

Fátima Stela Bezerra Viana Barbosa  
Regilane Barbosa Maceno

(Organizadoras)

*Nos alinhavos da escola,  
o mundo!*

Fátima Stela Bezerra Viana Barbosa  
Regilane Barbosa Maceno  
**Organizadoras**

# NOS ALINHAVOS DA ESCOLA, O MUNDO!

1ª edição

**Editora Itacaiúnas**  
Ananindeua – PA  
2023

©2023 por Fátima Stela Bezerra Viana Barbosa e Regilane Barbosa Maceno. (orgs.)

© 2023 por diversos autores

*Todos os direitos reservados.*

1ª edição

#### **Conselho editorial / Colaboradores**

Márcia Aparecida da Silva Pimentel – Universidade Federal do Pará, Brasil

José Antônio Herrera – Universidade Federal do Pará, Brasil

Márcio Júnior Benassuly Barros – Universidade Federal do Oeste do Pará, Brasil

Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Wildoberto Batista Gurgel – Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Brasil

André Luiz de Oliveira Brum – Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Mário Silva Uacane – Universidade Licungo, Moçambique

Francisco da Silva Costa – Universidade do Minho, Portugal

Ofélia Pérez Montero - Universidad de Oriente – Santiago de Cuba, Cuba

Editora-chefe: Viviane Corrêa Santos – Universidade do Estado do Pará, Brasil

Editor e web designer: Walter Luiz Jardim Rodrigues – Editora Itacaiúnas, Brasil

Editor e diagramador: Deividy Edson Corrêa Barbosa - Editora Itacaiúnas, Brasil

**Edição eletrônica/ diagramação:** Walter Rodrigues

**Projeto de capa:** dos organizadores

**Revisão:** dos autores e organizadores

#### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD**

N897 Nos alinhavos da escola, o mundo! [recurso eletrônico] / vários autores; organizado por Fátima Stela Bezerra Viana Barbosa e Regilane Barbosa Maceno. - Ananindeua: Editora Itacaiúnas, 2023.  
89 p.: il.: PDF , 1,0 MB.

Inclui bibliografia e índice.

ISBN: 978-85-9535-223-0 (Ebook)

DOI: 10.36599/itac-978-85-9535-223-0

1. Educação. 2. Letras. 3. Pedagogia. I. Título.

CDD 370

CDU 37

#### **Índice para catálogo sistemático:**

1. Educação 370
2. Educação 37

E-book publicado no formato PDF (Portable Document Format). Utilize o software [Adobe Reader](#) para uma melhor experiência de navegabilidade nesta obra.

---

O conteúdo desta obra, inclusive sua revisão ortográfica e gramatical, bem como os dados apresentados, é de responsabilidade de seus participantes, detentores dos Direitos Autorais.

*Esta obra foi publicada pela [Editora Itacaiúnas](#) em junho de 2023.*

Elaboração e informações  
Unidade Regional de Educação - URE de Codó

Endereço: Praça da Bandeira, s/n. Centro. CEP: 65400-000

Fone: (99) 3661-2128

E-mail: regionalcodo@educacao.ma.gov.br / [urecodo@hotmail.com](mailto:urecodo@hotmail.com)

Equipe técnica Organização:

Fátima Stela Bezerra Viana Barbosa

Regilane Barbosa Maceno

Comissão Científica:

Alberto Adalberto Madeira Júnior

Antonio Carlos Costa Cruz

Claudia Lindoso Coelho Sousa

Fátima Stela Bezerra Viana Barbosa

Lerdson Neris Farias

Lílian Vitória Ribeiro da Costa

Raimundo Cazuza da Silva Neto

Regilane Barbosa Maceno

Shirlane Maria Batista da Silva Miranda

Vitória Régia Costa de Sousa Santos

Walter de Lima Monteiro

# APRESENTAÇÃO

O trabalho do professor em sala de aula tem demandado a ele uma postura de pesquisador. Associada à oportunidade de prática reflexiva sobre sua atuação docente, ser um professor-pesquisador é estar em busca de formas de melhorar sua própria pedagogia acadêmica, e, desse modo, também de buscar formas de estimular o senso crítico e a autonomia dos seus alunos, por meio dessas atividades. A pesquisa é, portanto, primordial para as atividades do docente, pois o professor que assume essa atitude de pesquisador compromete-se com a elaboração própria, com o questionamento constante, com a crítica e com a descoberta com as quais lida diariamente no espaço educacional.

Diante disso, proporcionar espaço para que essas produções circulem e se multipliquem é de grande importância. Para além de ampliar o alcance de boas práticas por meio dessa divulgação, há ainda o grande poder de inspirar outros docentes no sentido de, também, se inserirem no campo da pesquisa. A escola é, ela própria, um grande laboratório para que professores, gestores e supervisores pensem sobre a educação, construam caminhos de mudanças e transforme o que ainda não está bom. E o principal e mais belo disso é compreender que tudo estar sendo feito pelas mãos e pelo olhar daqueles que, de fato, vivem a realidade da escola e do ensino brasileiro, maranhense.

Reconhecer o potencial da equipe que faz a educação maranhense tem sido uma grande prioridade da Unidade Regional de Educação (URE) de Codó que, com iniciativas concretas, busca incentivar uma educação baseada na busca constante por qualidade e equidade. Com esse compromisso, a URE-Codó lançou um edital para selecionar produções em formato de artigo científico para composição de sua Coletânea intitulada “**Nos alinhavos da escola, o mundo!**”. O título poético do livro remete a esse mundo “costurado” nas escolas estaduais dos municípios que compõem a URE (Alto Alegre do Maranhão; Codó; Coroatá; Peritoró; São Mateus; Timbiras). O objetivo da Coletânea é divulgar trabalhos de professores, de supervisores e de gestores da URE de Codó, bem como incentivar a pesquisa e a formação continuada de sua equipe, mas, principalmente, é reconhecer a riqueza e o potencial de sua equipe.

Nessa perspectiva, Coletânea “**Nos alinhavos da escola, o mundo!**” reúne artigos científicos oriundos de pesquisas e atividades acadêmicas realizadas pelos professores,

gestores e supervisores em formações continuadas, em suas práticas escolares, voltadas para discussões e reflexões em torno do ensino sobre a Língua Portuguesa, a Literatura, a Pedagogia e a Educação. São, portanto, pesquisas desses profissionais, que desenham, criticamente, um quadro educacional interessante para pensar a regional e o Maranhão como um todo.

A Coletânea “**Nos alinhavos da escola, o mundo!**” é composta de sete pesquisas científicas, elaboradas a partir de revisões bibliográficas atuais, que abordam assuntos de interesses daqueles que têm a educação como preocupação. Assim, no texto **O lugar da norma padrão no ensino da língua portuguesa**, o professor Antonio Carlos Costa Cruz discute a questão do papel da norma culta no ensino da Língua Portuguesa a partir das diretrizes traçadas para o trabalho com o Novo Ensino Médio. O professor-pesquisador esclarece que falar em norma padrão é falar em gramática normativa, defendendo seu ensino para que o estudante tenha autonomia de uso da língua em todos os contextos, como regem os documentos oficiais que norteiam o trabalho dos professores. Entretanto, o autor pondera e enfatiza a importância de não se negligenciar as demais variantes da língua devendo, portanto, ser ensinada em sala de aula, sob pena de, também, se ir contra as normas curriculares. O autor ainda acrescenta a necessidade de um ensino da língua portuguesa a partir de um trabalho com os gêneros textuais.

Em **A pátria que Me pariu”: uma análise do neorrealismo em *Cidade de Deus*, de Paulo Lins**, a autora Regilane Barbosa Maceno elabora uma discussão interessante sob o viés da literatura brasileira. A partir da análise do romance *Cidade de Deus*, do carioca Paulo Lins, a autora discute aspectos e conceitos literários do Neorrealismo na literatura contemporânea, em diálogo com a segunda fase do Modernismo, sobretudo, tomando como foco a prosa de 1930.

Na discussão proposta pelo texto **O planejamento de ensino visando o desenvolvimento de competências discentes: a avaliação da aprendizagem em foco**, o professor Alberto Adalberto Madeira Júnior aborda, com muita clareza, a importância do planejamento para as práticas de ensino, discutindo essa questão a partir das discussões sobre Avaliação Formativa. Para o autor, uma ação avaliativa planejada é essencial para compreender mais sobre a jornada do aluno e não somente sobre o conhecimento adquirido, em práticas educacionais descontextualizada e homogeneizadoras.

No artigo **Planejamento do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC implantado no município de Codó - MA**, Vitória Régia Costa de Sousa Santos expõe a importância do planejamento dos programas abraçados pelos municípios, mas particularizando para o município de Codó a partir de suas experiências com o Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC. A autora enfatiza os aspectos positivos de programas como esses para os docentes, principalmente focando na formação continuada, onde ocorre o processo de aprendizagens significativas, teóricas e práticas, para uma mudança nas salas de aulas, nas escolas e na vida social dos educandos.

As discussões do texto **O lúdico como ferramenta metodológica na prática pedagógica do professor em sala de aula**, de autoria de Lerdson Neris Farias, estão pautadas sobre a questão do lúdico como ferramenta fundamental para o ensino infantil, trabalhado a partir da inclusão de jogos nos planejamentos dos docentes. O autor enfatiza que os jogos, por seu caráter de brincadeira, envolvem a criança, contribuindo para o seu desenvolvimento intelectual, sobretudo, nessa fase inicial da vida – incluindo a vida escolar –, pois é quando a criança dá vida a tudo que a cerca, constrói mundos, apreende o que a sociedade dispõe.

No texto **O Novo Ensino Médio como paradigma de transformação social**, o supervisor escolar Walter de Lima Monteiro discute a implementação do Novo Ensino Médio como um pensamento social que visa preparar o estudante para ingresso no mercado de trabalho.

A pesquisa intitulada **O Novo Ensino Médio e educação: Um projeto emancipatório?**, das autoras Claudia Lindoso Coelho Sousa, Lílian Vitória Ribeiro da Costa e Shirlane Maria Batista da Silva Miranda discute sobre o Novo Ensino Médio, questionando sua pertinência como projeto que permite uma emancipação dos estudantes. Para tanto, as autoras retomam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação para sustentação argumentativa, além de uma rica referência teórica para fundamentação.

O ensaio final desta coletânea, intitulado **Os desafios do Novo Ensino Médio para uma educação**, de Fátima Stela Bezerra Viana Barbosa e Raimundo Cazuza da Silva Neto, discute sobre os desafios para implementação do Novo Ensino Médio para as séries finais da educação básica. Os autores pontuam, com base em uma revisita aos dispositivos legais que norteiam o ensino no país, a importância desse novo modelo para a educação brasileira.

Embora os autores mostrem concordância com o modelo, não negligenciam o fato de existir vozes dissonantes ao que vem sendo implementado na educação.

Tantos trabalhos dão a dimensão do potencial de professores que também são pesquisadores. São, pois, ricas discussões que podem contribuir para despertar o interesse de leitores nas questões levantadas por esses pesquisadores, além de se constituir como um estímulo ao exercício da pesquisa e da leitura, de forma crítica e autônoma, no ambiente escolar e na formação pessoal e profissional de cada um.

Tenham uma boa leitura!

As organizadoras



# SUMÁRIO

## LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA

### O LUGAR DA NORMA PADRÃO NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Antonio Carlos Costa Cruz

### “A PÁTRIA QUE ME PARIU”: UMA ANÁLISE DO NEORREALISMO EM *CIDADE DE DEUS*, DE PAULO LINS

Regilane Barbosa Maceno

## EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA

### O PLANEJAMENTO DE ENSINO VISANDO O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DISCENTES: A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM FOCO

Alberto Adalberto Madeira Júnior

### PLANEJAMENTO DO PROGRAMA NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA- PNAIC IMPLANTADO NO MUNICÍPIO DE CODÓ – MA

Vitória Régia Costa de Sousa Santos

### O LÚDICO COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR EM SALA DE AULA

Lerdson Neris Farias

### O NOVO ENSINO MÉDIO COMO PARADIGMA DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Walter de Lima Monteiro

### O NOVO ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO: UM PROJETO EMANCIPATÓRIO?

Claudia Lindoso Coelho Sousa

Lílian Vitória Ribeiro da Costa

Shirlane Maria Batista da Silva Miranda

### OS DESAFIOS DO NOVO ENSINO MÉDIO PARA UMA EDUCAÇÃO

Fátima Stela Bezerra Viana Barbosa

Raimundo Cazuza da Silva Neto

### SOBRE AS ORGANIZADORAS



## O LUGAR DA NORMA PADRÃO NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Antonio Carlos Costa Cruz<sup>1</sup>

Em 2001, o livro *Por uma vida melhor*, da professora Heloísa Ramos, destinado à Educação de Jovens e Adultos (EJA), suscitou muita polêmica em torno do ensino da língua portuguesa. Jornalistas, comentaristas e outros formadores de opinião sem conhecimentos linguísticos formaram coro contra o livro. Produziu-se comentários como o que segue, escrito por Nathalia Goulart em VEJA, de 20 maio 2011:

A sociolinguística (...) leva estudantes universitários de português e pedagogia a reflexões importantes sobre a maneira como as pessoas utilizam a linguagem em diferentes lugares e estratos sociais. Mas, utilizada de maneira torta num livro didático como *Por Uma Vida Melhor*, e misturada a um blá-blá-blá ideológico sobre “preconceito” e “classes dominantes”, essa abordagem é nada menos que um desatino, propagando a ideia de que a norma culta e a educação formal são fardos aos quais as pessoas devem ser curvar por imposição social, e não pelos benefícios que elas propiciam.<sup>2</sup>

Vários linguistas, por meio de artigos, de entrevistas e outros gêneros, explicaram o problema, mostrando quão equivocados estavam os críticos, que além de não possuírem o conhecimento adequado para abordar a questão, indubitavelmente não leram o livro, nem levaram em consideração que a obra se destinava a um público adulto.

Passados mais de vinte anos da publicação de *Por uma vida melhor*, ainda é pertinente questionar como deve ser o ensino da língua portuguesa, principalmente em tempos de Novo Ensino Médio, marcado por significativas mudanças no currículo escolar, com o acréscimo de componentes como Tutoria, Eletivas e Itinerários Formativos. Nesse contexto em que o aluno assume uma postura mais ativa que anteriormente, que papel deve ter a norma padrão no ensino de nossa língua materna?

<sup>1</sup> Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Federal do Piauí (2006) e Especialista em Estudos Literários pela Universidade Estadual do Piauí (2009). Atualmente é professor efetivo vinculado à Secretaria de Educação do Estado do Maranhão, no CE Reitor Ribamar Carvalho. E-mail: carlosportugues28@gmail.com.

<sup>2</sup> Disponível em: <https://veja.abril.com.br/noticia/educacao/as-lico-es-do-livro-que-desensina> Acesso em 12 de dez de 2022.



Primeiramente, é importante frisar que, para alguns linguistas, norma padrão difere da norma culta. Aquela seria um conjunto de regras de bem falar e escrever, uma estrutura idealizada; esta seria a fala efetiva das pessoas escolarizadas.

Na obra *Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós*, Carlos Alberto Faraco entende norma culta como

o conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita. Esse vínculo com os usos monitorados e com as práticas da cultura escrita leva os falantes a lhe atribuir um valor social positivo, a recobri-la com uma capa de prestígio social (FARACO, 2008, p. 73).

A norma padrão, ainda segundo Carlos Alberto Faraco, não teria uma correspondência em situações reais de interação social. De acordo com ele,

Enquanto a norma culta/comum/standard é a expressão viva de certos segmentos sociais em determinadas situações, a norma padrão é uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialeção, a projetos políticos de uniformização da língua (FARACO, 2008, p. 75)

Já o linguista Marcos Bagno faz dura crítica à norma-padrão, por considerá-la idealizada e desconectada da realidade. Para esse autor,

O que se entende por norma-padrão, nos estudos mais recentes sobre variação linguística e ensino, é o modelo de língua descritivo – prescritivo pela tradição gramatical, uma língua extremamente idealizada, construída como base nos usos de um grupo não muito amplo de escritores. (...) Essa norma padrão – escrita, literária e obsoleta – é, por isso mesmo, repleta de arcaísmo, de fósseis linguísticos, de regras que vão contra a intuição gramatical de qualquer falante da língua (BAGNO, 2011, p. 31).

Fica evidente a defesa, por Marcos Bagno, de que apenas a norma culta seja ensinada nas aulas de língua portuguesa. No entanto, sabemos que a norma padrão é base para a produção de textos (falados ou escritos) adequados a determinadas situações de comunicação, ainda que, frise-se, não seja possível existir um falante que siga fielmente o que é indicado em gramáticas normativas e manuais paradidáticos, fora de um padrão de comportamento linguístico policiado.

Por outro lado, sabemos que as leis, os documentos que circulam no universo administrativo, os gêneros textuais acadêmicos, como teses e dissertações, por exemplo, são



produzidos com base na norma padrão. Isso evidencia a necessidade de se ensinar aos alunos esse conjunto de regras que o habilite a produzir e entender o idioma em suas mais diversas manifestações.

Ao proceder dessa maneira, a escola cumprirá seu papel de promover, como instituição do Estado, a educação para a cidadania e para o trabalho, atribuição prevista pela LDB, no art. 2º, título III: DOS PRINCÍPIOS E FINS DA EDUCAÇÃO NACIONAL:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CARNEIRO, 2015, P. 53).

Pela leitura do texto da lei, fica inquestionável que se deve ensinar a norma padrão nas escolas, sob pena de o educando não exercer plenamente sua cidadania, nem ser habilitado para funções que exigem domínio das formas valorizadas de falar e escrever. Porém, essa constatação leva-nos a uma outra indagação: como deve ser o ensino desse modelo de fala e escrita, chamado norma padrão ou *standard*? É o que abordaremos adiante.

### **Uma só língua: várias variantes.**

Falar de norma padrão é falar de Gramática Normativa, pois é por meio dela que se esquematiza as regras e se os exemplos, preponderantemente retirados de textos literários, de como falar e escrever corretamente.

