Parte-se da hipótese de que apesar dos vários prêmios já recebidos por Evaristo e pela grande divulgação de sua obra, há, ainda, muito a se dizer sobre a autora e sua obra.

Diante do exposto, é importante destacar a relevância desta pesquisa, que traz uma autora contemporânea que, apesar de bastante premiada e reconhecida, tanto no Brasil, quanto no exterior, somente agora começa a ganhar espaço e visibilidade.

Assim, o objetivo primeiro deste artigo, é o de explanar as investigações até aqui realizadas neste projeto de pesquisa de IC a ser concluído em setembro deste ano letivo, cujo objetivo geral, de caráter bibliográfico, é o de verificar, por meio de uma leitura interpretativa, os efeitos de sentido criados pelo discurso dos três contos acima referenciados, da obra *Olhos d'água* (2014), de Conceição Evaristo, e em que medida se pode ratificar o conceito de “escrevivência” como componente estrutural da escrita evaristiana.

O segundo objetivo desse estudo é apresentar a teoria que subsidiará a pesquisa de campo em que se aplicará a prática da leitura, em S.D., utilizando-se dos TCTs (Temas Contemporâneos Transversais), conforme sugerido pela BNCC, a EM13LP51, em que se destacam o ensino e a reflexão acerca das relações étnico-raciais e o ensino da história e cultura afro-brasileira; tudo isso vinculado às Tecnologias de informação e comunicação, as TIDCs, que será aplicada com estudantes da 3ª série do EM. Posto isso, propõem-se as seguintes indagações, que se configuram como problema desta pesquisa: é possível pensar nas narrativas contemporâneas, aliadas aos TCTs, como um recurso de incentivo à prática da leitura desse leitor e dessa leitora contemporâneos, a fim de que se tornem cidadãos críticos, capazes de interferir positivamente na sociedade em que vivem promovendo a diminuição das diferenças e preconceitos étnico-raciais e, conseqüentemente, a inclusão? A narrativa contemporânea, aliada a esses métodos e estratégias, propõem uma aproximação desses estudantes à prática de leitura?

A abordagem desta pesquisa é teórica e prática, vinculando-se à área de Literatura Brasileira contemporânea, tendo como subsídio a pesquisa bibliográfica e documental, tanto no que diz respeito à contextualização da autora e sua obra, quanto ao estudo do conceito de memória. No que diz respeito à parte prática, buscam-se apresentar resultados acerca das contribuições ou não da literatura contemporânea aliada aos TCTs e às tecnologias na formação de leitores da contemporaneidade, dentro do contexto da Educação básica, especificamente, do estudante do EM. Para tanto, será utilizado o método dedutivo, posto que se parte de noções gerais para se chegar a resultados específicos.

2. UM PERCURSO DA FIGURA DO NEGRO NA LITERATURA BRASILEIRA

Conforme Eduardo Duarte (2014), a presença do negro é pouco frequente no cânone literário, contando com poucas personagens, versos, cenas ou histórias gravadas no repertório brasileiro e na mente dos leitores. Em se tratando de um país multiétnico e de maioria afrodescendente como o Brasil, o fato abre margem para hipóteses que busquem compreender tal verdade. No início das investigações, um dado inquestionável surge: o negro é mais presente como tema do que como voz autoral, algo que tem ligação direta com o passado histórico de escravização e preconceito. Segundo Duarte:

Por mais que se recuse o mecanicismo sociológico que encara a arte como reflexo da realidade histórica e social, não pode o crítico fechar os olhos ao processo de redução do escravizado a mera força de trabalho braçal, pela via de seu embrutecimento enquanto ser humano. Por outro lado, não se pode também ignorar a situação adversa existente a partir do treze de maio, marcada pela ausência de direitos mínimos como escolarização e saúde, e pelo tratamento excludente que manteve boa parte dos remanescentes do regime servil num estágio de dependência que, durante décadas, redundou em efetivo sequestro de sua cidadania (Duarte, 2014, p.146).

Ao observar as bases da literatura, nota-se a quase completa ausência de autores negros, o que aponta para critérios críticos baseados em um formalismo eurocêntrico que exclui vozes experiências e vozes dissonantes, com o argumento de não se encaixarem em certos padrões de qualidade ou estilos de época (Duarte, 2014). Com isso, várias omissões críticas se unem a fatores histórico-culturais, confinando o ensino da literatura aos nomes consagrados e deixando de fora importantes escritores negros. Somado a isso, a postura elitista que desqualifica gêneros literários considerados “menores” (como a crônica), junto aos textos marcados pelo posicionamento incisivo contra a desigualdade social corroboram para o apagamento das figuras negras importantes para a literatura (Duarte, 2014).

2.1 O Negro como Personagem da Literatura

De acordo com Proença Filho (2004), a presença do negro surge na literatura brasileira desde o século XVII, na poesia satírica de Gregório de Matos, como os do “Juízo anatômico dos achaques que padecia o corpo da República em todos os seus membros e inteira definição de que em todos os tempos é a Bahia”, onde o eu lírico diz “Dou ao demo os insensatos, Dou ao demo a gente asnal, Que estima por cabedal Pretos, mestiços, mulatos” (Matos *apud* Proença Filho, 2004, p.162). No século XIX, surge a visão estereotipada que prevalece até a atualidade, com alguma variação, como o caso do “escravo nobre”, que vence através da força de seu branqueamento, embora passe por muita humilhação e sacrifícios, como o caso da *Escrava Isaura* (1872) e *O mulato* (1881).

Há, ainda, outra dimensão estereotipada: a do negro vítima, sobretudo quando escravo. Sob essa visão, Proença Filho (2004, p.163) afirma que “ele se transfigura em objeto de idealização, pretexto para a exaltação da liberdade e defesa da causa abolicionista”, o que é visto nos versos de Castro Alves, que em seu texto *O navio negreiro*, destaca a desumanidade que marcava o tráfico de escravos, e em seu poema *A cruz da estrada*, traz a redenção pela morte, já que é nela que o escravo encontra sua plena liberdade.

O autor afirma que, sob os ideais do Romantismo, surge o negro infantilizado, serviçal e subalterno, que aparece em peças de teatro como *O*

demônio familiar, de José de Alencar, e *O cego*, de Joaquim Manuel de Macedo, permanecendo também associado à animalização, como em *O cortiço* (1900), de Aluísio Azevedo. Em oposição, surge o escravo demônio, que se torna fera por força da própria escravidão, que aparece em *As vítimas algozes* (1873 e 1896), de Joaquim Manuel de Macedo.

Passando da condição de fera à perversão, nasce a figura do negro pervertido, como visto em *A carne* (1888), de Júlio Ribeiro, “onde a liberação dos instintos de Lenita, a branca personagem central, se deve à promiscuidade com os escravos” (Proença Filho, 2004, p.163).

A visão estereotipada permanece dominante até os anos de 1960, quando, segundo o autor, começaram a surgir textos compromissados com a real dimensão da etnia. Há em *Corpo vivo* (1962), a representação do negro fiel, no teatro, Ariano Suassuna retrata o próprio Cristo com a pele negra no aclamado *Auto da Compadecida* (1955) e Vinícius de Moraes destaca a relação do negro com a música popular brasileira com *Orfeu negro* (1954).

Ao concluir, Proença Filho (2004) afirma que, em relação à produção literária do último século e do começo do atual, é notória a predominância do estereótipo. O personagem negro ou mestiço de negro abre caminho ora como elemento perturbador do equilíbrio, ora como negro heroico, ora como negro humanizado, amante, mão de obra, vítima etc. Por outro lado, os protagonistas de romances e poemas, quando escravos, são originalmente mulatos, para que o autor possa lhes atribuir traços brancos e, deste modo, encaixá-los nos padrões da *sensibilidade branca*; tendo essa poetização da figura do negro, se tornado uma faca de dois gumes: por um lado, trazendo a dignidade humana do negro, pelo outro, sendo uma via de saída para o preconceito, considerando que esta aceitação ao negro e ao mulato só era válida enquanto soubessem reconhecer e aceitar o lugar que lhes foi socialmente imposto.

2.2 O Negro Autor

Duarte (2014) afirma que a vertente negra ou afro-brasileira tem seu marco inicial com Domingos Caldas Barbosa, autor de *Viola de Lereno* no século XVIII; Luiz Gama e suas *Trovas Burlescas de Getulino* (1859); e Maria Firmina dos Reis, com o romance *Úrsula* (1859), além de afirmar que esta produção tem sua especificidade em alguns elementos que lhes são próprios, elementos estes que culminam num ponto de vista específico que conduzem a abordagem do sujeito negro, na ficção ou na poesia. Para Duarte (2014, p.149):

Muitos consideram que esta identificação entre sujeito e objeto nasce do existir que leva ao ser negro. Os traços de negrícia ou negrura do texto seriam oriundos do que a escritora Conceição Evaristo chama de “escrevivência”, ou seja, a experiência como mote e motor da produção literária.