Para a pesquisadora Maria Helena de Moura Neves, em *A gramática: história, teoria e análise, ensino*, a gramática começou na Grécia e objetivava registrar a forma correta de se reproduzir os textos sagrados, para que estes não fossem corrompidos pelas línguas dos bárbaros. A autora informa que

isso ocorre exatamente no momento político de perda da hegemonia helênica, ocorre numa conjuntura sociocultural de confronto entre a língua considerada pura, regular, regrada (a grega), que está ameaçada, e a língua bárbara (a não - grega). E as características da língua não-anômalas - a grega - têm, então, de ser expostas e sistematizadas (NEVES, 2002, p. 31).

Nesse contexto, é importante frisar que a Gramática Normativa, ao longo dos anos, passou por significativas alterações, sofrendo influências da filosofia e da linguística, mas ainda há os que a veem como um repertório de uma língua pura e, por isso, superior,



relegando às outras variantes, sobretudo a variante popular, o papel de vilã que irá destruir a língua de Camões.

Essa ideia de que a língua é somente a norma padrão não deve fazer parte do ensino de língua portuguesa, sob pena de se ir ao encontro do que é estabelecido nos Parâmetros Curriculares e na Base Nacional Comum Curricular. Estes preconizam um ensino voltado a desenvolver competências no educando e reconhece também as demais variantes da língua:

O desenvolvimento da competência linguística do aluno (...) não está pautado na exclusividade do domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma padrão, mas, principalmente, no saber utilizar a língua, em situações subjetivas e/ou objetivas que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre contextos e estatutos dos interlocutores.<sup>3</sup>

Por essa perspectiva, não se leva em consideração a noção de certo ou errado, mas sim o de adequado e inadequado, baseando o estudo da língua em gêneros textuais produzidos nas diversas interações sociais e não somente em exemplos recortados de clássicos da literatura.

Ensinar língua portuguesa sob a égide dos Parâmetros Curriculares e da Base, e em harmonia com os conhecimentos da linguística, é abandonar a postura metalinguística do estudo do idioma, como ocorria antigamente em atividades de análise sintática. Eram aulas que muito trabalho dava aos estudantes e que Lima Barreto, em seu romance *Recordações do Escrivão Isaías Caminhas* (2010), deixou registrado na seguinte passagem:

Ora, o Felício! pensei de mim para mim. O Felício! Tão burro! Tinha vitórias no Rio! Por que não as havia eu de ter também – eu que lhe ensinara, na aula de português, de uma vez para sempre, a diferença entre o adjunto atributivo e o adverbial? Por quê? (BARRETO, 2010, p. 52)

Esse ensino que consiste em dividir os enunciados em partes e classificá-las, como apontou Isaías, não deve mais ser o foco do ensino da língua. O aspecto classificatório não leva o discente à condição de usuário ativo do idioma, capaz de interagir de modo satisfatório em diversos ambientes.

Para analisar não apenas a variante padrão, mas todas as demais, importante proceder ao estudo baseado nos gêneros textuais, pois eles permitem que o aluno entenda

<sup>3</sup> Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf), 2000 página 11 acesso em 07 set 2022



o emprego da língua portuguesa em situações formais ou informais, em consonância com o padrão ou não.

Nessa perspectiva, o ensino deixa de tomar a frase como objeto de estudo e centra-se em manifestações mais completa da língua. Para tanto, é importante que o professor tenha conhecimento a respeito dos gêneros textuais, para então escolher aqueles que se adequam ao seu objetivo didático. Essa é a postura defendida pelos linguistas, como atestam as palavras da linguista brasileira Irandé Antunes:

Se, por tais atividades em torno de frases soltas, a escola não chega ao texto - enquanto condição da atividade verbal - também não chega às propriedades da textualidade e, muito menos, à língua enquanto totalidade. Não chega ao discurso, nem à compreensão do que se faz através dele na reprodução e na criação das representações culturais (ANTUNES, 2005, p. 32)

Considerando as ideias de ANTUNES (2005), conclui-se que o ensino por meio de gêneros textuais acarretará no fim da postura metalinguística nas aulas de língua portuguesa, além de possibilitar ao professor mostrar ao aluno que para cada situação de comunicação há um gênero textual adequado. Nesse contexto, é mais provável perceber as noções de adequação e inadequação da produção textual.

### **Sua senhoria, o gênero textual.**

Dissemos anteriormente que é inegável a necessidade de se ensinar a norma padrão nas escolas, posto que é com base nela que são produzidos os textos mais formais. Agora importa falar um pouco do que são os gêneros textuais e como deve ser esse ensino baseado nos mesmos.

Um dos estudiosos que abordou a questão dos gêneros textuais foi o linguista russo Mikhail Bakhtin, em sua obra *Estética da Criação Verbal*, traduzida para o português em 2011, por Maria Emsantina Galvão G. Pereira. Para ele, os gêneros devem ser analisados levando em consideração o conteúdo temático, o estilo de linguagem e sua construção composicional. (BAKHTIN, 2011, p. 162)

Para o autor, os gêneros do discurso servem perfeitamente aos estudos sobre a linguagem, uma vez que esta se materializa por meio de enunciados e, em função disso, a análise das forma de gêneros do discurso é extremamente importante para o campo da linguística e da filologia, como se verifica no trecho abaixo:



Todo trabalho de investigação de um material linguístico concreto – seja de história da língua, de gramática normativa, de confecção de toda espécie de dicionário ou de estilística da língua, etc. – opera inevitavelmente como enunciados concretos (escrito e orais) relacionados a diferentes campos de atividade humana e de comunicação (BAKHTIN, 2011, p. 264).

O linguista Luiz Antônio Marcuschi, em sua obra *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão* (2008), explica que o estudo dos gêneros textuais, ao contrário do que se possa imaginar, é feito há séculos, tendo na figura de Platão aquele que primeiro sistematizou a análise a respeito do gênero do discurso. O que se tem hoje, segundo o autor acima citado, é “uma nova visão do mesmo tema” (MARCUSCHI, 2008, p. 147).

No mesmo livro, o estudioso mostra que, no estudo dos gêneros textuais, três definições devem ser consideradas: tipo textual, gênero textual e domínio discursivo. Segundo ele,

**Tipo textual** designa uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição. Em geral, abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

**Gênero textual** refere-se aos textos materializados em situações de comunicação. São os textos que encontramos em nossa vida diária.

**Domínio discursivo** constitui-se em um princípio de classificação, tais como discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc. (MARCUSCHI, 2008, p. 154-155; grifo do autor).

Pela definição que o autor expôs de gênero textual, observa-se o quão diferente será o ensino da língua portuguesa através dos gêneros discursivos. Isso porque, nessa perspectiva, o conteúdo a ser analisado manterá um vínculo mais próximo com a vida do discente e a análise linguística deixará seu viés classificatório para tornar-se mais analítica.

Será possível mostrar ao aluno, por exemplo, que nem sempre a prática segue o que se prescreve nos compêndios gramaticais, e de que situações há que mesmo textos institucionais apegam-se mais aos seus objetivos de comunicação do que ao que é sugerido pela norma padrão.

Esse fato fica evidente quando se analisa o comercial da Caixa Econômica Federal, por exemplo, lançado nos anos de 1980 e que, na época, gerou uma reação de gramáticos, como Napoleão Mendes de Almeida, gramático já falecido e autor de obras como Gramática Metódica da Língua Portuguesa e Dicionário de Questões Vernáculas. O anúncio, muito



conhecido, apresenta a seguinte parte verbal: “Vem pra caixa você também” e a contestação dos gramáticos ocorre pelo fato de não haver paralelismo: “vem” é a forma verbal relativa a “tu”, e no texto, aparece a pessoa do discurso empregada é “você”. A se considerar o padrão defendido pelos compêndios gramaticais, deveria ser “venha para caixa você também” ou ainda “venhas para caixa tu também”.

Em uma aula de língua portuguesa que tome esse gênero textual como base, o professor deve explicar para os alunos que o autor do anúncio preferiu subverter a norma padrão em nome de uma aproximação maior com o destinatário da mensagem, ao empregar uma estrutura usual na fala do povo, público-alvo do comercial.

Também pode explicar que o usuário tende a uniformizar o verbo, numa postura parecida com o inglês em que, por exemplo, a forma “are” refere-se ao *you*, ao *we* e ao *they*. É como se, na variante popular, o verbo vir no imperativo negativo fosse “vem tu”, “vem você”. Assim, não há percepção, pelo usuário comum, de que no anúncio da Caixa há erro.

A questão da ausência do paralelismo é só um exemplo de como ensinar língua portuguesa com base nos gêneros textuais e trazendo para a discussão a necessidade de o discente também dominar as regras estabelecidas pela variante *standard*. Para isso, o docente pode apresentar outros gêneros em que se optou por seguir a norma.

Destarte, o ensino será pautado no binômio prescrição/uso, explicando-se que em muitos casos até os textos mais formais subvertem as regras e em outras situações não há unanimidade quanto à correção ou não de certas estruturas. A maioria dos compêndios gramaticais já fazem essa ressalva, como atestam os exemplos que seguem.

#### **Regência do verbo visar**

(...)

3) No sentido de “ter em vista”, exige complemento com a preposição **a**:

Visamos **a** uma posição de destaque.

Ele agia sem visar **a** lucros

**OBSERVAÇÃO:** É comum o uso de visar no sentido de “ter em vista” com objeto direto

Visaram melhores condição de trabalho (TERRA, 2017, p. 303)

Situações existem, porém, em que a prática linguística difere muito das regras prescritas, o que leva à necessidade de o professor ensinar essa discrepância entre o fato linguístico e aquilo que se espera na produção de enunciados. Carlos Alberto Faraco aponta para a necessidade de uma norma que dirima esses problemas, buscando, segundo ele, padronizar fenômenos, tais como:





- a) certas regências verbais (obedecer o princípio constitucional ou obedecer ao princípio constitucional? Ou, de fato, tanto faz?
- b) certas concordâncias verbais (aluga-se casas ou alugam-se casas? Ou, de fato, tanto faz? (FARACO, 2008, p. 87)

Ainda de acordo com o mesmo autor,

Essas questões talvez não sejam ainda de fácil assimilação porque continuamos assombrados pela norma-padrão escrita fixada no século XIX, pela violência simbólica que a acompanha e pelo temor histórico de uma suposta “desagregação” da língua em nosso país. (*Idem, ibidem*)

### O lugar de fala... da fala.

Vimos anteriormente que o estudo da língua portuguesa deve ser realizado por meio de gêneros textuais, que são a concretização da linguagem, mostrando as situações em que o grau de formalidade sugere que se recorra à norma padrão, como é o caso dos gêneros currículo e carta de solicitação de emprego.

Mas é importante destacar que o ensino deve também considerar a modalidade falada da língua, posto que em nossas interações sociais recorreremos, e muito, aos gêneros da oralidade, como aulas expositivas, seminários, palestras, entrevistas, conversa, áudio de *WhatsApp* etc.

A utilização dos gêneros orais do discurso deve apresentar a diferença entre escrita e fala, desconstruindo a ideia de que aquela seja superior a esta e caracterizando a modalidade oral como não planejada, fragmentada, rudimentar, incompleta e pouco elaborada.

As pesquisadoras Ingedore Villaça Kock e Vanda Maria Elias assim explicam esse equívoco, mostrando que

\*Nem todas essas características são exclusivas de uma ou outra das duas modalidades.

\*Tais características foram sempre estabelecidas tendo por parâmetro o ideal da escrita (isto é, costumava-se olhar a língua falada através das lentes de uma gramática projetada para a escrita) o que levou a uma visão preconceituosa da fala (KOCK; ELIAS, 2011, p. 16).

As autoras também apontam as particularidades da fala, que devem ser levadas em consideração numa análise linguísticas e devem servir de referência para impedir o



patrulhamento do discurso das pessoas, prática que não deve ser incentivada, sobretudo na escola. Para as autoras, a fala:

- \*é relativamente não planejável de antemão, em função de sua natureza altamente interacional;
- \*no texto falado, planejamento e verbalização ocorrem simultaneamente;
- \*apresenta uma sintaxe característica, sem, contudo, deixar de ter como pano de fundo a sintaxe geral da língua;
- \*resulta de um processo de coprodução discursiva, sofrendo influência do interlocutor (KOCK; ELIAS, 2011, p. 16).

Caberá aos professores de modo geral e aos de língua portuguesa em particular, mostrar as particularidades da modalidade oral da língua, incentivando a produção de gêneros orais e analisando suas características, frisando que, em algumas produções escritas, como na redação do Enem, não se deve empregar marcas da oralidade, tais como “tá”, “né?”, “aí...aí”.

Para a ampliação dos estudos da língua a partir dos gêneros orais, muito contribuirá o Novo Ensino Médio, elaborado de modo a levar os alunos a exercitarem a prática da oralidade, seja por meio de discussões sobre o tema da aula, seja através de debate regrados, seja expondo o resultado de pesquisas. Essa exposição pode, inclusive, ser operacionalizada por meio de gêneros digitais, como vídeos a serem postados nas redes sociais. Isso levará o discente a buscar seu lugar de fala e exercê-lo de modo mais eficiente.

### À guisa de conclusão

Quando se defende a ideia de que o ensino da língua portuguesa não deve pautar-se unicamente no conjunto de regras prescritas pela Gramática Normativa, não se defende a exclusão do tópico “norma padrão” dos estudos. O que se preconiza é que o professor de linguagem deva mostrar ao aluno que há outras variantes da língua, sendo que a *standard* é a mais valorizada socialmente e, por isso, serve de base para a produção de textos formais.

Outro aspecto relevante é saber que há o conjunto de regras de como escrever e falar corretamente e o uso que as pessoas efetivamente fazem da linguagem. Isso deve ser lembrado para desconstruir ideias de que a variante popular é a “fala errada”, a degeneração, a deturpação da língua.

Nessa perspectiva, não há mais lugar para afirmações como “menas não existe”, “prá mim fazer é fala de índio”, nem ambiente para aulas em que se divide e classifica as partes



do enunciando. Essa postura metalinguística deve dar lugar ao estudo da língua por meio de gêneros retirados das mais diversas situações de comunicação, mostrando seu grau de informalidade e a adequação de sua linguagem.

Além de mostrar as diversas variantes da língua, entendemos que o ensino da norma padrão também dever ocorrer por meio de gêneros orais, levando em conta que um dos objetivos da educação é preparar o discente para a cidadania e para o trabalho. Por isso, é importante que o aluno seja capaz não apenas de escrever os mais diversos gêneros discursivos de modo adequado, mas também de se manifestar oralmente em situações formais.

Por fim, e voltando à questão polêmica aludida no início do artigo, especificamente ao trecho transcrito da revista VEJA, é importante, sim, que a escola ensine a norma padrão. Esse ensino, no entanto, não deve pautar-se na ideia de que a linguagem do cotidiano, praticada pelos alunos, familiares e vizinhos, sejam algo de que ele deva se envergonhar, como se não existisse ou uma outra língua fosse.

## Bibliografia

- ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editoria, 2005.
- BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- BARRETO, Lima. **Recordações do escrivão Isaías Caminha**. São Paulo: Martin Claret, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. 23 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- KOCK, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual: análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- GOULART, Nathalia. **As lições do livro que desensina**. IN VEJA, de 20 maio 2011.
- TERRA, Ernani. **Curso Prático de Gramática**. São Paulo: Scipione, 2017, pág. 303.



## “A PÁTRIA QUE ME PARIU”: UMA ANÁLISE DO NEORREALISMO EM *CIDADE DE DEUS*, DE PAULO LINS.

*“A palavra nasce no pensamento, desprende-se dos lábios adquirindo alma nos ouvidos, e às vezes essa magia sonora não salta à boca porque é engolida a seco. Massacrada no estômago com arroz e feijão a quase palavra é defecada ao invés de falada. Falha a fala. Fala a bala.”*

Paulo Lins.

**Regilane Barbosa Maceno<sup>4</sup>**

Como todas as artes, a literatura reflete as relações humanas. À medida que elas se transformam, a literatura também se transforma. É a mais sensível peculiaridade de cada época: o modo de encarar a vida, de problematizar a existência, de exprimir sentimentos que são coletivos. Nesse sentido, as obras literárias de cada tempo, ainda que se diferenciem umas das outras, guardam características que as identificam. Essas características dizem respeito tanto à mentalidade da época quanto às convenções, às ideologias e às técnicas expressivas da linguagem utilizadas pelos escritores.

É, portanto, possível visualizar um verdadeiro desenho sócio-histórico-ideológico-cultural a partir de um conjunto de obras ficcionais, embebidas na observação da realidade humana nos diferentes momentos de sua história.

No contexto da literatura brasileira, esse desenho é percebido desde sua origem, mas ganha contornos mais nítidos no século XVIII, quando, de fato, se configura como sistema literário, nos termos propostos por Antonio Candido (2000), representando uma cosmovisão genuinamente brasileira.

No anoitecer do século XIX e na aurora do século XX, uma série de questões sociais, políticas e econômicas fervilhavam no Brasil: a Proclamação da República, a urbanização das cidades, o êxodo rural, as muitas revoltas (Revolta da Vacina, Revolta da Chibata, Revolta de Canudos etc.) e a força polêmica das Vanguardas Europeias, por exemplo, ditavam os rumos instáveis de um país em processo de afirmação nacional, de identidade.

Nesse contexto, também as artes bamboleavam entre as estéticas e ideologias finisseculares (Realismo, Naturalismo, Simbolismo e Parnasianismo); afora isso, ainda havia casos de algumas expressões artísticas que procuravam se afastar de tudo isso, como se pode

---

<sup>4</sup> Doutora em Literatura - UnB; Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI; Especialista em Estudos Literários pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI; Graduada em Letras (Português) pela Universidade Federal do Piauí - UFPI. É professora de Literatura e Teoria Literária da Universidade Estadual do Maranhão - Campus Pedreiras; professora de língua portuguesa da rede municipal de ensino de Codó. E-mail: [regilane.maceno@hotmail.com](mailto:regilane.maceno@hotmail.com)



observar em obras de Monteiro Lobato, Lima Barreto, Graça Aranha e Augusto dos Anjos, para ficarmos com alguns exemplos.