O autor menciona que nas obras de Machado de Assis, o ponto de vista afro identificado não é sempre explícito como nos autores anteriormente citados, isso decorre do público leitor de outras épocas, sobretudo do século XIX e parte do século XX. Porém, Machado de Assis é um precursor da literatura afro-brasileira por trazer o ponto de vista afro-identificado, não branco e não racista em suas críticas ao discurso senhorial e à branquitude e trazer uma alegoria do fim da escravidão ao matar o senhor de escravos em seus romances.

No século XX, o autor cita Lima Barreto, que em sua ficção traz personagens que são marcados pela perspectiva interna de seu autor, sendo assim, livres de estereótipos, como em *Recordações de Isaías Caminha* (1909) ou em *Clara dos Anjos* (1948); e ainda no mesmo século surge José do Nascimento Moraes, autor de *Vencidos e degenerados* (1995), Solano Trindade, Lino Guedes e Aloísio Resende que marcaram os anos 1930 e o auge do Modernismo.

Na década de 40, Duarte (2014) aponta que o resgate das memórias de lutas e de práticas ancestrais ganha registro impresso pelas páginas dos autores afrodescendentes, surgindo assim o Teatro Experimental do Negro – TEN, com a direção de Abdias Nascimento.

Dando um salto até 1978, o estudioso destaca Luís Silva, conhecido pelo seu pseudônimo: Cuti, sendo este um dos fundadores do Quilombohoje, o produtivo coletivo de escritores brasileiros responsável por trazer a público a série *Cadernos Negros*, com volumes anuais que se alteram entre contos e poemas e, atualmente, conta com quarenta e quatro edições.

Chegamos à contemporaneidade e a uma das mais importantes representações da Literatura Brasileira e preta: Conceição Evaristo que, por meio da fusão de realismo cru e ternura, retrata a dureza de um cotidiano que chega a ser desumano com algumas de suas personagens, em que suas tramas penetram as vielas e territórios ignorados pela sociedade para trazer à cena o protagonismo negro, e dela falaremos na sessão a seguir.

2.3 A Voz Dissonante: Conceição Evaristo e Sua “Escrevivência”

Conceição Evaristo caracteriza seu processo de criação literária pelo termo “escrevivência”, que, segundo Silva (2017), tem o significado além da junção de escrever (verbo) e vivência (substantivo), mas que se propõe a expor as trajetórias das histórias de afro-brasileiros, envolvendo os fatos e as narrações dos acontecimentos, transmitindo a realidade através de uma literatura carregada da força de sujeitos que estão trilhando seu caminho para sair da margem da sociedade.

De acordo com Moraes (2024), o sentido de “escrivência” surge como um método de construção de conhecimento e desafio a colonialidade, uma vez que esta noção mostra a persistência da estrutura colonial na atualidade. Sendo assim, a construção de personagens que não representa apenas um, mas diversos afro-brasileiros de uma forma que não siga os padrões estabelecidos desde a época do colonialismo, mostra a prática da decolonialidade na escrita de Evaristo, em que sua prosa narrativa transmite a situação social já vivida por ela.

Todos estes traços e características de “escrivência” estão presentes na escrita de Evaristo na obra *Olhos d’água* (2014), que segundo Freire, Azevedo e Santos Júnior (2022):

[...] apresenta as memórias do povo negro, da mulher negra, colocando-a em destaque e em posição de protagonista. [...] Há, em Evaristo, a memória do negro, da dor do negro e, ao mesmo tempo, o testemunho do crime do branco. Há, na literatura de Conceição Evaristo, uma crítica feroz à sociedade, pelo lugar que relegaram aos negros na sociedade brasileira, e o lirismo presente surge, apenas, para apresentar de forma ainda mais acentuada a dor da condição dos despejados, dos indesejados e dos desterrados (Freire; Azevedo; Santos Júnior, 2022, p.114).

Sendo *Olhos D’água* (2015) uma antologia, faz-se necessário a seleção de determinados contos para compor o *corpus* desta pesquisa, a saber “Olhos d’água”, “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos” e “Ayoluwa, a alegria de nosso povo”, os quais serão apresentados oportunamente, em uma outra fase da pesquisa.

Com isso, passaremos agora a uma outra seção deste artigo, onde abordaremos sobre a relação entre os Temas Contemporâneos Transversais e a Base Nacional Comum Curricular, que subsidiará a leitura interpretativa e a elaboração da sequência didática que será apresentada em uma nova fase da pesquisa.

3. OS TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS E A BNCC

Conforme o Ministério da Educação, os Temas Contemporâneos Transversais têm como objetivo contextualizar o que é ensinado, para que os estudantes não terminem sua educação formal apenas com conteúdos abstratos, mas reconhecendo e aprendendo temas relevantes para a atuação na sociedade. Ainda de acordo com o MEC:

Portanto, TCTs, no contexto educacional, são aqueles assuntos que não pertencem a uma área do conhecimento em particular, mas que atravessam todas elas, pois delas fazem parte e a trazem para a realidade do estudante. Na escola, são os temas que atendem às demandas da sociedade contemporânea, ou seja, aqueles que são intensamente vividos

pelas comunidades, pelas famílias, pelos estudantes e pelos educadores no dia a dia, que influenciam e são influenciados pelo processo educacional (Brasil, 2019, p.7).

Junto com a reestruturação do sistema de ensino, recomendaram-se os Temas Transversais pela primeira vez, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1996. Dentro desses Parâmetros, eram apresentados seis Temas Transversais: saúde, ética, orientação sexual, pluralidade cultural, meio ambiente e trabalho e consumo, sendo eles apenas recomendações de assuntos que deveriam ser abordados nas disciplinas e não algo obrigatório para todos. Os PCNs podiam ser adaptados para as realidades de cada sistema de ensino e de cada região, sem apresentar conteúdos e objetivos detalhados por níveis, atuando como marco de referência e objetivos gerais do trabalho docente.

Em 2017, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os Temas Transversais passaram a ser uma referência nacional obrigatória para a criação ou adaptação dos currículos e propostas pedagógicas, além de receberem o termo “Contemporâneos” em sua nomenclatura, de forma a destacar a atualidade e relevância desses temas para a Educação Básica. Outra alteração proposta pela BNCC foi a ampliação dos temas, que deixaram de ser apenas seis, para se tornarem seis macroáreas temáticas, a saber: Ciência e tecnologia, Meio ambiente, Economia, Saúde, Cidadania e civismo e Multiculturalismo, pelas quais estão distribuídos os quinze Temas Contemporâneos Transversais, visando a atender novas demandas sociais, sendo todos esses temas regidos por marcos legais específicos.

Por esta pesquisa, perpassa o TCT do Multiculturalismo visto que a obra de Evaristo faz uma abordagem relativamente pouco falada da cultura brasileira, mas que vem ganhando espaço nos últimos tempos, a vida e a história de pessoas pretas, contadas pelo olhar de escritores pretos; aqui sob o olhar de uma mulher preta.

3.1 O Multiculturalismo

Segundo Teixeira (2024), o multiculturalismo é um dos TCTs propostos pela BNCC como macroáreas, sendo composto pela “diversidade cultural” e a “educação para a valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras”; com isso, entende-se que os docentes devem propor projetos de trabalho em que se destaque a diversidade cultural existente, intervindo em situações em que seus estudantes apresentem posturas preconceituosas.

De acordo com a autora, dentro deste contexto de diversidade, o multiculturalismo ganha espaço no ambiente escolar por meio dos textos literários,

que desempenham um papel imprescindível na propagação do conhecimento multicultural. A literatura multicultural proporciona a reflexão a respeito da diversidade de valores e significados culturais, auxiliando os estudantes a entenderem questões universais, se tornando mais sensível às diferenças e aprimorando seu senso crítico em relação aos temas abordados. Considerando essas reflexões, nota-se a importância do trabalho com o texto literário a fim de promover um alargamento de horizontes dos estudantes da Educação básica.

É importante frisar que o multiculturalismo apresenta duas visões que devem ser levadas em consideração. Conforme Gralato (2023), o multiculturalismo se divide em visão folclórica e visão crítica. A visão folclórica exalta a pluralidade cultural, porém silencia as desigualdades:

[...] acaba por tratar a diferença apenas como um problema de aceitação cultural referente, quase que exclusivamente, ao ponto de vista psicológico e/ou biológico. Essa concepção acaba por reforçar, cada vez mais, a exclusão social que se pauta em uma visão reducionista da diversidade social. Os aspectos políticos, históricos e sociais, que constroem os discursos e que reforçam o silenciamento das identidades e a marginalização de grupos, são desconsiderados nessa percepção que trata a diversidade apenas como um dado folclórico, muitas vezes, reduzida a aspectos rituais como regionalismos, costumes, danças e culinária de povos diversos, não levando à reflexão da causa dos preconceitos; mas sim, sugerindo apenas a tolerância na convivência (Gralato, 2023, p.23).

Já a visão crítica questiona a visão folclórica baseando-se em reflexões da construção histórica sobre as relações de poder entre as diversificadas culturas, analisando relações de preconceito, racismo, discriminação e hierarquização cultural. “Com uma outra abordagem, o multiculturalismo crítico visa à denúncia e à reflexão sobre as causas de preconceitos e de atitudes discriminatórias, promovendo discussões sobre o tema da diversidade” (Gralato, 2023, p.23).

3.2 A Literatura Negra Dentro Do Multiculturalismo

Para Gralato (2023), a literatura negra pode ser entendida como uma forma de produção escrita que é construída através da vivência de mulheres e homens negros dentro da sociedade brasileira, sendo uma busca pela identidade negra e forma de resistência ao silenciamento, à violência e à segregação, que decorrem das heranças de um sistema escravocrata que prevalece ainda na contemporaneidade. Porém, a autora também ressalta que alguns estudiosos negam a existência dessa literatura, e cita Evaristo (2009), que abordou esta discussão anteriormente:

Nomear o que seria literatura afro-brasileira e quais seriam os seus produtores é uma questão que tem suscitado reflexões diversas. Há muito, um grupo representativo de escritores(as) afro-brasileiros(as), assim como algumas vozes críticas acadêmicas, vêm afirmando a existência de um *corpus* literário específico na Literatura Brasileira. Esse corpus se constituiria

como uma produção escrita marcada por uma subjetividade construída, experimentada, vivenciada a partir da condição de homens negros e de mulheres negras na sociedade brasileira. Contudo, há estudiosos, leitores e mesmo escritores afrodescendentes que negam a existência de uma literatura afro-brasileira. Apegam-se à defesa de que a arte é universal, e mais do que isso, não consideram que as experiências das pessoas negras ou afrodescendentes possam instituir um modo próprio de produzir e de conceber um texto literário, com todas as suas implicações estéticas e ideológicas. (Evaristo *apud* Gralato, 2023, p.34)

Conforme a autora, essa tendência negacionista desconsidera a subjetividade que é construída através da condição do homem negro e da mulher negra na sociedade. Por isso, assumir a condição de negro/negra e inserir na literatura o discurso desse povo que foi afastado e ignorado por anos, de forma a negar o estereótipo difundido por uma sociedade racista, é lutar por uma literatura com identidade própria, rica em ressignificações e reflexões identitárias.

Colocar em prática o ensino de uma literatura permeada pela “escrivência” não é necessário apenas para que se cumpra uma das propostas dos TCTs, mas sim, para contribuir de maneira significativa para uma educação em que os estudantes aprendam a ouvir e compreender as vozes que por muito tempo foram silenciadas.

4. “OLHOS D’ÁGUA”, “ZAÍTA” E “AYOLUWA”: UMA ANÁLISE DA POÉTICA EVARISTIANA

Conforme dito anteriormente, Conceição Evaristo tem contribuído para o reconhecimento e afirmação da Literatura afro-brasileira desde suas primeiras publicações nos *Cadernos Negros* (1990), com seus poemas e contos. Desde então, Evaristo trilha sua jornada pela escrita, produzindo poemas, contos, ensaios e romances, chegando a ter seus livros traduzidos para o inglês e francês.

Dentro desta vasta obra, selecionamos para essa análise três contos que compõem a antologia *Olhos d’água* (2014), sendo eles “Olhos d’água”, “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos” e “Ayoluwa, a alegria de nosso povo”.

4.1 “Olhos D’Água” e a Ancestralidade

“Olhos d’água” é o conto que nomeia a antologia em que se encontra, conduzindo o leitor a ter contato com a “escrivência” de Conceição Evaristo em sua forma mais bela, através de uma viagem profunda e introspectiva entre

memórias afetivas da narradora. A obra explora a complexidade das relações familiares, a força da ancestralidade e a resiliência da mulher negra diante das adversidades.

“De que cor eram os olhos de minha mãe?” (Evaristo, 2016, p.15), é a pergunta que rege a ação desse conto, em que a narradora protagonista é acordada no meio da noite por essa pergunta, que já existia dentro dela há tempos, mas naquela noite se tornou uma acusação, é possível que uma filha não saiba a cor dos olhos de sua mãe?

A narradora inicia uma viagem entre suas memórias, lembrando-se de detalhes da aparência da mãe, de sua infância no interior de Minas Gerais e do esforço que a mãe fazia para que as filhas não perdessem sua inocência e sua alegria, principalmente nos dias em que a falta de alimentos se fazia presente:

Lembro-me de que muitas vezes, quando a mãe cozinhava, da panela subia cheiro algum. Era como se cozinhasse, ali, apenas o nosso desesperado desejo de alimento. As labaredas, sob a água solitária que fervia na panela cheia de fome, pareciam debochar do vazio do nosso estômago, ignorando nossas bocas infantis em que as línguas brincavam a salivar sonho de comida. E era justamente nesses dias de parco ou nenhum alimento que ela mais brincava com as filhas. (Evaristo, 2016, p.16-17)

Deste ponto em diante, as memórias da narradora começam a apresentar elementos religiosos que remetem a sua ancestralidade e a religião ensinada e praticada pela mãe:

Nessas ocasiões a brincadeira preferida era aquela em que a mãe era a Senhora, a Rainha. Ela se assentava em seu trono, um pequeno banquinho de madeira.[...]E diante dela fazíamos reverências à Senhora. Postávamos deitadas no chão e batíamos cabeça para a Rainha. Nós, princesas, em volta dela, cantávamos, dançávamos, sorriamos (Evaristo, 2016, p.17).

Lembro-me ainda do temor de minha mãe nos dias de fortes chuvas. Em cima da cama, agarrada a nós, ela nos protegia com seu abraço. E com os olhos alagados de prantos balbuciava rezas a Santa Bárbara, temendo que o nosso frágil barraco desabasse sobre nós (Evaristo, 2016, p.17).

De acordo com Sousa e Freitas (2021), ao considerar a presença da religião intrinsecamente ligada às memórias, é importante salientar que no Brasil tivemos um movimento tenso intitulado sincretismo religioso, em que o *Candomblé*, religião que hoje é partícipe da identidade nacional afro-brasileira, foi encarado como bruxaria e forçou os afro-brasileiros praticantes de tal religião, a cultuarem secretamente suas divindades, como dito por Strecker *apud* Sousa e Freitas (2021, p. 210) “[...] quando rezavam em sua língua para Santa Bárbara, estavam cultuando Iansã. Quando se dirigiam a Nossa Senhora da Conceição, estavam falando com Iemanjá”. Os autores ainda ressaltam o direcionamento da prece para entidades femininas, conectando o passado ao presente e buscando assegurar um futuro entre mães, filhas e netas.

A narrativa continua sem deixar o cerne de sua ação, a identificação da cor dos olhos da mãe da narradora, em que ela reafirma para si mesma que nunca esquecera sua mãe e sua importância, e não só a de sua mãe, mas a de todas as suas familiares e ancestrais. Mas esta reafirmação não é o suficiente, então a narradora deixa a viagem em meio às memórias e parte para sua terra natal em busca do rosto de sua mãe.

Vi só lágrimas e lágrimas. Entretanto, ela sorria feliz. Mas eram tantas lágrimas, que eu me perguntei se minha mãe tinha olhos ou rios caudalosos sobre a face. E só então compreendi. Minha mãe trazia, serenamente em si, águas correntezas. Por isso, prantos e prantos a enfeitar o seu rosto. A cor dos olhos de minha mãe era cor de olhos d'água. Águas de Mamãe Oxum! Rios calmos, mas profundos e enganosos para quem contempla a vida apenas pela superfície. Sim, águas de Mamãe Oxum (Evaristo, 2016, p.18-19).

Ao final, a narradora se depara com os olhos de sua mãe cobertos de lágrimas que, de acordo com Chevalier *apud* Silva (2023):

[...] reforça a simbologia das emoções transbordantes, no caso, as tristezas e as alegrias da vida da mãe, expressas pelas lágrimas que escorrem como “rios”, demonstrando a abundância de múltiplos sentimentos decorrentes tanto da própria vida, quanto da herança ancestral.

Encerrando a narrativa, a narradora deixa de ser a questionadora e passa a ser questionada, quando em um momento de descontração com sua filha, é indagada a respeito da cor úmida de seus olhos.

“Olhos d'água” é um conto marcado por traços de uma “escrevivência” carregada de elementos multiculturais, que refletem a pluralidade religiosa existente dentro da comunidade afro-brasileira, como também a importância da figura feminina matriarcal como referencial de ancestralidade.