Esse afastamento da inteligência nacional ganhou bastante força ao longo das primeiras décadas do século XX, o que culminou na Semana de Arte Moderna, ocorrida entre os dias 11 e 18 de fevereiro de 1922, no Teatro Municipal de São Paulo. Como disserta o estudioso Alfredo Bosi (1994), esse evento divisor de águas para a literatura nacional foi potencializado por um antecedente primordial, que vai reverberar diretamente na produção literária brasileira dos anos de 1930: a exposição de arte moderna da pintora brasileira Anita Malfatti, em 1917, recebida com uma crítica ácida e desabonadora feita pelo renomado Monteiro Lobato.

A crítica considerada tal fato nodal porque serviu para aglutinar muita força artística no país, formando dois grupos opostos ideologicamente, cujo antagonismo será bem mais desenvolvido nas produções artísticas das décadas de 1930. De um lado, juntou-se um grupo de artistas alinhados à ideologia de esquerda, que tentava firmar os valores modernos, de vanguarda, no qual se inclui Mário e Oswald de Andrade; e de outro, juntou-se um grupo de autores simpatizante dos valores de direitas, liderados por Plínio Salgado, que defendia um nacionalismo ufanista e patriótico e uma certa ingenuidade da “mãe-pátria”, mantendo uma postura conservadora. Por essa razão, reconhece-se aproximação desse grupo com o nazifascismo brasileiro, o Integralismo<sup>5</sup>.

É com essa atmosfera de ruptura, subversão e busca por inserir a literatura brasileira no mapa dos demais movimentos artísticos modernos do mundo ocidental, que a fase heroica do Modernismo brasileiro aduba o terreno da literatura para a geração seguinte, extremamente profícua e que é responsável por elevar ao patamar de maturidade as nossas produções literárias, além de passar a influenciar grandemente outras nações, inclusive a portuguesa.

---

<sup>5</sup> A Ação Integralista Brasileira (AIB), movimento de inspiração fascista mais importante organizado no Brasil, fundado por Plínio Salgado em 1932, tornou-se o primeiro partido nacional com uma organização de massa implantada em todo o país, cuja força política foi estimada, em 1936, entre seiscentos mil e um milhão de adeptos. Embora a primeira manifestação de fascismo nativo tivesse ocorrido em 1922, com a fundação da Legião Cruzeiro do Sul (imitando provavelmente o fascismo italiano de 1919 e o Partido Nacional Fascista de Mussolini, estruturado em 1921), a expansão dos movimentos de tipo fascista no Brasil eclodiu sobretudo na década de 1930, com a formação de pequenos partidos e movimentos regionais tais como a Ação Social Brasileira (Partido Nacional Fascista), a Legião Cearense do Trabalho e o Partido Nacional Sindicalista. Disponível em: <https://www18.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/integralismo> Acesso em: 15 mar 2023.



A segunda geração do Modernismo, também referida como Neorrealismo, surge como um movimento literário de engajamento crítico-social, cujo objetivo passa a ser, analisando as experiências humanas, expressar os valores da sociedade. Ao recuperar valores do regionalismo romântico, do Realismo e do Naturalismo do século XIX, os autores buscam registrar em suas obras os dramas coletivos do Brasil que apontam para nossa miséria de países subdesenvolvido, submerso no atraso, nas injustiças.

No Brasil, o Neorrealismo é inaugurado a partir de José Américo de Almeida com o romance *A bagaceira*, publicado em 1928. Essa obra fixa a nova tendência que se anuncia em decorrência, principalmente do descontentamento ao governo ditatorial de Getúlio Vargas.

Seguindo a ideia de representar a realidade brasileira, Rachel de Queiroz, publica *O Quinze*, em 1930. Jorge Amado surge com *O país do Carnaval*, em 1931. *Menino de engenho*, de José Lins do Rêgo em 1932 e *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, em 1938, somam-se ao romance de José Américo de Almeida e aprofundam o conceito de regionalismo, fazendo-o sair do exotismo romântico e dos excessos do Naturalismo para uma visão mais crítica e politizada da realidade, uma postura distante dos determinismos do século anterior.

A visita a esses problemas sociais ganha uma conotação universal e atemporal, afastando-se da efervescência legada pela Semana de Arte Moderna de 1922, mas fixando muito das suas propostas. Tanto que, de influenciada desde a sua origem, a literatura brasileira passa a influenciar, exportando arte, como pretendiam os Manifestos Pau-Brasil e o Manifesto Antropofágico. Isso porque, o contexto histórico dentro e fora do Brasil era, em sua maioria, ditatorial e mesmo belicoso, uma vez que a Segunda Guerra Mundial estava encerrando, deixando um lastro de destruição e impacto profundo nas sociedades, em escala global. O país vivia o declínio da República Velha que culminou com a Revolução de 1930. Mas, o sentimento eufórico provocado pela a Revolução não durou muito, pois logo veio o Golpe de Estado que instituiu o Estado Novo ou Era Vargas. E muitos dos intelectuais e escritores que haviam lutado por ideais revolucionários acabaram presos, vítimas da censura e da perseguição política e, tiveram seus livros proibidos de circular.

Dentro desse cenário, o romance neorrealista mostra uma estreita relação com toda essa efervescência política pela qual o Brasil e o mundo passavam. Corresponde à crença na denúncia e análise dos problemas sociais do país como possibilidade de iniciar os processos de resolvê-los. O que para alguns críticos o tornava panfletário, caso das obras da primeira fase de Jorge Amado, uma vez que os romancistas, imbuído do sentimento de missão



política, queriam mostrar as tensões que transformavam ou destruíam os homens enquanto construto social.

Em síntese, nas palavras de Bosi, o Neorrealismo parte do

Socialismo, freudismo, catolicismo existencial: as chaves que serviram para a decifração do homem em sociedade e sustentaria ideologicamente o romance ‘empenhado’ desses anos fecundos para a prosa narrativa. [...] difunde-se o gosto da análise psíquica, da notação moral, já radicada no mal-estar que pesava o mundo de entre-guerras. (BOSI, 1994, p. 389).

Acompanhando a trajetória reafirmada pela obra neorrealista da segunda metade do século XX, alguns autores contemporâneos ainda fazem uso desses mecanismos para retratar os muitos personagens, atores sociais do painel das injustiças locais, nacionais e transnacionais da atualidade. Voltando-se para as mazelas urbanas, para a violência nas periferias, para o abandono das forças sociais, os autores criam, de forma verossímil, personagens cujas dificuldades enfrentadas cotidianamente personificam a realidade brasileira atual. São, como diz Luís Bueno, “figurações do outro”, dos personagens abandonados pelos governos, pela esperança e pela memória.

Na esteira dessas figurações do outro, o romance *Cidade de Deus*, publicado em 1997, apresenta-se como uma fotografia do cotidiano da favela carioca, que dá nome ao livro, desde sua formação nos anos de 1960 até os anos pouco depois de 1990. Nesse romance, Paulo Lins engendra a figura do “herói problemático”, em permanente tensão com as estruturas sociais degradadas vigentes, ou seja, estrutura incapaz de atuar os valores que prega: liberdade, justiça, igualdade social e de direito (BOSI, 1994). Esse herói nada tem a ver com a concepção do herói imaginado, das narrativas de cavalaria, das odisseias, mas é a de um sujeito real. O autor transfigura a situação de uma comunidade real para o romance e, como ocorre no livro *O cortiço*, a comunidade é elevada ao papel de protagonista da história.

O romance *Cidade de Deus* é precioso como objeto de estudo, urgente para quem quer tomar consciência da situação do mundo que o circunda e para suscitar a ideia de responsabilidade e fraternidade coletivas. O impacto causado devido ao grau de realismo presente na narrativa de Lins faz refletir a respeito da violência na sociedade brasileira contemporânea, como a protagonista, a causa e o efeito. Portanto, estudar *Cidade de Deus* se faz importante e merece uma atenção especial neste trabalho, pois como diz Antonio Cândido (2000), Lins desrealiza a realidade da favela para melhor percepção do sujeito como



construto social e oferece um pano de fundo consistente para reflexão acerca de comportamentos humanos.

Para compreender a história do livro *Cidade de Deus* é necessária uma retrospectiva sobre a vida do autor. O negro favelado Paulo Lins poderia, certamente, ser mais uma das personagens que fazem parte do romance cuja trama escancara de forma explícita, até de certa forma brutal, o cotidiano de histórias violentas situadas no caos das favelas que eram redutos da malandragem carioca. Durante a vida inteira, Lins acompanhou o desenvolvimento do tráfico de drogas e o aumento da violência em sua comunidade.

Pesquisador, estudioso da favela, Paulo Lins participou de pesquisas antropológicas desenvolvidas para projetos sociais como “Crime e criminalidade no Rio de Janeiro” e “Justiça e classes populares”, que indubitavelmente influenciaram o autor do romance na construção de toda a trama. Lins conseguiu expressar toda a realidade social, que ele próprio presenciou, através das histórias das personagens de seu romance.

Redefinida como neofavela por Lins, *Cidade de Deus* é mostrada ao leitor sob diferentes pontos de vista, narrados por diferentes personagens que relatam suas histórias recheadas de sentimentos típicos dos habitantes da neofavela carioca. Famílias que perderam tudo em enchentes e problemas afins, chegam aos montes, trazendo latas, exus, dias para ir a luta, restos de raiva de tiro, vermes velhos nas barrigas infantis, samba enredo, pobreza para enriquecer, fome, olhos para nunca ver e peito para encarar a vida, despistar a morte, fazer a guerra e ser tatuado e formaram o novo bairro.

Dividida em três partes, o romance é protagonizado por três personagens: Inferninho, Pardalzinho e Zé Miúdo. No primeiro momento, protagonizado por Inferninho, o autor mostra o início da ocupação da favela que começava a se formar como um conjunto habitacional, mas que ao mesmo tempo trouxe consigo o esboço do que seriam as famosas quadrilhas que em pouco tempo mudariam o cenário até então de boemia e de malandragem para um cenário de um verdadeiro campo de batalhas. Essa primeira panorâmica do espaço pode ser exemplificada no trecho: “[...] mangas engordando, bambuzais rebentando vento, uma lagoa, um lago, um laguinho, amendoeiras [...]. Tudo do lado de lá. Do lado de cá, morrinhos, na paz de quem não sabe da morte. [...] aquela região seria destinada à construção do conjunto habitacional”. (LINS, p. 15)

A neofavela é exposta em suas verdadeiras faces na segunda parte do livro, onde se pode ver claramente a ascensão do tráfico de drogas e a luta pelo comando da favela,





modificando o cenário inicial. Aqui agora uma favela, a neofavela de cimento”. (LINS, p.16). Assassinatos brutais, a violência gratuita e sem piedade são as marcas desse segundo momento que aterroriza os olhos de quem lê e fascina pela magnífica habilidade de Lins de dominar a história tão próxima dele e que se torna também próxima do leitor à medida que não há mais a possibilidade de se manter neutro à situação.

No terceiro momento, Zé Miúdo é a personagem principal. As inúmeras mortes e o cenário assustador da violência explicitam ao leitor um quadro de sucessões no comando do tráfico, além das chacinas e da corrupção que permeiam até mesmo o interior de grupos que deveriam combater a criminalidade. O caos toma conta da favela ao ponto de parecer não haver mais como controlar aquela situação insuportável de uma vida de crimes e que chega a ser comparada à de uma verdadeira guerra. “O conjunto tornou-se um dos lugares mais violentos do mundo”.

Narrado em terceira pessoa, o romance mostra ao leitor a favela como um local de transformações, que atinge as personagens, a própria favela e principalmente a vida social. Outra característica forte do romance é seu estilo cinematográfico que faz uso, em diversos momentos, de *flashbacks*, apesar de seguir uma cronologia linear dos acontecimentos. A qualidade de *Cidade Deus* é algo que pode ser mensurado ao se constatar que seus direitos de publicação foram vendidos para quinze países e pelo sucesso do filme “*Cidade de Deus*”. Adaptado para o cinema por Fernando Meirelles, tornou-se um marco na cinematografia brasileira.

São apresentados os criminosos, os policiais corruptos, os moradores que servem de escudos para o crime e os jovens de classe média em busca pela droga, a hipocrisia da sociedade e a maldade humana. Paulo Lins descreve com riqueza de detalhes, às vezes sórdidos, como os crimes são praticados, perpetuados e jogados sob o grande “tapete” da hipocrisia social, representada pela mídia.

A obra *Cidade de Deus* é, portanto, homóloga da estrutura social (GOLDMANN, 1976). Tudo é realista, pois o autor sempre morou nessa favela. Assim, o romance *Cidade de Deus* pode ser chamado de neorrealista, pois traz consigo características fortes do romantismo, do Realismo e do Naturalismo, pois o autor parte de fatos reais para compor a trama do romance, juntamente com suas pesquisas antropológicas e linguísticas que enriquecem a história e permite apresentar ao leitor uma realidade crua dos acontecimentos. Para além disso, a obra traz também os traços da “cor local” na tessitura do texto, isto é, informações



sobre espaço, costumes, e comportamento que permitem ao leitor reconhecer os aspectos típicos, característicos de uma região específica, aqui, a favela que nomeia a narrativa.

Bosi (1994) distribuiu os romances brasileiros escritos a partir de 1930 do século XX em quatro tendências: o *romance de tensão mínima*: as personagens não se destacam visceralmente da estrutura social e da paisagem que as condicionam; o *romance de tensão interiorizada*: se daria por meio da subjetivação dos conflitos sociais que são trazidos para o texto; o *romance de tensão crítica*: cujas personagens conseguem opor-se e resistir às pressões do ambiente ou de seus meios sociais e o *romance de tensão transfigurada*: O herói procura ultrapassar o conflito que o constitui existencialmente pela transmutação mítica ou metafísica da realidade. Dentro dessas tendências, *Cidade de Deus* se enquadra no romance de tensão mínima, pois os personagens não se destacam tanto da paisagem que os condiciona.

Em sua origem, o personagem neorrealista é coletivo, ou seja, é um grupo que vive em condições econômicas, morais e sociais adversas, embora haja um ou outro personagem que se destaque em relação ao grupo. Na obra em estudo, o personagem Busca-Pé cumpre a tarefa de ser o mecanismo de acesso à problemática social que o romance quer focar. Ele não sucumbe à realidade que o cerca, apesar dos vários “convites”. “Um dia aceitaria um daqueles tantos convites para assaltar ônibus, padarias, táxi, qualquer porra...” (LINS, 2002, p. 12).

Em *Cidade de Deus*, magotes de crianças, desde muito cedo, são explorados, os jovens lutam contra o desemprego e o preconceito traduzido na cor da pele: “Argumenta com os amigos que o loiro era filho de Deus, o branco Deus criou, o moreno era filho bastardo e o preto o Diabo cagou.” (idem, p.53). Ou em virtude da região de origem, como é o caso dos nordestinos da Paraíba e do Ceará que fugindo da seca migram para a cidade grande em busca de oportunidade: “Todo nordestino, além de puxa-saco de patrão é alcaguete. Essa raça não vale nada. São capazes de cagar o que não comeram” (idem, p. 140). São esses personagens que, dividindo esses espaços hostis, se debatem nesse romance contra o fatalismo do meio geográfico ou das forças sociais que os comprimem.

Mas, contrariando o que se possa pensar, a personagem neorrealista, ao invés da sua miséria exterior, possui uma riqueza interior admirável que é a esperança metaforizada pelo sonho. Novamente o personagem Busca-Pé cumpre a função de transmitir o aceno de uma saída. Pensava ele,



Bem que as coisas poderiam ser como as professoras afirmavam, pois se tudo corresse bem, se arranjasse um emprego, logo, logo compraria uma máquina fotográfica e uma porrada de lentes. Sairia fotografando tudo o que lhe parecesse interessante. Um dia ganharia um prêmio. (LINS, 2002, p.12).

Cabe ao narrador do romance ser o portador da voz que denuncia. E é através do personagem como Inferninho, um sonhador tal qual Sinhá Vitória, de *Vidas Secas*, que o narrador revela a impossibilidade de se esquivar, mesmo pelo sonho, à indiferença social, ao preconceito, ao crime, à morte. O personagem em questão sonha em fazer o “grande lance”, e constituir família com Berenice, sair da vida do crime, mas não teve saída. Ele simplesmente

Deitou-se bem devagar, sem sentir os movimentos que fazia, tinha uma prolixa certeza de que não sentiria a dor das balas, era uma fotografia já amarelada pelo tempo com aquele sorriso inabalável, aquela esperança de a morte ser realmente um descanso para quem se viu obrigado a fazer da paz das coisas um sistemático anúncio de guerra. Aquela mudez diante das perguntas de Belzebu e a expressão de alegria melancólica que se manteve dentro do caixão. (idem, p. 171).

Situando a história no contexto da favela, o Lins acaba apreendendo o cerne das questões mais problemáticas que denuncia, analisando a origem dos conflitos e dilemas, pois “faz das personagens sínteses resultantes das ações e reações que se percebe entre elas e o mundo. Já não é o escritor que domina a personagem e a conduz; simplesmente a vida que o personagem vive é que a conduz, a ela e ao escritor” (REIS, 1981).

Essa independência da personagem é concretizada também na linguagem, pois, com o intuito de ancorar-se na verossimilhança, o escritor neorrealista coloca na boca dos personagens uma linguagem de acordo com seu *status* social. Linguagem popular, às vezes chula, agarrada à oralidade, mas que não ofusca o entendimento do leitor/interlocutor. “Se pintar os homi, larga o dedo! – avisou Ferroada.” (LINS, 2002 p.162); “comia meu cu dizendo que me amava e agora roba meu dinheiro na maior cara de pau! Filho da puta! – gritava Ana Rubro Negro” (idem, p. 215).