4.2 “Zaíta” E A Inocência Ceifada Pela Violência

Em “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”, conhecemos Zaíta, uma menininha que morava em um pequeno barraco em uma favela com a mãe, Benícia, seus irmãos e sua irmã gêmea Naíta. Zaíta e Naíta eram iguais em tudo, exceto na voz, “Zaíta falava baixo e lento. Naíta, alto e rápido. Zaíta tinha nos modos um quê de doçura, de mistérios e de sofrimento.” (Evaristo, 2016, p.71).

Ao longo do conto, acompanhamos Zaíta em sua busca por sua figurinha favorita, sua “menina-flor”, que havia sido pega por sua irmã gêmea. A busca se dá não só pelo barraco em que mora, mas se estende pelas ruas da favela. Como pano de fundo da busca, Evaristo apresenta detalhes de um espaço repleto de violência e criminalidade, que não são percebidos pela inocência da menina.

Nos últimos tempos na favela, os tiros aconteciam com frequência e a qualquer hora. Os componentes dos grupos rivais brigavam para garantir seus espaços e freguesias. Havia ainda o confronto constante com os policiais que invadiam a área. [...]O barulho seco de balas se misturava à algazarra infantil. As crianças obedeciam à recomendação de não brincarem longe de casa, mas às vezes se distraíam. E, então, não experimentavam somente as balas adocicadas, suaves, que derretiam na boca, mas ainda aquelas que lhes dissolviam a vida (Evaristo, 2016, p.76).

A busca de Zaíta continua mesmo em meio a um tiroteio decorrente da rivalidade dos grupos que dominavam aquela favela e, de maneira brutal, a menina é acertada por balas perdidas e, ao fim do tiroteio, enquanto os moradores recolhem o corpo, é encontrada por sua irmã gêmea.

Os moradores do beco onde havia acontecido o tiroteio ignoravam os outros corpos e recolhiam só o da menina. Naíta demorou um pouco para entender o que havia acontecido. E assim que se aproximou da irmã, gritou entre o desespero, a dor, o espanto e o medo: — Zaíta, você esqueceu de guardar os brinquedos! (Evaristo, 2016, p.76).

Neste conto, Evaristo nos apresenta as múltiplas faces da violência e da miséria existentes nas favelas e como elas atingem a vida dos afro-brasileiros que residem nesses espaços. Conforme Martins (2021):

A miséria cria vulnerabilidade nos jovens negros, existindo em seus lares falta de saneamento básico, água potável, ou seja, condições mínimas para a sobrevivência. Suas casas são construções precárias com riscos de enchentes e incêndios; os bairros onde moram não têm transporte, sofrem preconceito por conta da discriminação racial. Enfim, os jovens negros estão mais expostos a vulnerabilidades (Martins, 2021, p.14).

Benícia, mãe de Zaíta é “vítima de uma sociedade que reprime a mulher negra, que a dispõe numa posição de inferioridade e inutilidade, não dá oportunidade de vez e voz e a coloca em um contínuo silenciamento” (Brito, 2025, p.28), criou seus quatro filhos em meio a dificuldades financeiras, mas sem se afastar de seus princípios, ajudando o mais velho que servia no exército, e recusando a ajuda do segundo mais velho, que recorreu ao crime:

O primeiro filho nunca pedia dinheiro, mas ela sabia que ele precisava. E sem que o segundo soubesse, Benícia colocava uns trocadinhos debaixo do travesseiro para ele, quando ele vinha do quartel. [...] A mãe de Zaíta, às vezes, chegava a pensar que o segundo filho tinha razão. Vinha a vontade de aceitar o dinheiro que ele oferecia sempre, mas não queria compactuar com a escolha dele. Orgulhosamente, não aceitava que ele contribuísse com nada em casa (Evaristo, 2016, p.75).

Todas essas dificuldades e esforços empreendidos na criação dos filhos são refletidos no desgaste e estresse apresentado por Benícia na forma com que ela cria as gêmeas. Segundo Brito (2025, p.28), “ela não recua para as meninas, pelo contrário, age de forma resistente moldando a identidade das gêmeas. Afinal, para ela é assim que as filhas vão entender o que deve ser ou não ser feito.”

Desde a reação de Benícia a bagunça na casa, a escolha do segundo filho mais velho em se juntar ao crime e o grito desesperado de Naíta ao ver o corpo de sua igual sem vida, “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos” é um conto que apresenta um outro ângulo da escrivência, a tristeza e a prematuridade com que a inocência é arrancada dos afro-brasileiros que residem nas favelas brasileiras.

4.3 “Ayoluwa” E A Esperança Em Meio A Tristeza

“Ayoluwa, a alegria de nosso povo” é o conto que encerra a antologia *Olhos d’água*, e narra a história de um povo que passava por um tempo de crise severa, mas que renasce em meio ao sofrimento.

De acordo com Carvalho (2020), esse conto pode se dividir em duas partes, na primeira, somos apresentados a um cenário de decadência, falta de esperança, angústia e tristeza, que afetam desde o ambiente físico (que padece com a falta de chuvas e de colheitas) até o psicológico dos moradores do vilarejo:

Os mais velhos, acumulados de tanto sofrimento, olhavam para trás e do passado nada reconheciam no presente [...] O que fizeram, então? Deram de clamar pela morte. E a todo instante eles partiam [...] As velhas mulheres também. Elas, que sempre inventavam formas de enfrentar e vencer a dor, não acreditavam mais na eficácia delas próprias [...] E até eles, os moços, começaram a se encafuar dentro deles mesmos, a se tornarem infelizes. Puseram-se a matar uns aos outros, e a tentarem contra a própria vida, bebendo líquidos maléficos ou aspirando um tipo de areia fininha que em poucos dias acumulava e endurecia dentro de seus pulmões. Ou então se deixavam morrer aos poucos, cada dia um pouquinho, descrentes que pudesse existir outra vida senão aquela, para viverem (Evaristo, 2016, p.112).

A mudança acontece quando Bamidele, a jovem cujo nome significa esperança, anuncia sua gravidez.

A partir daquele momento, não houve quem não fosse fecundado pela esperança, dom que Bamidele trazia no sentido de seu nome. Toda a comunidade, mulheres, homens, os poucos velhos que ainda persistiam vivos, alguns mais jovens que escolheram não morrer, os pequeninhos que ainda não tinham sido contaminados totalmente pela tristeza, todos se engravidaram da criança nossa, do ser que ia chegar. E antes, muito antes de sabermos, a vida dele já estava escrita na linha circular de nosso tempo. Lá estava mais uma nossa descendência sendo lançada à vida pelas mãos de nossos ancestrais (Evaristo, 2016, p.113-114).

A partir desse momento, a atmosfera no vilarejo é transformada, e um local em que não havia mais perspectiva de futuro, a esperança passa a ser gerada não só no ventre de Bamidele, mas no coração de todos. De acordo com Chevalier *apud* Carvalho (2020, p.32) “Infância é símbolo de simplicidade natural, de espontaneidade [...] A criança é espontânea, tranquila, concentrada, sem intenção ou pensamentos dissimulados”, o que justifica a virada de chave na atmosfera do

conto, o nascimento da criança cheia de inocência e pureza, é o catalisador para que a esperança aflore nos corações dos habitantes do vilarejo.

Em uma comunidade onde os moradores possuem uma forte ligação com o significado de seus nomes, a parteira Omolara (a que nasceu no tempo certo) auxilia Bamidele (a esperança) a trazer ao mundo Ayoluwa, a alegria de nosso povo.

Conforme a ensaísta, o conto também pode apresentar uma interpretação do que é ser negro na sociedade brasileira, onde mesmo com as dificuldades, é possível se reinventar. “Trata-se de um processo ainda em construção, [...] mas que ressalta várias formas de resistências, de procurar meios de contornar a situação, preenchidas de Bamidele e Ayoluwa” (Carvalho, 2020, p.34).

Dito isso, compreendemos que a “escrevivência” de Evaristo é multifacetada, apresentando a realidade dos afro-brasileiros em suas diversas vertentes, que vão desde o apego às raízes, perpassam o sofrimento e dificuldades encaradas diariamente, até chegar na esperança de um futuro melhor que renasce a cada dia.

Caminhemos agora para a próxima seção, em que discorreremos acerca da sequência didática pautada nos contos de Evaristo.

5. SEQUÊNCIA DIDÁTICA

O uso do termo “Sequência Didática” (SD) iniciou-se em 1996, na França, no momento em que os pesquisadores notaram que era necessário superar a compartimentalização dos conhecimentos no campo do ensino de línguas.