O retrato neorrealista da favela apresentado em *Cidade de Deus* mostra que o processo de socialização traz as marcas do abandono sociopolítico ao qual os moradores estão subjugados: “Cidade de Deus não contava com o incentivo da prefeitura” (idem, p. 81). O sujeito é violentado diariamente em seus direitos de cidadãos pagadores de altos impostos. O cidadão é obrigado a conviver diuturnamente com a violência banal, que se faz presente não só nas armas que ceifam vidas jovens, mas na maldade humana, incendiada pela ausência do olhar social, como vemos nesta passagem:



Tomou um copo de cachaça, vagarosamente, com um cruel sorriso desenhado no rosto. [...] Pegou a faca na rapidez do Diabo [...] Colocou o recém-nascido em cima da mesa. Este, ainda no primeiro momento, agiu como se fosse ganhar colo. Segurou o bracinho direito com a mão esquerda e foi cortando o antebraço. O neném revirava-se. Teve de colocar o joelho esquerdo sobre seu tronco. As lágrimas da criança saíam como se quisessem levar as retinas, num choro sobre-humano [...] Agia de modo automático. [...] teve dificuldade de atravessar o osso, apanhou o martelo embaixo da pia da cozinha, com duas marteladas, concluiu a primeira cena daquele ato. A criança esperneava o tanto que podia, seu choro era um coração sem jeito e sem Deus para ouvir. Depois não conseguiu chorar alto, sua única atitude era aquela careta, a vermelhidão querendo soltar dos poros e aquele sacudir de perninhas. [...] O bebê estrebuchava com aquela morte lenta. As duas pernas foram cortadas com um pouco mais de trabalho e a ajuda do martelo. O assassino levou a faca um braço acima da cabeça para descê-la e dividir aquele coração indefeso. (LINS, 2002, p.68-69).

Fica evidente a necessidade de se pensar sociologicamente, ou seja, compreender o contexto que envolve essa comunidade fadada a ocupar um lugar fora da memória. O rosário de crimes destrinchados ao longo da narrativa, praticados por todas as instituições sociais como família, o Estado, cuja incumbência é zelar pela harmonia e o equilíbrio da sociedade como um todo mostra quão efêmero e ineficiente têm sido as preocupações com o ser humano. E os reflexos desse desamparo são reverberados no comportamento dos jovens das “cidades de Deus” espalhadas Brasil a fora, que são levados a buscar, cobrar na criminalidade, a tal da sobrevivência.

Em linhas gerais, *Cidade de Deus* é um romance neorrealista nos moldes de sua gênese, como *Capitães da Areia*, de Jorge Amado. É o retrato de uma realidade em que moleques traquinos, nem tão meninos, com a inocência perdida nas esquinas das favelas, carentes de afetos, de instrução transfiguram o cenário social contemporâneo. É a certeza de que nenhuma das camadas sociais está isenta de participação, para o bem ou para o mal.

## Referências

- BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cutrix, 1994.
- BUENO, Luis. **Uma história do romance de 30**. São Paulo: UNESP, 2006.
- CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. 6. ed. Belo Horizonte, Editora Itatiaia Ltda, 2000.
- DACANAL, J.H. **Romance de 30**. 3.ed. Porto Alegre: Novo Século, 2001.
- D’ONOFRIO, Salvatore. **Literatura ocidental: autores e obras fundamentais**. São Paulo: Ática, 1990.
- GARDEL, André. **Literatura Brasileira II**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.
- GOLDMANN, Lucien. **Sociologia do romance**; tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- LINS, Paulo. **Cidade de Deus: romance**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: EDUSP, 2008.



## O PLANEJAMENTO DE ENSINO VISANDO O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DISCENTES: A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM FOCO

Alberto Adalberto Madeira Júnior <sup>6</sup>

### Introdução

Este texto discute a avaliação da aprendizagem como item componente do planejamento de ensino em uma perspectiva do desenvolvimento de competências do aluno e fez parte de uma pesquisa macro de um estudo de Mestrado em Ciências da Educação, cuja temática versava acerca do planejamento de ensino e o desenvolvimento de competências discentes.

A prática docente é guiada por um plano de ação, o planejamento. Entre outros elementos que compõem essa ferramenta norteadora do trabalho do professor está a avaliação, momento em que se analisa um caminho percorrido para tomar decisões acerca do que ainda vai se percorrer.

A avaliação da aprendizagem é uma etapa do planejamento que consiste em rever o caminho percorrido, na tentativa de identificar se os objetivos estabelecidos foram atingidos. Pode ocorrer de várias maneiras e em diversos momentos do processo. Porém, neste estudo, vamos focar na avaliação formativa, que ocorre ao longo do processo.

Acompanhando alunos estagiários como professor da disciplina Estágio Supervisionado (ou Prática de Ensino) em cursos de licenciatura em Letras / Inglês, percebemos a dificuldade deles em lidar com o item *avaliação* na elaboração do planejamento das aulas. Essa dificuldade não se manifesta apenas nos alunos estagiários, é também demonstrada com frequência pelos professores titulares das turmas onde os estágios ocorrem. Assim, surgiu a necessidade de discutir o assunto e, portanto, a inspiração para a realização do estudo.

Assim, a pesquisa tem como objetivo geral refletir o planejamento de ensino com vistas ao estímulo do desenvolvimento de diferentes competências do aluno. E como objetivos específicos: discutir a avaliação da aprendizagem como elemento estimulador de

---

<sup>6</sup> Graduado em Letras/Inglês; Especialista em Língua Inglesa e Literatura e Mestre em Ciências da Educação. Fez estudos em extensão na universidade Gakugei, Tóquio – Japão, onde pesquisou o ensino de Língua Inglesa como língua estrangeira (o currículo e os métodos). É professor da Educação Básica e Superior. Professor no C.E. José Ribamar Maranhão  
e-mail: profalberto70@gmail.com



competências discentes; e verificar, no seu caráter formativo da avaliação da aprendizagem, caminho para o aluno desenvolver suas potenciais competências.

A pesquisa é qualitativa e exploratória, uma vez que constrói hipóteses a partir de análises (GIL, 2019). É estritamente bibliográfica, pois a intenção é discutir a avaliação da aprendizagem e fomentar reflexão sobre a avaliação como parte do planejamento, em uma perspectiva da aprendizagem por competência.

As discussões são baseadas nos pressupostos teóricos de Menegolla e Sant'Anna (2014), Haydt (2006), Luckesi (2018), Moretto (2014) acerca do planejamento de ensino; Perrenoud (1999, 2000), Zabala e Arnau (2010), sobre competências e Hoffmann (2003, 2012), Sant'Anna (2014) e Luckesi (2018) no que concerne a avaliação da aprendizagem.

Primeiramente, apresenta-se breve comentário sobre o ato de planejar, suas implicações e reflexões no processo de aprendizagem, com foco no desenvolvimento de competências. Depois, algumas discussões acerca do processo avaliativo e, por fim, a abordagem formativa da avaliação da aprendizagem, na elaboração e execução do planejamento de ensino, na perspectiva do desenvolvimento de competências.

## O planejamento das aulas – iniciando o processo

É consenso que o planejamento de ensino é indispensável e obrigatório, do ponto de vista da prática docente. É o que norteia o trabalho do professor. Através do planejamento o professor identifica o progresso de seus alunos, bem como a necessidade de intervenções junto a estes para atingir o sucesso previsto.

Segundo Menegolla e Sant'Anna (2014, p. 15) planejamento “é um ato de pensar sobre um possível e viável fazer”. Gama (2016) nos orienta que este ato deve estabelecer relação com a realidade do aluno, para o qual o planejamento é pensado de forma a tornar efetivo o processo, alcançando os objetivos propostos. Para Luckesi, o planejamento é

um ato ao mesmo tempo político-filosófico, científico e técnico: político-filosófico, na medida em que está comprometido com as finalidades sociais e políticas; científico, na medida em que não se pode planejar sem um conhecimento da realidade; técnico, na medida em o planejamento exige uma definição de meios eficientes para se obter resultados (LUCKESI, 2018, p. 108)



Portanto, planejar é uma ação. E como toda ação, requer profunda reflexão entre a elaboração, a execução e a avaliação. O planejamento é a primeira ação do professor, enquanto reflexão e é também a última, enquanto avaliação. Por isso, sua preponderância no fazer pedagógico.

Reflexão aqui diz respeito a prever, isto é, o planejamento é previsibilidade, já que se trata de um roteiro que não há certeza dos pontos de chegada (HAYDT 2006; MORETO, 2014). Logo, ao planejar, deve-se “prever as formas alternativas de ação para superar as dificuldades ou alcançar os objetivos desejados” (HAYDT 2006, p. 94), pois “quanto melhor for o roteiro de saída, maior será a probabilidade de sucesso na solução de situações-problema previstas como chegada”, complementa Moretto (2014, p. 101). Portanto, é primordial que o professor analise profundamente a realidade circundante antes de elaborar seu planejamento. Essa análise recai principalmente sobre o aluno, devendo considerar sua carga cognitiva, seus anseios e limitações.

Ao planejar, o professor deve estar atento às individualidades de seus alunos e perceber quais competências estes já desenvolvem, assim como aquelas propensas ao desenvolvimento. Dessa forma, poderá traçar estratégias que auxiliem no aprimoramento dessas competências já observadas e naquelas que ainda precisam ser desenvolvidas, além de facilitar o julgamento da aprendizagem no momento da avaliação.

Quando falamos em competência, estamos nos reportando à capacidade de o sujeito mobilizar recursos para bem resolver situações complexas (PERRENOUD, 1999; MORETTO, 2014), que se relaciona com o saber fazer (PERRENOUD, 1999; ZABALA; ARNAU, 2010). Ou seja, o aluno é orientado a identificar os problemas ou questões, visando enfrentar uma situação, agindo de modo a resolvê-la com eficiência.

Dessa forma, a competência está relacionada ao “agir, mobilizar, de forma integrada, conhecimentos e atitudes mediante a uma **situação-problema**, de forma que a situação seja resolvida com eficácia” (ZABALA; ARNAU 2010, p. 70; grifo dos autores). Portanto, o desenvolvimento de competências precisa considerar o saber, o saber fazer e o ser. Onde, o saber se relaciona com o conhecimento que aluno traz ou constrói. O saber fazer se refere ao procedimento do aluno, ou seja, o que faz o conhecimento construído. E o ser diz respeito às atitudes do aluno mediante ao que foi aprendido, isto é, o que faz com o conhecimento que construiu. Assim, a partir do conhecimento, o aluno age e desenvolve determinado procedimento diante do que lhe é exposto.



Planeja-se para atingir determinado objetivo (MENEGOLLA; SAN'TANNA, 2012; MORETTO, 2014). Através de estratégias e recursos, o professor percorre seu caminho no intuito de auxiliar o aluno na construção de seu conhecimento. Todavia, esse caminhar requer constante reflexão, que se dá pelo processo avaliativo, seja ao longo do percurso ou ao final deste.

### **Avaliação da aprendizagem - refletindo o processo**

Para início de conversa, sugere-se a desconstrução de contínuos e históricos paradigmas relativos ao ato de avaliar, que ainda centra na prova o principal instrumento, quando não o único. O que conduz a uma avaliação apenas no (e do) final do processo, desconsiderando muitas vezes, nesse momento, o processo como um todo. Enquanto o planejamento é o ato pelo qual se decide o que construir, a avaliação é o ato crítico que subsidia na verificação de como está essa construção (LUCKESI, 2018).

A avaliação, elemento fundamental à educação, é ainda, segundo Hoffmann (2012, p. 18), “inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação”. Logo, o professor que não reflete sua ação pedagógica e, conseqüentemente, a recepção dessa ação junto ao seu aluno em uma perspectiva da indagação e da investigação, restringe sua práxis a verdades absolutas e priva o aluno de construir seu conhecimento e desenvolver autonomia.

Autonomia se relaciona com competência, que no contexto educacional são percebidas quando o aluno manifesta uma resposta eficiente diante de uma situação real e em um contexto também real (ZABALA; ARNAU, 2010). Competência é também para auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem, considerando e valorizando o que já é próprio do indivíduo para, a partir daí, aprimorar suas atitudes e procedimentos, reestruturando seus conceitos.

Nessa perspectiva, avaliar “deve ser um meio para reconhecer a capacidade de um aluno para aplicar o que pretende em situações reais” (ZABALA; ARNAU 2010, p. 173). Seguindo o raciocínio, qualquer conteúdo proposto no contexto da educação e da escola deve ser pensando em que os alunos os aplicarão fora desse contexto.

Segundo Hoffmann (2012), é imprescindível o autoquestionamento do professor, refletindo sobre o que seu aluno compreende e o que não compreende. Nesse compreender





e não compreender, podem se justificar as memorizações e a falta de autonomia e individualidade nas respostas dadas às questões e aos desafios propostos; enquanto a reflexão contribui para instigar o aluno na construção de suas respostas a partir da sua vivência.

Segundo Scriven (1991), avaliação é um processo que determina o mérito, o valor. São, portanto, produtos de um processo. Assim, deve considerar o todo, não apenas determinado momento, mesmo na avaliação final – somativa – se deve levar em conta o que o aluno demonstrou ao longo do período planejado.

Consideramos aqui, para efeito do ato avaliativo, um planejamento bimestral, onde são estabelecidos objetivos a serem alcançados a curto prazo. Portanto, os objetivos a serem avaliados são bem específicos e devem ser focadas competências bem delimitadas. Como já exposto, competência, aqui, está relacionada à capacidade de o sujeito mobilizar recursos para bem resolver situações complexas (PERRENOUD, 1999, 2000; MORETTO, 2014).

O ato avaliativo deve exercer uma função dialógica e interativa (HOFFMANN, 2012; SANT'ANNA, 2014), se valendo de “estratégias de avaliação mais inclusivas e flexíveis, onde o ato de avaliar deixa de configurar o fim do processo de aprendizagem para se tornar parte dele” (SANTOS; KROEFF, 2018, p.22).

Nesse ponto, entra a participação do professor com o planejamento que deve considerar as características cognitivas do aluno, usando estratégias que propiciem o desenvolvimento de suas competências a partir de suas potencialidades. Essas considerações aparecem nos objetivos propostos e serão analisadas no processo avaliativo, observando se estão sendo atingidos ou não.

São inúmeras as maneiras de avaliar e diversas são suas concepções, assim como as finalidades e os objetivos do ato avaliativo. No entanto, nesse artigo, versaremos sobre a avaliação formativa, cujo propósito é construir conhecimento durante o processo de ensino e aprendizagem (BROWN; ABEYWICKRAMA, 2010).

Na concepção de Sant'Anna (2014, p. 34), esse modelo de avaliar “localiza deficiências na organização do ensino-aprendizagem, de modo a possibilitar reformulações no mesmo e assegurar o alcance dos objetivos”. Essa localização de deficiências sugerida pela autora, diz respeito às observâncias feitas pelo professor em relação à recepção, por seu aluno, dos conteúdos apresentados, assim como a repercussão desses conteúdos junto ao aprendente.



Em conformidade com Santos e Kroeff (2018), o *feedback* do professor ao aluno, isto é, retorno dos seus erros e acertos é fundamental no processo da avaliação formativa pois, nos orienta as pesquisadoras, que “o aluno que recebe o *feedback* do docente em variados momentos do processo de aprendizagem adquire autonomia para regular e avaliar seu próprio desenvolvimento cognitivo” (SANTOS; KROEFF 2018, p. 37; grifo das autoras).

Concernentes ao erro, nos reportamos a Rodrigues-Moura (2016), para quem o erro se faz um meio que busca traduzir o aproveitamento da aprendizagem, complementa ainda que este deve ser visto como um obstáculo que conduz à produção de conhecimento e não como dificuldade, da mesma forma, que o erro não constitui resultado da ignorância dos sujeitos aprendentes, finaliza o pesquisador.

Nessa perspectiva, conforme nos leciona Hoffmann (2012, p. 21), “avaliar é dinamizar oportunidades de autorreflexão, num acompanhamento permanente do professor que incitará o aluno a novas questões”. Nesse contexto, relacionamos os pressupostos da autora com os ideais do ensino por competências, no que se refere à autonomia e à solução de situações complexas, isto é, autorreflexão e proposta de novas questões.

### **A avaliação formativa - seguindo o processo**

Avaliação formativa, na contribuição de Perrenoud (1999), diz respeito à toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso.

Na avaliação formativa, o professor observa o desempenho do aluno a cada apresentação de conteúdo e resolução de situações-problema que se relacionam com os referidos conteúdos, ou seja, é “facilitadora da regulação dos processos de aprendizagem no decorrer da disciplina, da unidade de estudo, [...] da gestão das aprendizagens de parte do aluno e do professor” (MOREIRA 2019, p. 1). Essa avaliação pode ser feita utilizando alguns instrumentos.

Assim, a avaliação perde seu caráter terminal e passa “a se transformar na busca incessante de compreensão das dificuldades do educando e na dinamização de novas oportunidades de conhecimento” (HOFFMANN 2012, p. 21). E é chamada formativa por



indicar o comportamento do aluno em direção aos objetivos propostos (SANT'ANNA, 2003). Portanto, remete à continuidade, reflexão e retomada.

Enquanto em um modelo tradicional, a prática avaliativa versa sobre o cumprimento, pelo aluno, dos objetivos propostos no planejamento do professor e geralmente se dá através de testes e verificações. Na prática, o ato avaliativo, nesse modelo, se restringe a correção de tarefas diárias e registro de resultados (HOFFMANN, 2012).

Na perspectiva do modelo tradicional não se demonstra preocupação com as propostas ou intervenções pedagógicas desenvolvidas ou o percurso que o aluno traçou para chegar às respostas apresentadas e que são julgadas apenas pela ótica do certo ou do errado, desconsiderando todo um processo de construção do conhecimento em julgamento.

Isso requer do docente aprofundamento nas teorias do conhecimento “no sentido de se manter atualizados os métodos de avaliação e a tendência a se investir em práticas avaliativas que priorizem a subjetividade e as singularidades de cada aluno (SANTOS; KROEFF, 2018) e exige também que conheça bem seu aluno no sentido de saber seus anseios, perspectivas e expectativas. Esta visão permitirá novas possibilidades de investigação a serem sugeridas ao aluno, a partir dos desafios já respondidos por ele.

O professor pode observar o aluno durante as exposições, por exemplo, se este interage com o conteúdo e com os colegas, participando dos debates e discussões propiciadas ao longo das explanações; o aluno pode ter seu desempenho avaliado através das atividades propostas para resolução, não apenas se é capaz de resolver ou não, mas como chega às respostas.

Enquanto avalia o aluno no que concerne à compreensão das informações recebidas, o professor deve estar atento também que competências que este aluno desenvolve. Quais são mais presentes e quais ainda precisam de algum estímulo para se desenvolver com mais adequação e eficácia.

Em um processo avaliativo, é importante o respeito ao saber do aprendente, instigando-o a refletir suas possíveis respostas e desafiando-o descobrir novas soluções para os desafios propostos, à medida que evolui (HOFFMANN, 2003).

Assim também ocorre quando se almeja um ensino e uma aprendizagem que considera as competências do aluno, os desafios e os problemas são a tônica do processo. E nesse processo, deve-se considerar o aspecto individual no ato de avaliar, já que cada indivíduo tem sua maneira de encarar os desafios e apresentar as possíveis soluções.



E considerar, na acepção de Hoffmann (2003, p. 82-83), “exige do professor a reflexão teórica necessária para o planejamento de situações provocativas ao aluno que favoreçam a sua descoberta, o seu aprofundamento em determinada área do saber”.

Essas análises são importantes no processo já que, corroborando com o pensamento de Scriven (1991), aprender não é meramente acúmulo de informações, mas, e principalmente, é um gerenciamento de um sistema de informações – prévias e adicionais – que o aluno demonstra através de competências através das experiências e situações a que é exposto.

Tais análises devem ser feitas através de critérios, isto é, o que será avaliado; como será avaliado; com base em que; quais pontos serão mais relevantes ou menos relevantes. Esses critérios vão requerer que se estabeleçam padrões de desempenho de nível, onde o desempenho observado seja comparado com o desempenho ideal, proposto nos objetivos do planejamento e o resultado dessa comparação vai reger a continuidade ou retomada do processo.

Esse pensamento se coaduna com Dantas e Lima (2019), quando dizem que: “o professor precisa elaborar, aplicar, corrigir e dar um retorno aos alunos que não se limite às notas. É fundamental que se efetive a avaliação dos próprios instrumentos de avaliação para que, de fato, o ciclo de aprendizagem possa ser fechado” (p. 95).

Esse diálogo entre o professor e seu aluno, no sentido da percepção das aprendizagens construídas e do que ainda não se construiu, pode favorecer o aprimoramento cognitivo do aluno e instigar o desenvolvimento de suas competências.

Premissa básica da avaliação na perspectiva do desenvolvimento de competências é a “confiança na possibilidade de os educandos construírem suas próprias verdades e valorização de suas manifestações e interesses” (HOFFMANN 2012, p. 21). Logo, o professor deve se eximir de interferências nas manifestações dos alunos, possibilitando ou considerando suas construções e/ou acepções diante dos desafios propostos.

Pois, “se ao aluno cabe apenas responder questões cujas repostas são sempre sugeridas previamente pelo professor ou textos lidos, tais respostas não significarão uma reflexão e um entendimento possível do conhecimento” (HOFFMAN 2012, p. 55), tampouco indicará possibilidade de desenvolvimento de competências.

Além de balizar o processo de ensino e aprendizagem, a avaliação formativa pode melhorar a qualidade instrucional uma vez que verifica se os objetivos estabelecidos



previamente são atingidos ou não, proporcionando, assim, revisão das metodologias utilizadas na aplicação dos conteúdos propostos.

### Considerações finais

Este estudo teve como objetivo refletir o planejamento em uma perspectiva da aprendizagem por competência e discutir a avaliação da aprendizagem em seu caráter formativo, como elemento estimulador de competências discentes.

O planejamento de ensino é um ato do professor, mas o foco é o aluno. Portanto, o professor, ao planejar, deve ter em mente o seu aprendente, seus anseios, expectativas e perspectivas. É o momento inicial de uma trajetória onde deve culminar na aprendizagem, a partir das competências manifestadas pelo educando.

Competência se relaciona com o saber fazer, isto é, resolver situações complexas com eficácia. Também remete a autonomia, onde o aluno protagoniza a construção de seu conhecimento.

O planejamento é para atingir objetivos, é um processo que visa a construção de conhecimentos pelo aprendente. A avaliação é a análise desse processo, em que, conforme a necessidade, se faz as intervenções devidas e potenciais retomadas.

Avaliar, na perspectiva do desenvolvimento das competências, é instigar o aluno a aplicar seu aprendizado em situações reais, solucionando problemas em contextos também reais. O ato avaliativo remete, portanto, ao diálogo e à interação. Assim, propõe estratégias que possibilitem o desenvolvimento das competências do aluno a partir de suas potencialidades.

A avaliação formativa requer reflexão constante e atenção às respostas do educando para que, a partir de análise permanente, se proponha a este novas questões e desafios, considerando, dentro de um contexto, suas possibilidades e verdades. A avaliação formativa, além de indicar os caminhos a serem percorridos, possibilita a melhoria da qualidade instrucional, uma vez que os objetivos estabelecidos no início do processo, estão em constante vigilância.

Quando pensado e executado em uma perspectiva que valorize as potencialidades do aluno e promova seu protagonismo, o planejamento de ensino e, conseqüentemente, seu



ato avaliativo, podem contribuir significativamente para que o discente desenvolva inúmeras competências.

## Referências

- BROWN, H. Douglas; ABEYWICKRAMA, Priyanvada. **Language Assessment: principles and classroom practices**. New York: Pearson Longman, 2010.
- DANTAS, Sabrina Guedes Miranda e LIMA, Samuel de Carvalho. **O uso do quizizz para a avaliação da aprendizagem de inglês sob a perspectiva dos alunos**. Revista Língua e Literatura, v. 21, n. 38, p. 82-98, jul./dez. 2019.
- GAMA, Maria Luiza Santos. **Planejamento educacional e formação de professores: práticas, sentido e significado**. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2016.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 42 ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-secola à universidade**. 21 ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. 8ª ed. São Paulo: Ática, 2006.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- LUCKESI, C. C. Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica. In: LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- MENEGOLLA, Maximiliano & SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar? Currículo – Área – Aula**. 22. Ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- MORETTO, Vasco Pedro. **Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- PERRENOUD, Philippe. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PERRENOUD, Philippe. **10 Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- RODRIGUES-MOURA, Sebastião. **Avaliação em Aulas de Ciências e Matemáticas: Narrativa (auto)biográfica como instrumento de formação do professor-pesquisador**. Boletim Online de Educação Matemática - Boem, v. 4, n. 6, p. 28-47, 2016.
- SANT'ANNA, Ilza M. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- SANTOS, Cremilde Mendes dos e KROEFF, Renata Fischer da Silveira. **A contribuição do feedback no processo de avaliação formativa**. EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação, v. 5, nº 11, p. 20-39, mai/ago, 2018.
- SCRIVEN, M. S. **Evaluation thesaurus**. 4 ed. Newbury Park, CA: Sage, 1991.
- ZABALA, Antoni e ARNAU, Laia. **Como ensinar e aprender competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.



## PLANEJAMENTO DO PROGRAMA NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA- PNAIC IMPLANTADO NO MUNICÍPIO DE CODÓ - MA

Vitória Régia Costa de Sousa Santos<sup>7</sup>

### 1 Introdução

O desafio de oferecer um planejamento que contemple as expectativas dos docentes e que os capacitem na alfabetização na perspectiva do Letramento é uma atribuição primária do Supervisor Escolar. Têm-se observado no município de Codó-MA um quantitativo de docentes participantes de um programa de formação continuada, oferecida pelo Ministério de Educação e Cultura- MEC, cuja finalidade é capacitar os professores para trabalharem com a estratégia metodológica do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC. Esta formação oferecida pelo MEC é ofertada aos professores inclusos no ciclo de alfabetização - 1º, 2º e 3º anos das séries iniciais. Todo planejamento de ensino está respaldado na Lei de Diretrizes e Bases, nº 9394/96. O programa PNAIC vem para ressignificar a formação do professor, agregando mais conhecimentos teóricos para mudanças significativas da prática pedagógica.

Mediante as discussões, questiona-se: como favorecer um planejamento em torno do programa PNAIC, implantado no município de Codó - MA?

Sabe-se que para que todos saibam ler e escrever até os oito anos de idade, os professores precisam dominar práticas metodológicas voltadas para alfabetizar-letando. Sendo assim, fazem-se necessários que os professores alfabetizadores, participantes de formações continuadas e permanentes, levem para sala de aula práticas pedagógicas voltadas para a aprendizagem que garanta os direitos de aprendizagem de todos os alunos matriculados no ciclo de alfabetização.

Vê-se então que o Supervisor Escolar deve, durante o planejamento, ser o protagonista neste processo de formação social. Professores são formadores de opinião, modelos, e exemplo de conduta. Cabe ao Supervisor, com seu profissionalismo, auxiliar o

---

<sup>7</sup> Graduada em Letras Português /Inglês Letras, Especialista em Gestão, Supervisão e Planejamento. É Coordenadora Regional do SEAMA. Email: viviregiasousa@hotmail.com



professor com determinadas estratégias e metodologias adequadas para sanar eventuais dificuldades do aluno.

Este trabalho tem como metodologia a taxionomia de Vergara (2014), sendo assim, a pesquisa se classifica da seguinte forma: quanto aos fins é descritiva e explicativa. Descritiva porque visa descrever a atual situação dos planejamentos implantados com a metodologia do PNAIC. Explicativa porque aborda um novo jeito de planejar o ensino. Já quanto aos meios a pesquisa é bibliográfica pela necessidade de se recorrer a livros, revistas, artigos, entre outros para elaboração deste trabalho.

Têm-se verificado no contexto social diversas dificuldades que comprometem o êxito do processo de ensino-aprendizagem de várias crianças matriculadas nas escolas públicas de Codó - MA. A primeira é relacionada aos pais que não atribuem o valor necessário à educação; os professores, supervisores e gestores, vêm em seguida, como profissionais que têm por obrigação garantir a alfabetização em Língua Portuguesa e em Alfabetização Matemática.

Para a garantia dos direitos das crianças de serem alfabetizadas até os oito anos de idade, cabe à equipe gestora comprometer-se com todo o processo de formação continuada, oferecendo condições de trabalho para todos os atores envolvidos neste processo. Com foco no objetivo maior do programa que é a aprendizagem de cada aluno matriculado no ciclo de alfabetização. Esta equipe escolar precisa incorporar à rotina de seus planejamentos, a cultura da capacitação em serviço e aperfeiçoamento da prática pedagógica oferecida aos docentes deste município.

Este trabalho é relevante porque discute uma estratégia de melhora e qualificação dos profissionais, bem como a aprendizagem dos alunos. Os sujeitos envolvidos, os pais, a gestão, o supervisor escolar é a mola propulsora de um monitoramento constante das práticas desenvolvidas no ambiente escolar.

Inicialmente faz-se uma análise sobre as diversas literaturas que versam sobre Planejamento e Formação continuada de professores; em seguida mostra-se a metodologia e estratégias que são oferecidas pela escola; e por último apresenta-se uma proposta de ensino que viabilize a aquisição da informação e das habilidades e competências exigidas pelo programa PNAIC.





## 2 Planejamento e formação continuada

A formação do professor não se encerra na conclusão do seu curso de graduação, mas se realiza continuamente no seu ambiente escolar, onde dúvidas e conflitos aparecem a cada dia. Uma das possibilidades de superação de dificuldade é a oportunidade de discutir com outros profissionais de educação, o que pode favorecer a troca de experiências e propiciar reflexões mais aprofundadas sobre a própria prática.

Isto ocorre principalmente através das formações ou capacitações que com as mudanças e transformações da sociedade deveriam ocorrer sempre, pois para muitos professores a universidade pecou em apresentar determinadas informações que viabilizariam melhores práticas sobre as dificuldades apresentadas.

No Brasil, a questão da formação continuada de professores vem sendo amplamente discutida como uma das vias principais de acesso à melhoria da qualidade do ensino. Em vista disso, destaca-se o artigo 61 da LDB nº 9.394/96, que explicita:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis de modalidade e às características de cada fase do desenvolvimento do educando terá como fundamentos: I – A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço.

Nesse sentido, por meio de parcerias, as Universidades Públicas e o Ministério de Educação vêm desenvolvendo programas de formação continuada de professores de diversas áreas de ensino, em consonância com as mudanças que se operam no campo do conhecimento. Uma delas, associar novas abordagens do ensino da língua às “novas concepções” de formação.

Na prática, algumas diferenças fundamentais entre a formação inicial e continuada podem ser destacadas. Comparando essas duas modalidades de formação, Ferreira e Leal (2010) consideram que, na formação inicial, embora alguns estudantes já possam estar desempenhando as funções docentes, não integram um grupo necessariamente formado por profissionais. Já na formação continuada, os papéis a serem desempenhados por eles são os de estudante e de profissional, ao mesmo tempo, sendo o último preponderante. O que pode, muitas vezes, ocorrer é um descompasso entre duas modalidades formativas.



IMBERNÓN (2010), no entanto, afirma que se deve buscar sempre um equilíbrio entre a teoria e a prática, seja na formação inicial ou continuada. FERREIRA E LEAL (2010) destacam que existe outro fator importante a se considerar, é que a formação continuada nem sempre depende do movimento ou iniciativa dos sujeitos em relação à participação e/ou realização das formações. A opção de fazer uma formação continuada, nem sempre é uma decisão que ele toma sozinho:

Muitas vezes, a formação está inserida em um discurso institucional que, a partir de diversos interesses, obriga o professor a participar de Programas de estudo que tentam fazer com que ele se desenvolva profissionalmente, no sentido de melhorar seu desempenho na sala de aula e, sobretudo, de melhorar a aprendizagem dos seus alunos. Conseqüentemente, seu poder de decisão sobre interromper ou dar continuidade à atividade é, muitas vezes, reduzido. Ele também pode ter baixa participação na definição das metas e estratégias formativas, o que resulta em conflitos com as agências responsáveis pela sua formação (FERREIRA E LEAL, 2010, p.69).

Ao professor alfabetizador que participa dessas formações compete à elaboração de planos mais gerais de ação do ano letivo, definindo as rotinas escolares e o planejamento das atividades diárias, elaborando e selecionando recursos didáticos adequados. No planejamento didático, os professores alfabetizadores devem garantir atendimento diferenciado para a efetiva aprendizagem das crianças. Isto é, a avaliação e a definição de modos de atendimento diversificados, considerando as necessidades de cada grupo de discentes.

No entanto, estes são levados, no seu planejamento, a deixar claras as ações que pretendem elencar a fim de possibilitar aos seus educandos maior articulação dos conhecimentos desenvolvidos nas diferentes etapas de escolaridade, com o seu cotidiano fora da escola, ou seja, onde eles exercem a função social da escrita e da leitura.

### 3 Desafios dos docentes no PNAIC

A proposta deste projeto é realizar um programa com a perspectiva de formação docente crítica, reflexiva, e problematizadora, envolve um profundo respeito aos profissionais da educação e respeita essa busca incessante pelo saber, que conduz a uma escola cada vez mais inclusiva, articulada com as comunidades onde se inserem.



Nesta proposta, os professores alfabetizadores envolvidos no programa, têm que colocar a metodologia deste, com o objetivo de promover a leitura e a escrita, de acordo com os eixos de Linguagem, bem como dos eixos da Alfabetização Matemática, aos educandos inseridos no ciclo de alfabetização.

Os sujeitos envolvidos, elencados neste trabalho, reconhecem o desafio de alfabetizar-letRANDO. Porém assumem levar para suas salas de aula as metodologias aprendidas, diversificando o ato de planejar, anteriormente através de planos mensais de aula, por Rotinas semanais e de Sequências didáticas.

Eles sabem que o caminho percorrido pelo aluno favorece sua intervenção pedagógica, permitindo-lhe ajustar as informações oferecidas às condições de interpretação em cada momento do processo educacional. Ampliar o universo cultural para seus alunos e criar estratégias de avaliação das hipóteses de leitura e escrita é possível com a diversidade de material didático disponibilizado pelo MEC, através do PNAIC.

Durante as etapas de formação, os docentes conheceram a Alfabetização Matemática na perspectiva do letramento, instrumento para a leitura do mundo, uma perspectiva que supera a simples decodificação dos números e a resolução das quatro operações básicas.

As crianças, objetivo maior do programa, têm um mundo particular, onde os jogos e as brincadeiras trazem regras próprias e cheias de conteúdos. A partir da audição dos relatos de seus alunos, o professor alfabetizador tem o fio condutor para elaboração de sequências didáticas que favorecem uma abordagem com outras áreas de conhecimento e, principalmente, com as práticas sociais.

O desafio dos professores alfabetizadores é no seu planejamento, elaborar atividades para que as crianças compreendam a intenção dos textos que leem, no contexto das práticas de leitura de sua vida cotidiana, dentro e fora da escola; leva-los a entenderem as diversas funções que a leitura e a escrita assumem na vida social para que também possam usufruir dessas funções; como também, promover condições e oportunidades para que as crianças apreciem e produzam textos que lhes permitam compreender e se relacionar melhor com o mundo em que vivem e consigo mesmas.



#### 4 Causas e consequências do mau planejamento na escola.

Perrenoud (2002) acredita que o professor, por mais comprometido que seja com o seu trabalho, nem sempre tem energia para se observar caminhar. Muitas vezes, ele é guiado por ações irrefletidas, pelo próprio movimento do seu dia a dia, que o fazem agir impulsivamente dentro de uma rotina já estabelecida. Relembrar e refletir sobre o próprio caminho percorrido pode ser revelador de práticas que precisam ser superadas, reconstruídas e/ ou modificadas.

O ato de planejar requer uma postura de engajamento, o gosto em continuar a aprender. Isto parece que falta a alguns professores nos momentos do planejamento. Ou por falta de um profissional que lidere esses momentos, ou por falta de conhecimento da importância deste exercício profissional.

O que ocorre quando há um momento para o planejamento, é uma onda de pessimismo, uma baixa estima, um disse me disse, que não promove desafios e muito menos, questionamentos sobre o fazer pedagógico de melhoria nas metodologias. O supervisor escolar/coordenador pedagógico é o responsável para promover esse processo. Mas por falta de uma boa orientação, apenas observa os diários de classe, o livro de ponto, a frequência de alguns professores e a ausência do gestor. Deixa de contemplar em sua pauta de trabalho: direcionamentos metodológicos; o nível de aprendizagem dos alunos da escola; escutar os sujeitos envolvidos diretamente no processo de escolarização da escola; as perspectivas e desejos dos professores.

Em muitas escolas, o que se vê no dia do planejamento é uma cultura - o dia do planejamento é para se colocar os papos em dia, cobrar a frequência, e não motiva-se o professor em sua prática. Determinar um objetivo a ser alcançado pela equipe escolar passa longe dos assuntos tratados neste dia. As questões burocráticas, prática diária do supervisor escolar, distancia o trabalho coletivo. Desta forma ele deixa de fazer o seu papel de supervisor.