Em seu ensaio, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) afirmam que “sequências didáticas” são um conjunto de atividades escolares que se organizam de maneira sistemática em torno de um gênero oral ou escrito. Dentro do ensino dos gêneros de textos, o objetivo principal da SD é auxiliar o discente a dominar um gênero textual específico, permitindo que ele se aproprie das características e usos desse gênero para falar ou escrever de maneira adequada em diversas situações de comunicação. Isso implica ir além da mera reprodução de modelos, buscando o desenvolvimento de capacidades de linguagem que permitam ao aluno adaptar-se e criar em diferentes contextos.

Posto isso, apresentamos uma proposta de leitura em uma pesquisa de campo que será realizada com estudantes da 3ª série do EM, não apenas em S.D., mas utilizando-se também das TIDCs, conforme sugerido pela BNCC e pelo currículo estadual paulista, na habilidade EM13LP51, que determina a abordagem de temas contemporâneos e a análise de obras da literatura brasileira e o modo como elas dialogam com o presente, visando obras que auxiliem os estudantes a conhecerem melhor as relações étnico-raciais e o ensino de história e da cultura

afro-brasileira. Essa proposta de leitura deseja comprovar, ou não, que os estudantes se sentem mais motivados à leitura de obras como *Olhos d'água* (2018), de Conceição Evaristo, quando são utilizadas ferramentas tecnológicas, em comparação com os métodos tradicionais, tornando-os protagonistas do processo de aprendizagem.

5.1 Sequência Didática – Conceição Evaristo E Sua Escrevivência

Nesta seção, fundamentada na compreensão da relevância pedagógica da utilização de sequências didáticas, detalham-se as atividades propostas para as aulas de Literatura. Dada a profundidade dos temas abordados, a exigência de conhecimentos prévios sobre o gênero conto e o destaque que a obra *Olhos d'água* (2014), de Conceição Evaristo, tem recebido nas listas de leituras obrigatórias de vestibulares recentes, sugere-se que esta sequência didática seja aplicada com alunos da 3ª série do Ensino Médio. A execução completa da proposta demanda um cronograma de três aulas duplas, totalizando seis aulas de cinquenta minutos cada.

A primeira abordagem seria uma aula expositiva e dialogada sobre a autora Conceição Evaristo, explanação do conceito de “escrevivência” nas obras evaristiana e, em formato de roda de conversa, partiremos para a leitura dos contos selecionados, “Olhos d'água”, “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos” e “Ayoluwa, a alegria de nosso povo”, seguindo para um debate sobre as multifaces da realidade vivenciada pelos afro-brasileiros.

Na segunda aula, os alunos deverão realizar a análise dos contos, pontuando as relações de semelhança ou diferença que as obras de Evaristo apresentam com outras obras já conhecidas pelos alunos e que também se propõem a relatar a realidade de afro-brasileiros, levando os alunos a questionarem, não só a presença de autores negros no cânone literário, como também a representação da afro-brasilidade na literatura.

Para encerrar a sequência didática, na terceira e última aula, os alunos serão convidados a transpor suas experiências e reflexões em uma produção textual autoral, no formato de conto. Neste exercício criativo, eles deverão discorrer sobre os impactos da leitura das obras de Evaristo, relatando se houve — e de que maneira ocorreu — alguma transformação em suas perspectivas acerca da realidade e da pluralidade da cultura afro-brasileira, que se encontra intrinsecamente tecida na estrutura de nossa sociedade. Para valorizar e divulgar o trabalho dos alunos, sugere-se que essas produções textuais sejam publicadas no site oficial ou as redes sociais da escola.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar a essas considerações finais acreditamos ter cumprido com o propósito aqui descrito: apresentar os resultados até aqui obtidos por essa pesquisa de Iniciação científica, já em fase de encerramento. Para esta apresentação, foram necessários um recorte e uma seleção de conteúdos a fim de adequar-se às exigências do evento. O artigo apresenta um breve histórico da figura do negro no contexto literário, que culminou na explanação do termo “escrevivência” e na apresentação da autora responsável por cunhar tal termo e ser uma das maiores representantes da literatura contemporânea negro-brasileira, Conceição Evaristo. O estudo também faz uma breve abordagem acerca dos Temas Contemporâneos Transversais, e como a literatura negra se inclui dentro do TCT do Multiculturalismo.

Tais avanços na pesquisa formaram uma base sólida para que, através de uma leitura interpretativa, fosse possível identificar os efeitos de sentido criados pelo discurso de três contos da obra *Olhos d'água* (2014), de Conceição Evaristo, comprovando que essas narrativas trazem as marcas da sua “escrevivência” e materializam a representatividade da literatura afro-brasileira na Literatura brasileira contemporânea, apresentando aspectos que apenas as pessoas que estão inseridas neste contexto conseguem materializar, pela palavra, os sentimentos experimentados.

Também a proposta de uma SD, partindo dos contos para introduzir essa literatura para estudantes do Ensino Médio foi aqui apresentada; contudo, o resultado desta prática será apresentado no artigo final da pesquisa de IC. No entanto, acreditamos ter oferecido ao leitor o incômodo necessário para desejar se lançar à leitura de obra tão importante dentro do contexto da literatura contemporânea afro-brasileira. O convite está feito.

REFERÊNCIAS

BRASIL, A. CONCEIÇÃO EVARISTO É ELEITA NOVA IMORTAL DA ACADEMIA MINEIRA DE LETRAS. DISPONÍVEL EM: <<https://forbes.com.br/forbes-mulher/2024/02/conceicao-evaristo-e-eleita-nova-imortal-da-academia-mineira-de-letas/>>. ACESSO EM: 5 FEV. 2025.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS NA BNCC: CONTEXTO HISTÓRICO E PRESSUPOSTOS PEDAGÓGICOS. MEC, 2019. BRASÍLIA, DF, 2019.

BRITO, VIVIANE CARDOSO. IDENTIDADE E ESCRIVIVÊNCIA: A VULNERABILIDADE DA MULHER NEGRA NOS CONTOS "MARIA" E "ZAÍTA ESQUECEU DE GUARDAR OS BRINQUEDOS" DA OBRA "OLHOS D'ÁGUA" (2014), DE CONCEIÇÃO EVARISTO. 2025. 48 F. MONOGRAFIA (LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS) - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ, PARNÁIBA, 2025.

A REPRESENTATIVIDADE DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA: uma leitura de *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo pp 36 - 55

CARVALHO, ANA LIVIA NUNES. ANÁLISE DA VOZ FEMININA DAS PERSONAGENS NEGRAS TRÊS CONTOS DA OBRA OLHOS D'ÁGUA, DE CONCEIÇÃO EVARISTO. 2020. 44 F. TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (GRADUAÇÃO EM LETRAS) - CENTRO UNIVERSITÁRIO BARÃO DE MAUÁ, RIBEIRÃO PRETO, 2020.

CONCEIÇÃO EVARISTO - LITERATURA AFRO-BRASILEIRA. DISPONÍVEL EM: <<http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>>. ACESSO EM: 05 FEV. 2025.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA O ORAL E A ESCRITA: APRESENTAÇÃO DE UM PROCEDIMENTO. IN: _____. GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS NA ESCOLA. TRADUÇÃO E ORGANIZAÇÃO ROXANE ROJO E GLAIS SALES CORDEIRO. CAMPINAS, SP: MERCADO DE LETRAS, 2004, P. 81 – 108.

DUARTE, EDUARDO DE ASSIS. O NEGRO NA LITERATURA BRASILEIRA. *NAVEGAÇÕES*, [S. L.], V. 6, N. 2, P. 146–153, 2014. DISPONÍVEL EM: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/navegacoes/article/view/16787>. ACESSO EM: 20 NOV. 2024.

FREIRE, J. I.; AZEVEDO, M. A. V. DE .; DOS SANTOS JÚNIOR, J. R. ANCESTRALIDADE E IDENTIDADE NO CONTO “OLHOS D'ÁGUA”, DE CONCEIÇÃO EVARISTO. *TABULEIRO DE LETRAS*, [S. L.], V. 16, N. 2, P. 110–119, 2022. DOI: 10.35499/TL.V16I2.14879. DISPONÍVEL EM: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/article/view/14879>. ACESSO EM: 07 FEV. 2025.

GRALATO, JÉSSICA. A ESCRIVÊNCIA DE CONCEIÇÃO EVARISTO E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA. 2023. DISSERTAÇÃO (LETRAS). UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, SÃO GONÇALO, 2023.

MARTINS, TAISSÉ FERREIRA. O CONTO "ZAÍTA ESQUECEU DE GUARDAR OS BRINQUEDOS", DE CONCEIÇÃO EVARISTO: UM OLHAR SOBRE A VIOLÊNCIA E A DESIGUALDADE SOCIAL. 2021. 19 F. TCC (GRADUAÇÃO) - CURSO DE LETRAS- LÍNGUA PORTUGUESA E SUAS RESPECTIVAS LITERATURAS, UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, PORTO NACIONAL, 2021.

PROENÇA FILHO, DOMÍCIO. A TRAJETÓRIA DO NEGRO NA LITERATURA BRASILEIRA. *ESTUDOS AVANÇADOS*, SÃO PAULO, BRASIL, V. 18, N. 50, P. 161–193, 2004. DISPONÍVEL EM: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9980>. ACESSO EM: 20 NOV. 2024.

SILVA, ROSEMERE FERREIRA DA. ENTRE O LITERÁRIO E O EXISTENCIAL, A “ESCREVIVÊNCIA” DE CONCEIÇÃO EVARISTO NA CRIAÇÃO DE UM PROTAGONISMO FEMININO NEGRO NO ROMANCE PONCIÁ VICÊNCIO. ENTRELETRAS, [S. L.], V. 8, N. 1, P. 7–23, 2017. DISPONÍVEL EM: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/entreletras/article/view/3674>. ACESSO EM: 15 DEZ. 2024.

SILVA, MARCELO MEDEIROS DA; RAMALHO, DANIEL RODAS; LIMA, MARGARIDA MARIA GOMES DE. RESGATE DA MEMÓRIA E DA ANCESTRALIDADE FEMININA NEGRA EM “OLHOS D’ÁGUA” DE CONCEIÇÃO EVARISTO. REVISTA DE LETRAS NORTE@MENTOS, [S. L.], V. 16, N. 44, 2023. DOI: 10.30681/rln.v16i44.11041. DISPONÍVEL EM: <https://periodicos.unemat.br/index.php/norteamentos/article/view/11041>. ACESSO EM: 16 JUL. 2025.

SILVA, TIAGO FERREIRA DA. “FRANJAS DE ALGODÃO EM MANTOS DE VELUDO”: APROPRIAÇÃO IRÔNICA E REALIDADE HISTÓRICA NOS CONTOS DE TEMÁTICA RELIGIOSA DE MACHADO DE ASSIS. 2013. 123 F. DISSERTAÇÃO (MESTRADO EM LITERATURA) —UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília, 2013.

MANUEL BANDEIRA NA SALA DE AULA: a Prática como Componente Curricular (PCC) e o ensino de Literatura na formação docente

Monica de Oliveira Faleiros

1. INTRODUÇÃO

A implementação da Prática como Componente Curricular (PCC) nos cursos de formação de professores no Estado de São Paulo emerge de um processo histórico de revisão curricular, orientado pela necessidade de superar a dicotomia entre teoria e prática no âmbito da licenciatura.

A formação docente, historicamente, sofreu tensões entre teoria e prática, o que impulsionou diversos debates e normativas no campo das licenciaturas. Em São Paulo, o Conselho Estadual de Educação, atento às necessidades de reconfiguração dos cursos de formação de professores, aprovou a Deliberação CEE-SP nº 154/2017, que estabelece normas para os cursos de licenciatura das instituições de ensino superior do sistema estadual de ensino, deliberação essa que estabelece as diretrizes para a organização curricular das licenciaturas e das práticas como componente curricular (PCC).

Assim, este artigo tem como objetivo descrever o processo de elaboração e aplicação de uma das PCCs desenvolvidas no Curso de Letras do Uni-FACEF, na disciplina de Literaturas de Língua Portuguesa: Portuguesa e Brasileira, ao longo do quinto semestre. Para isso, apresentam-se informações sobre a PCC (Prática como Componente Curricular), segundo a Deliberação CEE-SP nº 154/2017, tais como seu propósito inicial, seu conceito e algumas características para, em seguida tratar do trabalho que tem sido implementado e aplicado pelos graduandos de Letras em salas de Ensino Médio sobre a poesia bandeiriana.

O processo de elaboração desta prática parte de estudos sobre o poeta e seu contexto de produção utilizando textos teórico-críticos sobre teoria da poesia, sobre leitura e prática de ensino para, posteriormente, refletir sobre metodologias de ensino, que são aplicadas na elaboração de atividades de leitura interpretativa do texto poético e proposta de produção de texto a serem aplicadas em sala de aula de terceiro ano de EM (Ensino Médio), considerando o que prevê a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) para o trabalho com o texto literário.

Posteriormente, o trabalho dos graduandos de Letras ainda contempla a reflexão sobre os resultados da aplicação das atividades, a produção de sequência didática e organização de portfólio contendo os materiais elaborados, e, também as produções escritas dos alunos de EM, devidamente avaliadas e comentadas pelos

estudantes de Letras. Este artigo fundamenta-se na Deliberação CEE-SP nº 154/2017 do CEE (Conselho Estadual de Educação), em estudos críticos e teóricos sobre a poesia brasileira e sobre a obra do poeta Manuel Bandeira, em estudos sobre leitura e prática de ensino de Literatura.

2. A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR: CONCEITO, OBJETIVOS E ARTICULAÇÃO TEORIA-PRÁTICA

A Prática como Componente Curricular (PCC), conforme definida na Deliberação CEE-SP nº 154/2017, é um eixo articulador da formação do licenciando, com o objetivo de promover o diálogo entre os conteúdos curriculares e a realidade das escolas. Trata-se de uma proposta que ultrapassa a ideia de estágios supervisionados isolados no final do curso, e que visa à inserção contínua e sistemática do estudante no contexto educacional. Assim garantindo ao futuro professor uma aproximação contínua com a realidade escolar e com os diversos espaços educativos, proporcionando-lhe experiências que promovam a articulação entre teoria e prática, pesquisa e docência.

A PCC está presente em todos os períodos do curso, integrando atividades que propiciem o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao exercício da docência. Isso inclui observações, análises, elaborações de projetos, intervenções, seminários e reflexões críticas a partir da realidade escolar.

Entre seus objetivos principais, destaca-se o de proporcionar a articulação entre os fundamentos teóricos, os conteúdos específicos e as metodologias de ensino. Com isso, busca-se uma formação que favoreça o desenvolvimento de saberes docentes contextualizados e significativos.

A atividade de PCC deve estar planejada no Projeto Pedagógico do Curso, ter supervisão docente e acompanhamento sistemático, ser orientada por objetivos claros e vincular-se aos demais componentes curriculares.

3. A PCC NO CURSO DE LETRAS E A DISCIPLINA DE LITERATURAS

No curso de Letras, a PCC assume um papel estratégico ao permitir que os licenciandos articulem os estudos linguísticos e literários com a prática pedagógica. No caso da disciplina de Literatura, as práticas possibilitam a elaboração de propostas didáticas que levem em consideração a historicidade, a linguagem e a função social do texto literário no ensino médio.

As atividades práticas podem incluir observação de aulas, aplicação de sequências didáticas com obras literárias, rodas de leitura e análise de material didático. Tudo isso favorece a compreensão crítica do papel da literatura na formação humana, ao mesmo tempo em que desenvolve habilidades específicas de

ensino, como a mediação da leitura, a seleção de textos e o planejamento de atividades interdisciplinares.

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) propõe que os alunos sejam capazes de analisar, fruir e utilizar criticamente as diferentes linguagens, assim, por meio da PCC pode-se aproximar o licenciando dos documentos oficiais da educação básica, promovendo a elaboração de práticas pedagógicas coerentes com esses objetivos.

A BNCC reconhece o texto literário como elemento essencial da formação dos estudantes, considerando sua capacidade de promover o desenvolvimento estético, ético e crítico, pois a leitura de Literatura oferece vivências que “ampliam o horizonte de compreensão do mundo, da linguagem e de si mesmo, pela mediação simbólica da arte” (BNCC, 2018, p. 495).

No Ensino Médio, a literatura integra a área de Linguagens e suas Tecnologias, e deve ser trabalhada com foco na ampliação da competência leitora, na valorização da diversidade cultural e na capacidade de análise crítica.

Destacam-se, nesse contexto, as competências e habilidades previstas, tais como valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para compreender a realidade, colaborar na construção de uma sociedade justa e equitativa, analisando criticamente os textos literários como representações de contextos históricos e culturais; e também valorizar a diversidade cultural e linguística, reconhecendo-se como parte da sociedade, em que se relacionam textos de diferentes épocas e culturas, promovendo o respeito à pluralidade.

Assim, pode-se perceber que essas competências e habilidades se alinham diretamente à proposta da PCC, pois demandam do futuro professor não apenas conhecimento teórico da literatura, mas também capacidade de mediação didática que respeite o contexto dos alunos e valorize a leitura literária como prática social.