Por outro lado, a supervisão compartilhada considera tarefa do supervisor criar um ambiente no qual os professores possam contribuir para a consecução dos objetivos da escola; criando um clima de parceria, onde a satisfação do professor aumenta à medida que o processo pedagógico da escola é sentido também como seu.



## 5 Metodologias e estratégias do trabalho com o planejamento segundo o Programa PNAIC

Com a implantação do PNAIC no município de Codó, a forma de planejar trouxe algumas inovações. Ao supervisor escolar coube: a atuação na Formação em serviço do professor; prestar um acompanhamento do dia a dia da escola; articular o Projeto Político Pedagógico; monitoramento constante das práticas em sala de aula; bem como a capacidade de observar e escutar o professor; afinal trata-se de um momento de tomada de decisões.

Não se pode deixar de fora termos como: aprendizagem, as demandas dos professores para que possam ensinar melhor, a movimentação dos alunos, os assuntos que devem ser levados ao conselho escolar, o acompanhamento dos projetos institucionais, a condução das reuniões de pais, os formatos escolhidos para divulgar interna e externamente o trabalho da escola e prestar contas à comunidade e as semanas de planejamento e avaliação.

Em suma, para que de fato as aprendizagens sejam garantidas, é necessário investir no planejamento, concebendo que as ações de planejar: orientam a intervenção pedagógica e possibilitam maior articulação dos conhecimentos desenvolvidos nas diferentes etapas de escolaridade; evitam a improvisação desnecessária; permitem aos educadores avaliar seu processo de trabalho e possibilitam o diálogo dos docentes com seus pares e com a coordenação pedagógica.

O ato de planejar bem fortalece na escola a constituição de espaços e ambientes educativos que possibilitem a aprendizagem. São nesses momentos, de planejamentos, que a participação dos profissionais que já tenham efetiva experiência em salas de alfabetização, partilham suas estratégias bem sucedidas e ouvem os companheiros, ajudando-os a elaborar seus planos mais gerais de ações do ano letivo, definindo as rotinas escolares e selecionando recursos didáticos adequando-os para a sistematização do que foi planejado.

Na perspectiva de planejar bem, o PNAIC, retoma cada temática em espiral e as reflexões são aprofundadas em cada novo encontro. Sempre há oficinas, para que cada docente saia com seu material confeccionado (fichas de palavras/figuras; envelopes com jogos de fichas de figuras e letras; figuras e sílabas). Considerando a concepção de alfabetização ofertada aos professores alfabetizadores, também se confecciona outros materiais selecionados pelos próprios educadores, que também são importantes no



cotidiano da escola (chamada em ordem alfabética, calendário, gráfico ou tabela com as datas de aniversário das crianças, etc.).

É claro que este processo formativo ofertado pelo PNAIC não pode ter a pretensão de ser algo que vai da noite para o dia, como um remédio, vencer todos os males da educação. É importante termos em mente que toda proposta de formação deve vir associada e fundamentada em uma proposta de sujeito, sociedade e escola baseada em valores e princípios de igualdade, justiça social e ampliação de oportunidades. Partilhar diferentes saberes que se materializarão em práticas escolares é o cerne orientador do planejamento que o PNAIC quer que seus professores apreendam e levem para sua escola.

## Conclusão

O município de Codó ao assinar o termo de adesão ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, compromete-se com a sociedade em elevar os índices do IDEB municipal. Vê neste programa a oportunidade de oferecer aos seus docentes uma capacitação que renove as metodologias empregadas nas salas do ciclo de alfabetização.

Este trabalho relaciona e aponta possíveis soluções que perpassam antes no ato de planejar. Pois, o que evidencia é um desencontro entre o que é planejado e o que é ofertado aos alunos do ciclo de alfabetização. O profissional responsável pelo planejamento, o supervisor escolar, traz no seu papel de articulador e mediador das ações didáticas do professor, ferramentas cujo objetivo é garantir oportunidades de construção de conhecimento. A escola que não prioriza o momento de planejamento como uma formação continuada, a gestão ocorre ao sabor das circunstâncias, as ações são improvisadas, as aprendizagens não são avaliadas. Conseqüentemente os resultados serão inviáveis de correção.

Sabe-se que a formação docente nunca estará concluída, e nem poderia estar, pois são muitas as questões com as quais esse profissional defronta-se todos os dias em sua sala, as quais geram necessidades, dificuldades e expectativas diferenciadas.

Nas formações ofertadas pelo PNAIC, o caráter processual do planejamento é sistematizado como uma atividade permanente de reflexão e ação. Como um processo contínuo de conhecimento e análise da realidade escolar em suas condições concretas, de busca de alternativas para a solução de problemas e de tomada de decisões, possibilitando a revisão dos planos e projetos, e correção no rumo das ações.



Sendo assim este trabalho reitera a necessidade de uma constante formação em serviço, pois são significativas as mudanças que um bom planejamento pode propiciar. Alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade é um desafio que requer um aprofundamento teórico e respeito aos direitos de aprendizagem, que estes discentes inseridos no ciclo de alfabetização, merecem receber por parte dos profissionais que diretamente são responsáveis por sua escolarização.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL, Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 20 de dezembro de 1996. Publicada no Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.
- \_\_\_\_\_, Ministério da Educação (Mec). Secretaria de Educação Básica (SEB). **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação do Professor Alfabetizador**. Caderno de Apresentação. Brasília, 2012.
- FERREIRA, Andrea. T.B. e LEAL, Telma F. **A formação continuada de professores: enfim o que pensam e sugerem os docentes? In Formação continuada de professores: Reflexões sobre a prática**. Recife: Editora Universitária, UFPE, 2010.
- FERREIRA, Andrea; ROSA, Ester. **O fazer cotidiano na sala de aula: a organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna**. Belo Horizonte : Autêntica, 2012.
- GIL, Antonio Carlos, **Didática do ensino superior**/Antonio Carlos Gil. 1. ed. -5. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2010.
- GOULART, Cecília. **A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento com eixos norteadores**. In: Brasil. Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: inclusão para crianças de seis anos de idade. Brasília, MEC, 2006.
- IMBERNÓN, Francisco, **Formação continuada de professores**, Porto Alegre: Artmed, 2010.
- \_\_\_\_\_, **Formação permanente do professor: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.
- SAVIANNI, Demerval. **A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação na ideia**. In FERREIRA, Naura. **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. São Paulo: Cortez, 1999.
- SILVA, Ceris S. Ribas. **O planejamento das práticas escolares de alfabetização e letramento**. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca; MARTINS, Raquel (org.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008. (Acervo do PNBE Professor 2010)
- SOUZA, João Francisco de. **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: Editora Universitária. UFPE, 2009.
- VARGAS, Carmen Lúcia, **Coletânea de textos Política e planejamento educacional**/Carmen Lúcia Vargas (Organizadora). São Luís: UEMA – NEAD, 2007.
- ASCONCELOS, Celso. **A coordenação pedagógica: uma perspectiva libertadora. Projeto Capacitação dos Coordenadores Pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo**: USP – SMESP, 19
- PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do Professor: profissionalização e Razão Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.



## O LÚDICO COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR EM SALA DE AULA

Lerdson Neris Farias<sup>8</sup>

### Introdução

É na educação infantil que a criança inicia o processo de construção de regras sistemáticas, reforçadas pela ideia de espaço prazeroso em que o lúdico predomina e a experimentação é permitida. Considerando os jogos como atividade lúdica privilegiada para a formação do desenvolvimento e aprendizagem na criança, o presente estudo torna-se relevante para a valorização deste elemento lúdico da cultura, para transformar o cotidiano escolar em um local de encontro prazeroso e humano.

O lúdico no processo educativo possui um caráter desafiador tanto nos alunos como nos professores tornando-os sujeitos do processo pedagógico, bem como se trata de ensinar como agir, como ser, pela imitação através do jogo desenvolvendo na criança a imaginação e raciocínio para a construção do conhecimento.

Vale ressaltar que a realidade que se vivencia numa crescente desvalorização no uso de jogos como prática pedagógica na educação Infantil e até na família percebe-se que as crianças não mais condicionam as brincadeiras saudáveis em que elas são protagonistas de suas ações, o que se vê é a tecnologia que avança em forma de games, jogos eletrônicos e os pais entram nessa jogada comprando estes brinquedos sem o menor questionamento.

Nesse contexto, como fazer a criança participar de forma produtiva no processo de ensino e aprendizagem? Na educação infantil é importante levar o jogo ao processo de ensino aprendizagem da criança como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem na construção do conhecimento, onde introduz o lúdico, o prazer, a capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora.

Assim, o presente trabalho se estabiliza dentro da observância de tal necessidade e ganha corpo através da pesquisa de cunho qualitativo que tem como objetivo destacar a importância dos jogos como ferramenta de estímulo capaz de contribuir para o desenvolvimento cognitivo da criança na educação infantil.

---

<sup>8</sup> Graduado em Pedagogia- Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA, Graduado em Biologia - Universidade Estadual do Maranhão-UEMA. Pós-graduação em Gestão e Planejamento Educacional e Supervisão Escolar-IESF, Pós-graduado em Gestão do Meio ambiente- IESF.





Portanto, o lúdico é um consolidador da proposta de aprendizagem e da formação na prática pedagógica do professor em sala de aula, no intuito de qualificar o desenvolvimento da criança.

### **A educação infantil e os marcos legais**

A proposta pedagógica de Educação Infantil é entendida como a busca pela organização do trabalho de cuidar e educar crianças de 0 a 5 anos, em creches e pré-escolas, complementando a ação da família e comunidade. As Instituições de Educação Infantil - IEI -, ao se organizarem para elaboração de suas propostas, não podem deixar de considerar as normas emanadas pelo poder público.

A LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases), é importante ressaltar que, além da garantia da criança à educação, ela traz definições quanto: a inserção dessa etapa escolar como primeira da Educação Básica; a incumbência dos municípios de oferecerem esse atendimento; aos objetivos; a organização; as formas de avaliação; aos profissionais que nele atuarão (SALLES & FARIAS, 2012).

Em 1999, o Conselho Nacional de Educação- CNE- instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI, a serem observadas na organização das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil integrantes dos diversos sistemas de ensino. O qual estabelece que:

As Propostas Pedagógicas das IEI, devem respeitar, dentre outros fundamentos norteadores, os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais do educando, além de promover práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível (SALLES & FARIAS, 2012).

Os princípios da educação infantil ao tratar da estética e da sensibilidade nos faz refletir sobre a formação da própria identidade infantil, ao despertar na criança o sentimento pelo belo sem discriminações ou preconceitos, e isso, só vamos conseguir através da sensibilização que leva a sensibilidade, a criatividade e o respeito a diversidade das pessoas desde os anos iniciais da educação das crianças.

Em 2009 o CNE - Conselho Nacional de Educação por meio de ampla discussão nacional, revisou as DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil incorporando as prática e produção científica mais recente relativas à educação infantil.



Assim sendo, as DCNEI reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares.

O CNE estabelece ainda que o ambiente de gestão democrática por parte dos educadores, a partir de liderança responsável e de qualidade, deve garantir direitos básicos das crianças e das suas famílias à educação e cuidados, num contexto de atenção multidisciplinar com profissionais necessários para o atendimento.

Neste contexto, a educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, deve ser oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, Resolução CNE/CEB, 2009, p.1)

Entretanto o parecer ressalta uma discussão sobre a dissociabilidade entre o cuidar e o educar, que deve ser levada em consideração na construção de propostas pedagógicas para a educação infantil, tratada em relação à: aprendizagem pelas crianças das práticas culturais de cuidado e autocuidado; sua afetividade e às relações com o outro; e à apropriação de conhecimento produzidos por seu grupo cultural e pela humanidade. Neste âmbito, “educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis” (BRASIL, Parecer CNE/CEB, 2009, p.10).

### **O direito de brincar na infância**

De acordo com a Lei Federal Nº 8.069/90- Estatuto da Criança e do Adolescente, capítulo II, artigo 16, dentre o direito à liberdade no inciso IV fala sobre: brincar, praticar esportes e divertir-se. Nota-se que todas as crianças têm por obrigatoriedade todo o direito de brincar ou praticar esporte independentemente de sua faixa etária, como jogos e brincadeiras. Estes por sua vez sempre estão interligados um ao outro e deverão estar dirigidos para a educação das crianças, uma vez que os pais, professores ou responsáveis devem promover atividades e exercícios onde busca a participação da criança como também frequentar, socializar de modo que as crianças pratiquem as brincadeiras como é de direito.



A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não-brincar”. Para brincar é preciso que as crianças tenham certa independência para escolher seus companheiros e os papéis que irão assumir no interior de um determinado tema e enredo, cujos desenvolvimentos dependem unicamente da vontade de quem brinca. (RCNEI 1998, p 27- 28).

A brincadeira para as crianças é nada mais do que um mundo de imaginação, diversão, distração, momento de felicidades, interação com os colegas, pois a partir do seu mundo imaginário ela terá em mente a sua realidade que aos poucos na convivência com os adultos ela buscará o aprendizado.

Neste sentido a criança, ao definir sua brincadeira, ela já vai decidida com quem brincar; dependendo da brincadeira, cada uma irá exercer um papel que irá desenvolver neles suas capacidades cognitivas: organização, liderança, empatia, compartilhamento etc. Na brincadeira as crianças têm o poder de escolher seus papéis, quem irá imitar quem, dessa forma elas aprendem desde cedo a designar papéis a serem encenados de maneira a construïrem seu mundo a sua maneira.

Segundo o Referencial Curricular Nacional (1998, p. 30) “Brincar constitui-se, dessa forma, em uma atividade interna das crianças, baseada no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira”. Durante a brincadeira a criança utiliza a ativação da memória o que as capacita para desempenhar quaisquer atividades na brincadeira, desse modo desenvolvem seu intelecto, sua imaginação e interpretam a realidade a sua maneira. Também vivenciam concretamente a elaboração e negociação de regras de convivência, aprendendo assim a elaborar sistema de representação dos diversos sentimentos, das emoções e das construções humanas.

O Princípio VIII da Declaração Universal dos Direitos da Criança, (DECLARAÇÃO...1959)<sup>9</sup> sobre o lazer infantil prevê que: “A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras, os quais deverão estar dirigidos para a educação; a sociedade e as autoridades pública se esforçarão para promover o exercício desse direito”.

Os jogos e brincadeiras devem ser de origem educativa sendo a responsabilidade da sociedade tais como pais, professores e estado o esforço em promover as crianças o acesso as ferramentas educativas que são os jogos, estes devem ser oferecidos a todas as crianças

---

<sup>9</sup> Disponível em: <http://www.culturalbrasil.org/direitosdacrianca.htm> . Acesso em 17 novembro. 2022.



que passam pela fase da educação infantil afim de auxiliá-las no processo de ensino e aprendizado.

Portanto, a escola é o espaço adequado para o brincar infantil onde as crianças podem desfrutar do que lhe é de direito sem deixar de lado o aprendizado, nesse contexto a escola se torna elemento importante na formação de cidadãos. Contudo o brincar é direito de toda criança nos primeiros anos de vida, e a escola é o espaço apropriado para essa prática infantil fazendo com que as crianças aprendam de maneira prazerosa e divertida.

### **A importância das brincadeiras na educação infantil**

Inicialmente é importante destacar que as brincadeiras são atividades necessárias para o desenvolvimento das crianças é o período em que a criança está na sua fase de conhecimento e curiosidade.

As brincadeiras estão cada vez mais presentes nas atividades permitindo que as crianças desenvolvam suas habilidades, exercite sua imaginação, conheçam seu próprio corpo, tenha um comportamento social, aprender a respeitar regras, respeitar a si e aos outros, por meio desses atos é que ela descobrira seu mundo. Para Fortes (2008, p.9):

Entende-se por brincadeira o ato de brincar, jogo, divertimento, ou seja, certo tipo de ação que tem como finalidade a diversão, que, conseqüentemente, tem efeito de alegria. No entanto, a brincadeira na Educação Infantil não tem a função de passatempo, muito pelo contrário, é uma atividade séria, com objetivos e que requer um planejamento sistemático.

Na educação infantil as brincadeiras são ferramentas para aprendizagem cognitiva e exige um planejamento sistemático, não são somente um divertimento sem um propósito final. Através das brincadeiras, as crianças exercitam sua imaginação e aprende a respeitar as regras e as diferenças.

[...] pela brincadeira a criança aprende a se movimentar, falar e desenvolver estratégias para solucionar problemas. A brincadeira tem papel preponderante na perspectiva de uma imagem exploratória, ao favorecer a conduta divergente, a busca de alternativas não usuais, integrando o pensamento intuitivo. Brincadeiras com o auxílio do adulto, em situações estruturadas, mas que permitam a ação motivada e iniciada pelo aprendiz de qualquer idade parecem estratégias adequadas para os que acreditam no potencial do ser humano para descobrir, relacionar e buscar soluções (KISHIMOTO, 2002, p.151).

Por meio da brincadeira a criança desenvolve capacidades como a fala e aprende estratégias para solução de problemas, nas brincadeiras com a participação de um adulto a



criança tem objetivos no espaço educativo, amplia seu espírito crítico e seus conhecimentos contribuindo para a construção da linguagem, do conhecimento e inteligência.

A criança tem a oportunidade de desenvolver um canal de comunicação através de seus brinquedos e brincadeiras, uma abertura de diálogo como o mundo dos adultos onde “ela estabelece seu controle interior, sua autoestima e desenvolve relações de confiança consigo mesmo e com outros” (GARBARINO, 1992 apud KISHIMOTO, 2000, p.69).

Nesse contexto ao realizar as brincadeiras a criança tem a oportunidade de desenvolver uma comunicação com o mundo, desperta-se para um diálogo no mundo dos adultos através da linguagem e do conhecimento construído por meio desse processo de edificação do saber.

A criança, por sua criatividade, dar diferentes significados aos objetos, fazendo destes aquilo que ela quer que ele se torne. Um objeto pode ter qualquer significado, vai depender daquilo que a criança quer que ele seja. Um exemplo bem simples que pode ser citado é o cabo da vassoura, que se torna um “cavalo” em uma troca construtiva de significados.