3.1 A PCC Sobre a Obra do Poeta Manuel Bandeira no Curso de Letras do Uni-FACEF

Ao longo do quinto semestre do Curso de Letras, na disciplina de Estudos de Literaturas: Portuguesa e Brasileira V, desenvolve-se uma PCC (Prática como Componente Curricular) sobre o poeta modernista, Manuel Bandeira, e sua obra, com o objetivo de que os estudantes de Letras possam relacionar teoria e prática ao estudarem o autor e sua produção, bem como textos teórico-críticos e, também, textos sobre Leitura, Metodologia e Prática de Ensino. A ideia é a de preparar uma aula que contemple o período literário, aspectos biográficos do poeta,

o percurso de sua obra, a poesia em sua expressão linguística, literária e cultural, e, por fim, aplicar, em salas de aula de EM as atividades desenvolvidas, com a posterior reflexão sobre os resultados obtidos por meio de avaliações realizadas no processo. Tudo isso é descrito em Sequência didática e portfólio produzido pelos graduandos, sob supervisão da professora desta disciplina do curso. Assim, o que se apresenta agora é o relato sobre esse conjunto de atividades desse projeto de transposição didática que se intitula ***A poesia de Manuel Bandeira em sala de aula***, com o objetivo, como foi dito, de desenvolver e aplicar uma atividade de leitura, análise e interpretação de texto a partir de poemas escolhidos do autor.

O desenvolvimento das atividades parte do estudo do autor e de sua obra, e, também, da prática de análise literária como preparação para as aulas a serem ministradas; assim, são envolvidos os conteúdos referentes à contextualização e estudo da obra de Manuel Bandeira, autor destacado no período Modernista da Literatura Brasileira; ao estabelecimento de relações de sentido entre as características estéticas do período e com as do autor; às técnicas de abordagem do texto literário, com aplicação de teorias da leitura e análise de poemas para sua compreensão/análise; à interpretação do texto literário e elaboração de material didático, com o propósito de levar à sala de aula de EM a Literatura Brasileira no século XX.

Desse modo, por meio das atividades planejadas, o objetivo dado aos graduandos de Letras foi o de levar ao estudante de EM o conhecimento sobre as características da poesia modernista e da poética bandeiriana e sua relação com a produção de sentidos, bem como a transposição para a realidade dos estudantes acerca dos temas discutidos relacionados ao contexto sócio-histórico e também às reflexões sobre a condição humana, tudo isso, elaborado para cumprir as seguintes etapas na sala de aula: contextualização e sensibilização; desenvolvimento dos conteúdos previstos; avaliação; proposta de produção de texto relacionando a obra/poema analisado ao cotidiano dos alunos que contemple a reflexão sobre o tema do poema estudado e que envolva a utilização de recursos de linguagem e produção de sentido estudados durante a atividade.

As etapas desse trabalho com a turma de graduandos em Letras organizam-se a partir da divisão de grupos e da escolha do corpus³, seguida de leitura, análise e estudo de textos críticos para o enriquecimento da discussão. Na sequência, faz-se um levantamento e eleição dos aspectos teóricos e temáticos a serem trabalhados, relacionados ao conteúdo e à estruturação dos poemas, bem como a produção de sentido a que o autor chega por meio desta relação.

Após esta primeira etapa de estudos, passamos às reflexões sobre a prática, isto é, sobre como trabalhar o texto literário em sala de aula. Ao longo desse

³ O corpus deve ser composto de poemas das obras *Carnaval*, *Ritmo Dissoluto*, *Libertinagem*, *Estrela da manhã*, *Opus 10* ou *Estrela da tarde*, conforme a livre escolha dos graduandos, realizada após estudo sobre as obras.

processo, é possível discutir sobre a importância da contextualização do autor e obra, do conhecimento sobre o estilo a ser abordado, da necessidade do trabalho prévio de estudo e análise feito pelo professor, antes da elaboração de uma sequência didática (SD), ou seja, de um planejamento de suas atividades. Passa-se, então à elaboração da SD com o intuito de planejar e orientar essa prática de ensino⁴.

Na primeira etapa do trabalho, os alunos, como dissemos estudam e discutem textos e obras do autor para elaborar uma primeira aula cujo objetivo é o de levar para a sala de aula informações sobre o período estético e a obra do autor, bem como aspectos de sua biografia, preparando os estudantes a partir de uma contextualização e sensibilização para a leitura literária.

Na etapa seguinte, a preparação, em sala de aula dos graduandos, consiste em um trabalho de leitura e análise de poemas variados para a posterior elaboração de atividade de aplicação, assim propõe-se que os graduandos pensem sobre como apresentar o poema, que escolheram trabalhar, à classe de EM, o que os mobiliza a pensar, criar e propor estratégias de leitura, abordagens intertextuais e interdiscursivas, bem como exploração de vocabulário e expressões linguísticas desconhecidas para viabilizar o entendimento do texto e explorar como, por meio da palavra poética se produz sentido.

Esse trabalho propõe o aprofundamento da discussão, trabalhando tanto com os aspectos que compõem a estrutura do texto poético como também com as questões temáticas abordadas pelo autor, procurando estabelecer a relação entre uma e outra (estrutura e conteúdo) para se chegar ao sentido. Neste momento, os grupos elegeram os aspectos discursivos que identificam como relevantes para propor a análise dos textos e, também, para propor reflexões que atualizem as questões temáticas. Cabe ressaltar que esses aspectos são planejados para um trabalho de discussão oral seguido de atividades escritas, com questões e atividades elaboradas pelos graduandos para serem aplicadas com o intuito de retomar, enriquecer e fixar as reflexões produzidas ao longo do processo.

Finalmente, na produção de texto, atividade de avaliação final, o desafio é criar uma proposta que permita ao estudante mobilizar em sua escrita tanto as reflexões quanto os recursos de linguagem e estrutura textuais com os quais trabalharam. Todas essas etapas do trabalho são desenvolvidas durante as aulas da disciplina de Literaturas, sob supervisão e orientação tanto quanto ao

⁴ À época da pandemia da COVID-19, a proposta para o início do trabalho foi de produzir e disponibilizar para os estudantes do EM informações sobre Manuel Bandeira que pudessem ser veiculadas por meio de internet. Assim, criaram-se vídeo aulas e podcasts, perfis do autor, com que os estudantes pudessem interagir, para que o conteúdo pudesse ser introduzido.

processo de estudo, leitura e análise dos textos, como na produção da SD e atividades realizadas pelos graduandos de Letras.

Após todo esse processo, os graduandos vão às escolas, aplicam as aulas planejadas, orientam os estudantes para as atividades e propõe a produção escrita. Toda produção escrita dos estudantes de EM é recolhida, lida, analisada, avaliada e discutida em classe; são feitos, nessas produções, comentários e correções que são devolvidos aos alunos do EM.

Na sala do Curso de Letras, começa, então, uma nova etapa: a revisão da SD, o registro dos resultados, a organização do portfólio com todo o material produzido para essas duas aulas e, assim, conclui-se o trabalho da PCC do 5 semestre.

Como se pode observar, a relação entre teoria e prática estão presentes o tempo todo nesse processo que articula a prática docente, o conhecimento teórico referente ao conteúdo da disciplina de Literatura, com o encaminhamento de todas as atividades em conformidade com o que está previsto na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), cumprindo o propósito da PCC (Prática como Componente Curricular) prevista pelo CEE SP.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada neste trabalho evidencia que a Prática como Componente Curricular, tal como prevista na Deliberação CEE-SP nº 154/2017, constitui um instrumento valioso para a formação inicial de professores, pois permite integrar, de forma orgânica, o estudo teórico e a vivência prática em contextos reais de ensino. A articulação entre a pesquisa acadêmica, a análise crítica da obra literária e a elaboração de propostas pedagógicas aplicáveis ao Ensino Médio mostrou-se não apenas viável, mas também fundamental para a construção de uma postura profissional reflexiva e crítica por parte dos licenciandos.

No caso específico da PCC sobre a obra de Manuel Bandeira, desenvolvida no quinto semestre do Curso de Letras, foi possível constatar que o processo de elaboração, aplicação e análise das atividades contribuiu para que os futuros docentes compreendessem melhor a função social da literatura e a importância de promover, no espaço escolar, um contato significativo com a poesia. Ao transpor para a sala de aula de Ensino Médio poemas representativos da estética modernista e da poética bandeiriana, os graduandos vivenciaram o desafio de planejar intervenções que não se restringissem à mera transmissão de conteúdo, mas que estimulassem o diálogo, a interpretação e a construção de sentidos a partir da leitura literária.

A escolha de Manuel Bandeira como foco da prática revelou-se acertada, dado o caráter multifacetado de sua produção poética, capaz de dialogar tanto com questões históricas e culturais de seu tempo quanto com temas universais

da condição humana. Esse aspecto favoreceu a construção de pontes entre o texto literário e a realidade dos estudantes de Ensino Médio, reforçando o papel da literatura como mediadora de reflexões éticas, estéticas e existenciais.

Outro ponto relevante observado foi a consolidação de competências docentes essenciais, como a habilidade de selecionar e adaptar conteúdos, de criar atividades que valorizem a participação ativa dos alunos e de avaliar de forma crítica os resultados obtidos. O trabalho com a sequência didática, desde sua concepção até a revisão final baseada nas experiências vividas em sala de aula, estimulou os graduandos a refletir sobre as adequações necessárias diante das respostas e necessidades concretas dos estudantes. Essa dinâmica favoreceu o desenvolvimento da flexibilidade e da sensibilidade pedagógica, atributos indispensáveis à prática docente.

Ao mesmo tempo, a experiência contribuiu para que os futuros professores compreendessem a relevância dos documentos orientadores da educação básica, especialmente a BNCC, no planejamento das práticas pedagógicas. A leitura e interpretação desse documento, aliadas ao estudo crítico da obra literária, possibilitaram uma atuação mais consciente e alinhada às competências e habilidades previstas para o Ensino Médio, garantindo que o trabalho com a literatura fosse tanto esteticamente consistente quanto pedagogicamente pertinente.

Constata-se, portanto, que a PCC, ao promover a imersão gradual do licenciando em situações reais de ensino, supera a concepção de estágio como momento isolado e tardio da formação, transformando-se em um espaço contínuo de experimentação, análise e reconstrução da prática docente. No caso aqui relatado, essa dinâmica permitiu que os graduandos assumissem o papel de mediadores de leitura, capazes de provocar nos alunos da educação básica o interesse pela literatura, a reflexão sobre seu próprio contexto e a percepção da arte como forma de conhecimento e expressão.

Assim, a experiência com a poesia de Manuel Bandeira demonstrou que, quando teoria e prática se articulam de maneira planejada e reflexiva, é possível criar ambientes de aprendizagem mais significativos, capazes de valorizar a literatura como patrimônio cultural e como instrumento de formação humana integral. A PCC, nesse sentido, cumpre plenamente seu papel de aproximar o futuro professor do cotidiano escolar, proporcionando-lhe não apenas segurança técnica, mas também uma compreensão mais ampla e sensível sobre o sentido e a função social de seu trabalho.

Em última instância, a prática aqui descrita reafirma que formar professores de literatura exige muito mais do que transmitir conteúdos

programáticos: requer criar oportunidades para que eles vivenciem a docência de forma crítica, criativa e comprometida com a transformação da realidade escolar. Nesse processo, a obra de Manuel Bandeira e a PCC convergiram para um mesmo objetivo — o de formar educadores que reconheçam na literatura não apenas um objeto de estudo, mas uma experiência estética e humana que merece ser compartilhada e cultivada nas salas de aula.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR*. BRASÍLIA, DF: MEC, 2018. DISPONÍVEL EM: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. ACESSO EM: 10 AGO. 2025.

SÃO PAULO. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *DELIBERAÇÃO CEE Nº 111/2012*, DE 1º DE FEVEREIRO DE 2012. DISPONÍVEL EM: <https://www.ceesp.sp.gov.br/ato-do-conselho/numero-2012-111-processo-2006-651/>. ACESSO EM: 10 AGO. 2025.

SÃO PAULO. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *DELIBERAÇÃO CEE Nº 154/2017*. DISPONÍVEL EM: <https://www.ceesp.sp.gov.br/ato-do-conselho/numero-2017-154-processo-2006-651/>. ACESSO EM: 10 AGO. 2025.

Apêndice

(Exemplo de sequência didática sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula de EM por estudantes do Curso de Letras do Uni-FACEF, como cumprimento da PCC da disciplina de Estudos de Literaturas V sobre a poesia de Manuel Bandeira)

SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE O POEMA “ANTOLOGIA”, DE MANUEL BANDEIRA

GRADUANDO DE LETRAS: ANA CLARA GARCIA, ANA LAURA CHIEREGATI DE SOUSA, CAMILA VALCACER, FELIPE MENOSSE, JÚLIA TEÓFILO, MARIA JÚLIA VASCONCELOS E SARAH FERREIRA SILVA.

1. RESUMO E OBJETIVOS:

Nesta sequência didática, trabalha-se o autor Manuel Bandeira e seu poema “Antologia”, a fim de apresentá-lo aos estudantes e enfatizar a importância de suas produções no contexto da Literatura Brasileira. Para tanto, levamos em consideração seu contexto e a literatura modernista no Brasil. A atividade inicia-se com a apresentação da vida e obra do autor a fim de contextualizar os estudantes e segue para a análise do poema.

O objetivo desta SD é fazer com que os estudantes compreendam a importância da poesia de Bandeira em seu contexto estético-literário e a evolução de sua obra, bem como o período literário do Modernismo.

Além disso, será levada em consideração a interpretação da poesia do autor e os temas presentes para que, por fim, seja feita a análise crítica do poema “Antologia” poema que, por sua retomada de vários outros poemas do autor, permite um verdadeiro percurso pela poética do autor. Ainda quanto a este poema, pretende-se relacionar o sentido que os versos possuem nos poemas originais e no poema em questão, ou seja, a intertextualidade entre as obras.

2. CONTEÚDOS TRABALHADOS

- Manuel Bandeira - o escritor no contexto de produção do século XIX. Literatura modernista.
- Poema “Antologia” da obra *Estrela da Tarde* - livro de poemas da fase madura do autor
- O aspecto temático a ser trabalhado: o diálogo entre as obras anteriores do poeta, as quais formam o poema “Antologia”;
- Explorar aspectos textuais e discursivos da elaboração do texto poético e sua produção de sentido.

3. MATERIAIS NECESSÁRIOS

Textos e atividades impressos, slides e publicações online na rede social Twitter.

4. NÚMERO DE AULAS E TURMA EM QUE A ATIVIDADE SERÁ APLICADA

Aula dupla (duas aulas). Turmas do segundo ano do Ensino Médio do Instituto Samaritano.

5. PROCEDIMENTOS

5.1 Etapa I:

O primeiro contato com os alunos do 2º ano do EM foi feito a partir da retomada sobre as publicações relacionadas ao tema da aula, na rede social Twitter,

uma vez que foi solicitado previamente que os estudantes interagissem com as postagens criadas e publicadas pelos discentes de Letras sobre o Modernismo, a poesia bandeiriana e a biografia do poeta.

Logo após, foi feita uma breve explicação sobre as diferenças entre poema e poesia, seguida de uma apresentação, por meio de slides contendo informações sobre o autor Manuel Bandeira, realizada pelos discentes Felipe e Sarah, contextualizando a respeito de características pessoais, contexto histórico da época, obras e estilo, para que os alunos tivessem conhecimento sobre o assunto. Além disso, foi feita uma observação a respeito da obra em que está o poema a ser trabalhado com os estudantes, intitulado “Antologia”.

5.2 Etapa II:

Para introduzir e vincular o texto de Manuel Bandeira na sala de aula, as discentes Camila, Ana Clara e Júlia fizeram, juntamente com os estudantes, a análise detalhada do poema mencionado anteriormente, “Antologia”.

As professoras, primeiramente, comentaram sobre o significado da palavra Antologia, seguindo pela análise da primeira estrofe do poema, feita pela professora Júlia. Em sequência, a professora Camila analisou as estrofes dois e três, fechando com a análise da quarta e quinta estrofes pela professora Ana Clara, análise essa que contemplou a leitura do poema original de a que pertence cada uma das estrofes do poema “Antologia”, propondo então uma relação entre o sentido inicial e o novo sentido no contexto do novo poema.

Foram abordados também os aspectos estruturais e temáticos para a realização das atividades apresentadas e explicadas aos alunos pelos professores discentes de Letras.

5.3 Etapa III:

A fim de avaliar e estimular a criatividade dos alunos, foi proposta uma produção textual abordando aspectos trabalhados em sala de aula. Os alunos tiveram duas possibilidades de atividade. Em uma delas, a fim de resgatar o poema “Antologia”, poderiam escrever um texto, em prosa ou verso, sobre as mudanças de perspectiva que eles mesmos experimentaram ao longo de sua vida e que são representativas das transformações em suas identidades e visão de mundo; a outra possibilidade referiu-se especificamente ao poema “Vou-me embora pra Pasárgada”, que é citado em “Antologia” e que é muito representativo de toda a poética bandeiriana. Os estudantes podiam escrever um texto em prosa ou verso sobre

como seria a sua própria Pasárgada, lugar ideal, tendo como questionamento como ela é, o que fariam lá, e quem estaria ali.

ÍNDICE

A

Alessandra David Moreira da Costa, 5, 6
Amanda Helena Alves, 26

G

Gabriela Cristina da Silva, 36

I

Isac Dione Cintra Ferreira, 19

M

Maria Eloísa de Souza Ivan, 5, 36
Marinês Santana Justo Smith, 19
Matheus do Nascimento de Paula, 26
Monica de Oliveira Faleiros, 56

R

Rafael Honorato Ferreira da Silva, 6

ISBN VOLUME



ISBN COLEÇÃO



0800 940 4688 | 16 3713.4688
unifacef.com.br |     

16 3706.8700
franca.unesp.br