Portanto, as brincadeiras são importantes ferramentas assim como os brinquedos acabam tornando-se objetos de comunicação, um meio na qual a criança sai de uma relação centralizada num objeto, para torná-lo algo mediador entre ela e as outras crianças e de maneira mais geral entre ela e o mundo.

### **O lúdico como um incentivo a aprendizagem das crianças na educação infantil**

O Lúdico assume uma grande importância na aprendizagem das crianças quando são canalizados para a curiosidade típica da idade, de modo que, as crianças vão brincando e aprendendo, à medida que jogam, o desafio de cada um, é a chave da curiosidade infantil.

O lúdico e a criança, já faz parte de um contexto histórico e educacional, ou seja, não tem como mais separar os dois, pois se tem uma sintonia que um depende do outro para tornar-se praticamente uma só ação, a da aprendizagem por meios de metodologias alternativas e que neste caso é o lúdico que funciona como processo dessa aprendizagem.

Os jogos educativos tornam-se importantes instrumentos na mediação do processo de aprendizagem, principalmente das crianças, pois elas vivem num universo de encantamento onde o faz de conta e realidade se mistura, favorecendo o uso do



pensamento, da concentração, do desenvolvimento social, pessoal e cultural, facilitando o processo de construção do pensamento (MODESTO & RUBIO 2014, p. 2).

O processo de construção do conhecimento para a criança está atrelado ao universo de encantamento junto a realidade, e é nesta fase que os jogos favorecem o desenvolvimento cognitivo por meio do uso do pensamento, da concentração, do desenvolvimento na sociedade com pessoa, como indivíduo.

Dessa forma, os jogos educativos se tornam instrumentos essenciais para a construção do saber, principalmente em crianças que se encontram nas fases iniciais da vida. De forma genérica, a educação infantil é o local mais propício para que a criança inicie a construção de regras sistemáticas, reforçados pela ideia de espaço prazeroso em que o lúdico predomina e a experimentação é permitida (SILVA, 2007, p. 36).

É na educação infantil que a criança inicia o processo de construção de regras, através dos jogos a criança involuntariamente adota regras e adapta a sua imaginação simbólica aos dados da realidade. Isso ocorre em meio a espaços prazerosos sem que esse processo seja uma obrigatoriedade e sim de forma divertida e descontraída.

Segundo SANTOS & JESUS, 2010 p. 89, “A atividade lúdica na construção do conhecimento humano e a progressão de habilidades operatórias são utilizadas como estratégia insubstituível, bem como uma importante ferramenta de progresso pessoal e alcance de objetivos”. Neste sentido as atividades lúdicas se tornam ferramentas de grande valia e insubstituíveis, pois ela é considerada um componente das estratégias didáticas de progresso pessoal e que auxilia no alcance dos objetivos pela criança, uma vez que por meio das brincadeiras as habilidades são desenvolvidas, construídas, aperfeiçoadas ou até mesmo descobertas

De acordo com Fortuna “quando o jogo desenvolve aspectos da função simbólica beneficia a aquisição da leitura e da escrita” (FORTUNA, 2000, p. 56). É através dos jogos que o educando se depara com o desejo de se tornar vencedor. Esse desafio provoca sensação de competição o que impulsiona no processo de aprendizagem.

Portanto, a escola, precisa ficar atenta para a importância dos jogos na aprendizagem de modo, ao construir uma proposta pedagógica que contemple a necessidade de aprendizagem dos alunos, especialmente, através do lúdico dos jogos, nas séries iniciais que irão fazer com que a criança tenha mais interesse de permanecer na escola. [...] “compreender a função dos jogos na infância, identifica neles um meio poderoso para a



aprendizagem, pois, jogando, a criança desenvolve suas percepções, sua inteligência, suas tendências à experimentação e seus comportamentos sociais”. (RIBEIRO (2005 p.90).

Diante do exposto, pode se dizer que o jogo não é visto só para a criança brincar e passar tempo, mas ajuda a criança a se desenvolver nos aspectos da inteligência, da coordenação motora, no físico, na moral, no caráter, no respeito e também a trabalhar em grupo.

Contudo, é preciso propiciar as crianças a confeccionarem e participarem dos jogos onde irá contribuir com o aprendizado e subsidiar elementos necessários na construção do saber, no desenvolvimento cognitivo e intelectual, preservando a sua aprendizagem integral.

### **A aprendizagem infantil**

A brincadeira, atividade principal da criança, é consagrada como essencial ao desenvolvimento infantil e é vista como um recurso facilitador que pode contribuir e estimular o desenvolvimento da criança. O jogo é um excelente recurso para facilitar a aprendizagem. Neste sentido, Carvalho (1992, p 28) afirma que: “[...] o ensino absorvido de maneira lúdica, passa a adquirir um aspecto significativo e afetivo no curso do desenvolvimento da inteligência da criança, já que ela se modifica de ato puramente transmissor a ato transformador em ludicidade, denotando-se, portanto, em jogo”.

Desta forma, nota-se que o jogo é um exercício eficaz, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem, pois quando está jogando, a criança está exercendo movimentos, sendo, portanto, um exercício que faz com que ela desenvolva suas potencialidades.

Historicamente a arte de brincar sempre esteve presente na educação infantil (LUCARIELLO, 1995) e com o advento de pesquisas referentes ao desenvolvimento humano, constatou-se que o ato de brincar vem conquistando cada vez mais espaço não só no âmbito familiar, mas também no educacional, onde passou a ser vista como um dos princípios fundamentais, um direito e uma forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação entre as crianças.

Diante disso, BRANCO (2005) relata que, “a brincadeira passou a ser entendida cada vez mais como atividade educativa que, além de promover o desenvolvimento global



das crianças, incentiva também a interação entre os pares, a resolução construtiva de conflitos, a formação de um cidadão crítico e reflexivo”.

Mediante a introdução da prática do brincar na escola, a criança torna-se, dentre outros aspectos, capaz de construir representações cognitivas desenvolver ações motoras e a trabalharem a socialização através das interações, visto que o brincar desenvolve a função lúdica que propicia a diversão e o prazer, e a função educativa que favorece a construção de conhecimentos.

Entretanto, para que estas duas funções aconteçam, é importante que o adulto torne o espaço propício e disponibilize um tempo para trabalhar a construção do real pelo exercício da fantasia, ou seja, criar novas relações entre situações no pensamento e situações reais.

O brincar é essencial para o desenvolvimento psicológico da criança pois ela se empenha, concentra-se durante essa atividade favorecendo-a a aprender a andar, a falar, assim como a sua socializar-se, e a construir novas experiências. Ao brincar a criança atribui significados aos objetos distintos, qualquer coisa pode ter outros sentidos, esses comportamentos permitem o desenvolvimento na medida em que são explorados divertimentos, prazeres, aprendizagens, podendo desfazer e construir objetos. Desta forma, nesse processo que é a brincadeira, a imaginação e a criação acionam o pensamento da criança para a resolução de problemas experimentando o mundo e internalizando uma compreensão sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos. (SEBER, 1999, p. 98).

Em vista disso no brincar a criança desempenha atividades psicomotoras como andar, falar, andar entre outras, assim como permite novas experiências e a socialização com o mundo, descobrindo o novo através de objetos até então desconhecidos e lhe atribui significados, nomes e modifica até seu sentido.

Portanto, de maneira divertida e prazerosa, o aprendizado é estabelecido podendo desfazer e construir objetos que possibilitem aprendizado com qualidade desde a educação infantil, quebrando assim, alguns “tabus” nesta fase de construção cognitivo da criança que se pensava que nesta etapa da educação, as crianças apenas brincavam e não tinha efeito no seu desenvolvimento intelectual.

### Considerações finais

O presente trabalho confirma a importância do lúdico no processo educacional como instrumento na construção do conhecimento e da apropriação de objetos, na construção da aprendizagem das crianças. Dada a importância deste tema na educação





infantil a proposta do trabalho foi avaliar os tipos de jogos utilizados pelos professores e a importância das brincadeiras dentro da sala de aula na formação da criança como integrante da sociedade atual.

Vale destacar, que neste processo, o educador é essencial, no que diz respeito ao desenvolvimento de metodologias que possibilitem a utilização dos jogos na aprendizagem, respeitando a idade de cada criança e suas potencialidades, garantindo-lhes o acesso a uma educação prazerosa, construtiva e diversificada, de maneira significativa e natural, desempenhando um ensino de qualidade, capaz de formar indivíduos para o exercício da cidadania.

Portanto, a utilização de jogos e brincadeiras como incentivo a aprendizagem, na inserção na sala de aula em todas as idades da educação infantil é fundamental. Precisam ser inseridas no cotidiano escolar com olhar atento do professor em atender cada necessidade, buscando a melhoria do processo de ensino e aprendizado na educação infantil.

### Referências bibliográficas

- ABREU, A.R. **O jogo de regra no contexto escolar: uma análise na perspectiva construtivista.** Dissertação de Mestrado. São Paulo: Instituto de Psicologia da USP, 1993.
- ANTUNES, Celso. O jogo e a educação infantil: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir. **Fascículo 15.** 2º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- ARIÉS, P. **História social da criança e da família.** 2.ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.
- FORTES, S. C. A. A importância da brincadeira na educação infantil **Caderno Discente do Instituto Superior de Educação** Ano 2, n. 2. Aparecida de Goiânia, 2008.
- FORTUNA, T. R. **Sala de aula é lugar de brincar?** Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6) p. 147-164.
- KISHIMOTO (org.), Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 2ª ed. São Paulo. Cortez, 1997. p. 13-40.
- Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL VOLUME 2/** Ministério da Educação do Desporto, Secretaria de Educação – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança.** Rio de Janeiro, 1978b.
- RIBEIRO, Marilda P.O. **Jogando e aprendendo a jogar: funcionamento cognitivo de crianças com história de insucesso escolar.** São Paulo: EDUC; Fapesp, 2005.
- SALLES, F. & FARIA, V. **Diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica.** 2.ed [rev. e ampl.]. – São Paulo: Ática, 2012. 248p.



## O NOVO ENSINO MÉDIO COMO PARADIGMA DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Walter de Lima Monteiro<sup>10</sup>

### Introdução

A implantação do Novo Ensino Médio nas escolas públicas brasileira e, sobretudo no Estado do Maranhão, nos remete ao entendimento do parágrafo 2º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação que regulamenta que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social” (BRASIL, 2022). Neste sentido, preparar o estudante para o mercado de trabalho é atualizar-se constantemente a nossa prática, o nosso currículo escolar e refletir sobre nossas metodologias de ensino aplicadas no ambiente escolar.

O presente texto tem por objetivo enfatizar o novo modelo de educação e sua aplicação prática no cumprimento fiel dos preceitos da Educação Brasileira previsto na LDB que fomenta em seu substrato teórico e legal a preparação dos jovens para ingresso no mundo do trabalho e aprimoramento da prática social.

No primeiro momento, será feito uma breve exposição da evolução do pensamento no âmbito do contexto científico, seguido da perspectiva de ascensão do jovem no mercado de trabalho a partir do novo modelo de educação trazido nos moldes operacionais do Ensino Médio.

### A evolução do pensamento no âmbito no contexto científico

A evolução histórica da humanidade tem mostrado que os paradigmas científicos têm sofrido modificações significativas ao longo do tempo. De acordo com Assmann (1998), tal modificação justifica-se pelo fato de que a humanidade não ser estática, mas, dinâmica e contínua, mudando assim os valores, crenças, conceitos e ideologias sobre a realidade.

Mudanças como essas são paradigmáticas em relação ao professor (pesquisador) e exigem um olhar diferenciado para a compreensão do novo modelo de sociedade que se

---

<sup>10</sup> Mestre em Educação pela Universidade Católica de Pernambuco. Graduado em Filosofia pela Universidade Federal do Maranhão. Pós-graduado com Especialização em Docência do Ensino Superior e Gestão Coordenação e Supervisão Escolar pela Faculdade de Teologia Hokemã. MBA em Gestão Escola pelo IBMEC (Rio de Janeiro) Professor de Filosofia da Rede Estadual e Municipal de Ensino. Gestor do Centro de Ensino Paulo Freire.

E-mail: walter.monteiro@prof.edu.ma.gov.br



apresenta, sobretudo no contexto escolar. Tal fenômeno tende a limitar a visão de alguns que insistem em permanecer e se manter no paradigma conservador, ou seja, o modelo de educação que utilizamos há muito tempo na sociedade brasileira.

O termo paradigma tem sua origem do grego *parádeima* que significa modelo ou padrão (VASCONCELLOS, 2002). Percebe-se que, ao longo da história, o homem cria seus paradigmas e observa o mundo por meio deles, transformando-os em “óculos” com que se realiza a leitura da realidade. Uma vez feito essa leitura em moldes paradigmáticos permite-se o discernimento entre o “certo” e o “errado” ou do que é aceito ou não pela comunidade científica (no contexto educacional) e pela sociedade em geral.

O paradigma que está agora retrocedendo dominou a nossa cultura por várias centenas de anos, durante os quais modelou nossa moderna sociedade ocidental e influenciou significativamente o restante do mundo. Esse paradigma consiste em várias ideias e valores entrincheirados, entre os quais a visão de universo como um sistema mecânico composto de blocos de construção elementares, a visão de corpo humano como uma máquina, a visão da vida em sociedade como uma luta competitiva pela existência, e a crença no progresso material ilimitado, a ser obtido pelo intermédio do crescimento econômico e tecnológico. (CAPRA, 1996, p. 25).

Então, nesse sentido, vivenciamos um tempo de crise paradigmática que, necessita, em nosso entender, ser estudada enquanto fenômeno cultural, embora relacionada com o modelo de produção do conhecimento, mas que deve ser analisada em suas dimensões históricas, políticas, econômicas e sociais.

Dessa forma, quando o empreendedorismo social se aplica na prática, o objetivo principal é utilizar as ações pautadas em inovação e criatividade. O objetivo é gerar transformação nas pessoas e na comunidade em que vivem, ou até mesmo na cidade, país e em todo o planeta.

### **Perspectivas de ascensão do empreendedorismo social no novo ensino médio**

O empreendedorismo social pode ser compreendido como uma prática de empreendedorismo que, como o próprio nome sugere, volta-se para o social e pode atuar em diversas demandas e contextos, com o objetivo de promover impactos de melhorias e



inovações na sociedade, a partir de estratégias e planejamentos voltados para uma demanda específica.

No contexto social, o empreendedorismo pode ocorrer a partir de um negócio ou demanda já existente, ou a partir de um projeto criado a partir de ideias e estratégias inovadoras, com ações pré-estabelecidas e focadas nos objetivos a serem atingidos, tendo como reflexo os resultados a serem atingidos a partir das ações realizadas no social.

As ações de empreendedorismo praticadas no âmbito social estão vinculadas a ações e práticas que venham a produzir geração de emprego e renda, oportunidades de tratamento em saúde, promoção de saúde, valorização profissional, cuidados e preservação do meio do meio ambiente, e ações de saúde voltadas para contextos específicos como: saúde da criança e do idoso, de pessoas com deficiência, pessoas com doenças graves etc.

Outras ações sociais de caráter empreendedor podem ocorrer sob outros vieses e com o objetivo de atender uma demanda específica, voltada para uma determinada área, atendendo a uma carência específica ou em um caráter mais amplo, com a finalidade de atender a sociedade em uma demanda universal.

Neste último caso, as ações empreendidas buscam promover ações mais profundas e abrangentes, quando se compreende que a sociedade pode ser beneficiada amplitude das ações desenvolvidas, e que pode, na maioria das vezes, atuar em caráter de suporte ou mesmo de ações preventivas.

O empreendedorismo social vai além do empreendedorismo clássico principalmente por não priorizar a sobrevivência financeira do negócio e a obtenção de lucros. Entretanto, ele também pode envolver a geração de recursos, mas que serão distribuídos para que todos vivam com equilíbrio e maior acesso a oportunidades. É a busca pelo equilíbrio entre atividade econômica e finalidade social.

Já que conceituamos o empreendedorismo social e a inovação social, mostraremos o caminho para quem se interessa pelas duas ideias. Quem pretende se engajar no empreendedorismo social precisa ter um propósito. Por isso, o primeiro passo, além da vontade de empreender, é encontrar o problema que te move.

No aspecto social, um dos campos onde o empreendedorismo social vai ter sua abrangência é no campo educacional, principalmente no ambiente da própria escola, a partir de ações que envolvam o aspecto pedagógico e devam refletir em toda a comunidade escolar, promovendo melhorias e inovações na sociedade a partir da escola.



Considerado o tempo de formulação do termo “empreendedorismo social”, percebe-se que a presença deste na educação é recente, pois a partir do ano 2019 o Ministério da Educação (MEC) passa a incluí-lo no currículo escolar, por meio do Novo Ensino Médio, quando também o propõe como um dos quatro eixos estruturantes dos Itinerários Formativos (IF).

É importante ressaltar que toda a comunidade precisa estar envolvida, engajada e preparada para a inclusão do empreendedorismo social na escola como uma nova prática do Ensino Médio. Isso envolve gestores, professores, demais colaboradores da escola, mas também alunos, pais e responsáveis.

Trata-se, portanto, de uma recente proposta metodológica que norteia o novo currículo do Ensino Médio, quando através deste, o estudante se torna um protagonista das ações a serem desenvolvidas voltadas para o empreendedorismo social, como forma de colocar o estudante em contato com a realidade do empreendedorismo social e/ou dos negócios.

Essa competência também busca desenvolver no estudante as habilidades de negociação, desenvolvimento de estratégias, visão de negócios, buscando aprofundar no estudante habilidades do contexto profissional e da gestão de empreendimentos.

Desta forma, compreende-se uma relação positiva entre educação e empreendedorismo social no ambiente escolar, quando também se passa a compreender o espaço social como um ambiente propício ao desenvolvimento de competências e habilidades que eram, antes, voltadas somente para o contexto empresarial.

A relação empreendedorismo social e educação também tende a mostrar que a inclusão de propostas como essa no Novo Ensino Médio tem o seu lado positivo e tem como objetivo promover uma formação mais ampla e estrutura para o aluno que cursa ou está concluindo o Ensino Médio.

### **Considerações finais**

O Novo Ensino Médio precisa ser compreendido não apenas como uma simples mudança de nomenclatura em alguns componentes curriculares, mas, como sinônimo de oportunidade aos jovens que sonham, lutam e precisam de orientação correta para o ingresso no mercado de trabalho.



Para se tornar um paradigma de transformação social no presente século, o ensino precisa respeitar os direitos dos estudantes como por exemplo a ampliação da carga horária, educação em tempo integral e outros fatores que fomentam e direcionam um modelo de educação de qualidade implantado exclusivamente para o desenvolvimento social do educando.

Por fim, se faz necessário que cada um dos envolvidos (professor, aluno e poder público) precisa fazer a sua parte nesse processo de construção e reconstrução da sociedade brasileira através da educação. Como já diz o professor Paulo Freire se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda e para mudar a sociedade, o primeiro passo é mudar a nossa atitude prática no contexto paradigmático da educação.

## REFERÊNCIAS

ASSMANN, Hugo. **Metáforas novas para reencontrar a educação**. São Paulo: Unimep, 1998.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 13 de ago. de 2022.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 1996.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves. **Pensamento sistêmico: novo paradigma da ciência**. Campinas: Papirus, 2002.



## O NOVO ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO: UM PROJETO EMANCIPATÓRIO?

Claudia Lindoso Coelho Sousa<sup>11</sup>

Lílian Vitória Ribeiro da Costa<sup>12</sup>

Shirlane Maria Batista da Silva Miranda<sup>13</sup>

### Introdução

O Novo Ensino Médio, trazido pela Medida Provisória 746/2016 sob a lei 13.415/2017, é instaurado em contexto neoliberal. O neoliberalismo é um sistema econômico que define os caminhos não só do processo produtivo de uma sociedade, mas também de seus aspectos sociais. É importante enfatizar que o sistema econômico implica na forma que a educação é organizada em uma determinada sociedade. A escola, como instituição que forma sujeitos, é utilizada historicamente para “moldar” e “formar” para um determinado fim, nesse caso, para a lógica dominante. Tratar da escola neoliberal, implica discutir uma escola pautada na competitividade, em metas, com foco na eficiência, assim como é tratada uma empresa.

Nesse contexto, o objetivo do presente trabalho é trazer discussões acerca do Novo Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular e suas implicações para a educação, questionamo-nos se essa nova organização dessa etapa de ensino se caracteriza como um projeto emancipador, que tem como foco o desenvolvimento da consciência crítica e a autonomia do educando. O artigo foi feito a partir de pesquisas bibliográficas e como base de nossas discussões trazemos os teóricos Harvey (2008) sobre o sistema neoliberal; Marrach (1996) sobre educação em um contexto neoliberal; Nickel e Schmidt (2020) e Saviani (2020) sobre o novo modelo de Ensino Médio; e Freire (1967) sobre conscientização para emancipação.

O presente trabalho se organiza em três pontos. 1) “Educação em um contexto neoliberal”, onde enfatizamos características do sistema neoliberal e suas influências na Educação escolar; 2) “Novo Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular”, apontando algumas mudanças trazidas pela lei 13.415/2017 para o Ensino Médio; e 3)

---

<sup>11</sup> Licenciada em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão; MBA em gestão escolar pelo IBMEC do Rio de Janeiro; Professora de Língua Portuguesa da rede Estadual do Maranhão; Articuladora Regional do Ensino Médio da URE/Codó. E-mail: cludialindoso99@gmail.com

<sup>12</sup> Licencianda em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMA; Bolsista PIBIC/CNPq 2022-2023; Membro do Grupo de Pesquisa GELDE. E-mail: lilian.vitoria.50951@gmail.com

<sup>13</sup> Profa. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí-UFPI; Pesquisadora CNPq/FAPEMA/UEMA; Vice Coordenadora do Grupo de Pesquisa GELDE. E-mail: shir\_mari@hotmail.com



“Conscientização para emancipação: Educação como instrumento de transformação da realidade”, corroborando o papel do desenvolvimento de uma consciência crítica para a emancipação e transformação da realidade.

### **Educação em um contexto neoliberal**

Discutir acerca do Novo Ensino Médio, trazido pela Medida Provisória 746/2016 sob a lei 13.415/2017, implica trazer considerações acerca do sistema econômico vigente no contexto de sua criação: o neoliberalismo. É importante enfatizar que o sistema econômico implica na forma que a educação é organizada em uma determinada sociedade. Silva e Boutin (2018), citando o pensamento de Mézaros (2014, p. 17), destacam a relação do trabalho e da educação, onde o autor coloca: “digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação”. Saviani (2016, p. 76) também aponta considerações a respeito da relação entre trabalho e educação, enfatizando que “o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher, em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo”. Assim, o sistema neoliberal não se concentra somente na esfera econômica, mas na social, cultural, dentre outras. As instituições escolares, portanto, moldam-se a esse sistema.

Na lógica capitalista neoliberal, a economia se autorregularia e o Estado interfere minimamente, para que assim haja a “liberdade”. Harvey (2008, n.p.) traz que “As figuras fundadoras do pensamento neoliberal consideravam fundamentais os ideais políticos da dignidade humana e da liberdade individual, tomando-os como “valores centrais da civilização”” e ainda acrescenta que a concepção de que “as liberdades individuais são garantidas pela liberdade de mercado e de comércio é um elemento vital do pensamento neoliberal”. O autor ainda enfatiza que a liberdade, tão valorizada nesse sistema, diz respeito aos interesses das grandes empresas e não de todos. Além disso, a concorrência, eficiência, metas, privatizações, dentre outras concepções estão presentes na ideologia neoliberal, que pretendem ser repassadas ao restante da sociedade. Uma forma de repassar a ideologia neoliberal, para que os grandes detentores do capital continuem no topo da hierarquia, é por meio das instituições escolares.

A escola, como instituição que forma sujeitos, é utilizada historicamente para “moldar” e “formar” para um determinado fim, nesse caso, para a lógica dominante. Althusser (1980) cita a escola como um Aparelho Ideológico de Estado (“AIE escolar”) e





explica que um AIE trabalha a partir da ideologia, mas que possui certa violência, assim como um Aparelho de Estado, que trabalha partindo da violência, mas que também possui a ideologia em seu funcionamento. “A partir do que sabemos, *nenhuma classe pode duravelmente deter o poder de Estado sem exercer simultaneamente a sua hegemonia sobre e nos Aparelhos Ideológicos de Estado*” (ALTHUSSER, 1980, p. 49, grifo do autor). Partindo disso, fica evidente a forma que a classe dominante, regida pelos ideais neoliberais, quer repassar e sustentar seu modo de vida ao restante da sociedade.

Ainda se tratando da escola como instrumento de transmissão de ideias, Moreira e Silva (1994, p. 10) escrevem sobre como a escola foi usada na “adaptação das novas gerações às transformações econômicas, sociais e culturais que ocorriam” e ainda trazem discussões acerca do currículo escolar como “instrumento por excelência de controle social que se pretendia estabelecer”, já que este não é neutro, possuindo conflitos sociais, ideologias e interesses em sua constituição.

Tratar da escola neoliberal, implica discutir uma escola pautada na competitividade, em metas, com foco na eficiência, assim como é tratada uma empresa. A escola em um regime neoliberal se confunde com um negócio, onde os pais e alunos são os consumidores, como ressalta Laval (2019). A lógica mercantil implica em competitividade, portanto, Laval ainda fala sobre as estratégias de garantir essa competição por meio de sistemas de avaliações, testes, dentre outros. Há o desejo de se consumir “o melhor”, assim como os pais querem que seus filhos adentrem nas melhores escolas, tenham as melhores notas e os melhores empregos. Assim, o neoliberalismo ganha força e funciona com a sua propaganda de um “ensino de qualidade e igualitário”, mas o que há, na realidade, é uma desigualdade ainda maior.

Pacheco (2009, p. 386), ao discutir os efeitos da globalização na educação, destaca que “observa-se que a escola, sutil e progressivamente, age segundo certas regras de mercado e impulsiona a ideia de que somente a competitividade dos resultados, balizados por um núcleo central de saberes pragmáticos, pode solucionar os problemas da economia.”. Dentro dessa concepção de competitividade, pode-se destacar o papel da avaliação escolar, que no modelo neoliberal é focada somente em números, em metas e não necessariamente no desenvolvimento do educando, servindo ainda para determinar o grau de qualidade da educação.



Sobre avaliação escolar, Esteban (1999) fala sobre a problemática desta ser um dos fatores do fracasso escolar, dependendo da perspectiva pedagógica em que se insere. Se estamos partindo de uma perspectiva técnica de ensino, característica dos modelos capitalistas, falamos sobre uma avaliação pautada na meritocracia. Assim, “O raciocínio neoliberal é tecnicista. Equaciona problemas sociais, políticos, econômicos como problemas de gerência adequada e eficiente ou inadequada e ineficiente.” (MARRACH, 1996, n. p.), o que se relaciona à concepção da escola como um negócio, como uma empresa.

### **Novo Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular**

A lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, “Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional ...” (BRASIL, 2017), advinda da Medida Provisória n. 746, do ano de 2016, esquematiza as bases para o Novo Ensino Médio, que tem a Base Nacional Comum Curricular e os chamados Itinerários Formativos na constituição de seu currículo. Algumas das mudanças trazidas pela lei consistem na

ampliação da carga horária escolar, que passaria de 800 (oitocentas) horas anuais para 1000 (mil) (até o ano de 2022); e definindo uma organização curricular mais flexível através dos chamados itinerários formativos que serão focados em cinco diferentes áreas de conhecimento – a saber: 1) linguagens e suas tecnologias; 2) matemática e suas tecnologias; 3) ciências da natureza e suas tecnologias; 4) ciências humanas e sociais aplicadas; e 5) formação técnica profissional. (NICKEL e SCHMIDT, 2020, p. 262)

Os itinerários formativos são disciplinas, projetos etc., que podem ser escolhidos pelos alunos durante o Ensino Médio. Esses itinerários são advindos das áreas de conhecimento citadas acima. Dentro das diversas propagandas feitas com o intuito da aprovação dessa nova organização do ensino médio, uma era que os alunos poderiam escolher quais itinerários formativos que iriam fazer, mas a realidade é outra. Conforme Nickel e Schmidt (2020, p. 270), “Não é o aluno que escolhe o itinerário formativo que irá seguir, não é nem mesmo a sua escola – essa tarefa fica reservada aos sistemas estaduais - que se for pública, muito provavelmente terá apenas um itinerário formativo disponível.”. Assim, os sistemas estaduais escolhem previamente esses itinerários e os repassa para as escolas, para que só assim os alunos escolham qual/quais itinerário(s) fazer.

Um outro ponto a se destacar, ainda trazido pelos autores, é a possibilidade da oferta desses itinerários, pois é sabido que nem todas as escolas terão recursos e estrutura para a oferta de dois ou mais itinerários, ou ao menos um. Portanto, é válido refletirmos como os



educandos brasileiros irão aprender as mesmas habilidades e competências, referidas na Base Nacional Comum Curricular, que defende ideais de igualdade e equidade, se nem todas as escolas possuem condições e infraestrutura para a oferta desse novo modelo de “educação de qualidade”, defendida por essas alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394/1996 pela lei n. 13.415/2017.

A lei 13.415/2017 ainda institui, em seu artigo 14, direcionar recursos às escolas que estiverem de acordo com os critérios estabelecidos pela lei, para que possam realizar essa adequação, mas nos cabe perguntar se serão realmente suficientes, frente as desigualdades educacionais e a precariedade do trabalho docente no Brasil. Uma outra possibilidade colocada por esta lei diante desse cenário é a realização de convênios e parcerias com outras redes de ensino e instituições privadas, podendo ser cursadas presencialmente ou a distância.

Vale lembrar que, recentemente, frente ao contexto de pandemia da COVID-19 no Brasil, foi instituído o ensino remoto como alternativa a impossibilidade das aulas presenciais. Esse modelo de ensino destacou ainda mais as desigualdades sociais existentes em nossa sociedade e precarizou consideravelmente a educação, à medida que foi realizada somente a critérios de conclusão de carga horária, sem a preocupação com um ensino de qualidade e democrático. Lima et al (2020, p. 10), trazendo Cani et al (2020, p. 24), sobre o ensino remoto nesse contexto pandêmico enfatizam que:

Diante da nova realidade imposta pela Covid-19, cabe questionarmos não somente acerca do acesso às tecnologias, mas, sobretudo, da possibilidade de serem ofertadas a professores e alunos condições para uso pleno dos recursos tecnológicos, de modo a favorecer uma aprendizagem interativa e colaborativa. Sabemos que são muitos os desafios e os fatores implicados, desde a falta de estrutura tecnológica das escolas, formação dos próprios professores e alunos para um uso crítico das tecnologias.

Apontamos a questão do ensino remoto e de suas dificuldades para atrelarmos à possibilidade dos educandos, nesse novo ensino médio, realizarem a educação a distância como forma de preencher o currículo. O ensino a distância pode acentuar as desigualdades ao passo que nem todos e todas possuem acesso às tecnologias, além de dispensar o processo de socialização possibilitado pelas escolas. Saviani (2016, p. 82) pontua que:

além de tornar acessíveis os computadores pela disseminação dos aparelhos e em vez de lançar a educação na esfera dos cursos a distância de forma açodada, é preciso garantir não apenas o domínio técnico-operativo dessas tecnologias, mas a compreensão dos princípios científicos e dos processos que as tornaram possíveis.



É necessário possibilitar a compreensão desses processos para que haja o desenvolvimento de alunos politécnicos, que dominem as diferentes técnicas não como forma de adiestramento, mas que admite a necessidade de uma formação geral que possibilite os educandos seguirem o caminho que quiserem (SAVIANI, 2016). Frente a isso, podemos destacar mais um dos pontos relacionados a lei 13.415/2017 que institui somente os componentes curriculares Matemática e Português como obrigatórios, colocando os outros componentes em posição secundária. Sociologia, geografia, filosofia, história, dentre outras disciplinas são reduzidos a “estudos e práticas”.

A Base Nacional Comum Curricular organiza o currículo da Educação Básica, de acordo com a lei n. 9.394/1996, perpassando o ensino infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. “Na BNCC, para cada área do conhecimento, são definidas competências específicas, articuladas às respectivas competências das áreas do Ensino Fundamental, com as adequações necessárias ao atendimento das especificidades de formação dos estudantes do Ensino Médio” (BRASIL, 2018, p. 470). Ainda há o componente curricular chamado de Projeto de vida, que consiste na tentativa de auxiliar os educandos a “se conhecerem”, descobrirem quais seus desejos e o que esperam para o futuro, o que acaba por se resumir a uma escolha de qual profissão aspiram seguir. É necessário lembrar que a juventude é diversa, portanto, possuem projetos de vida diversos, nem sempre tão focados em escolhas profissionais, ainda tendo as variáveis gênero, etnia e classe como fatores que influenciam em tais desejos e escolhas.

Santos e Gontijo (2020, p. 23) falam sobre as diferenças dos projetos de vida de alunos de escolas particulares e escolas públicas. Os alunos de escolas particulares concentram sua preocupação “em torno das dificuldades de escolha de uma profissão”, enquanto os alunos de escolas públicas associam o projeto a “necessidade de inclusão social e melhoria de vida”, para que assim possam “ser alguém”. Falar sobre alunos de escola pública, consideravelmente advindos das classes populares, é tratar de sujeitos que são marginalizados e excluídos socialmente, portanto, são colocados em lugares de subalternidade. Esses sujeitos carregam consigo realidades adversas e, muitas vezes, necessidades diferentes. Ao passo que o aluno de escola privada está preocupado sobre qual profissão seguir; um aluno de escola pública, de classe popular, preocupa-se se vai ter ou não o que comer no dia seguinte.



Portanto, trabalhar projetos de vida em um contexto escolar com sujeitos diversos é demonstrar diferentes caminhos e possibilidades, não relacionando o sucesso a um esforço maior ou menor por parte dos alunos, como faz a concepção meritocrática, mas demonstrando as desigualdades existentes na sociedade, fazendo com que o aluno compreenda sua realidade e a realidade do outro. Santos e Gontijo (2020, p. 24) ainda reforçam que: “Ressalta-se que para trabalhar com o projeto de vida no contexto escolar é preciso considerar essa diversidade de contexto da juventude. Então o primeiro passo é conhecer os estudantes social, cultural e afetivamente, levando em conta as origens, contexto, a história de vida.”. Ainda sobre a Base Nacional Comum Curricular, observa-se que

Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (...).

Partindo disso, Silva e Boutin (2018) trazem discussões acerca da concepção de educação integral que se pretende ser trabalhada, argumentando que é uma educação focada muito mais na quantidade de tempo que os alunos irão passar na escola do que na preocupação sobre uma educação integradora. Nessa perspectiva os autores corroboram dizendo que:

Essa tem sido uma característica marcante na agenda de educação integral no Brasil, onde o foco está muito mais no tempo ampliado do que na formação integral do ser humano. Deste modo, a formação integral e integrada parece estar em segundo plano, uma vez que não é o tempo ampliado que está em prol da educação integral, mas ao contrário, a educação dita integral parece ser uma manobra pra contemplar o tempo ampliado. (SILVA e BOUTIN, 2018, p. 525)

O Novo Ensino Médio está inserido em uma lógica neoliberal, assim há mais alguns pontos que podem ser destacados a respeito da organização escolar nesse contexto. Pensar uma educação pautada em habilidades e competências, como defende a Base Nacional Comum Curricular, que os educandos devem desenvolver, implica nos perguntarmos qual a raiz dessas habilidades e competências. Arroyo (2013) defende que os alunos são pensados como empregáveis, ou seja, seu processo escolar é desenvolvido para que terminem no mercado de trabalho, mas um trabalho pautado nas noções de emprego e empregabilidade, não considerando sua dimensão pedagógica, que é a de princípio educativo e matriz formadora de nossa humanização, como ainda traz o autor. Assim, os currículos estariam



sendo pensados a partir dessa lógica mercantil, onde a educação é vista como mercadoria.

Arroyo (2013, n.p.) ainda coloca que

O chamado conhecimento escolar se define fora do escolar em função desses padrões de mercado segregadores, racistas, segmentados, que reduzem o trabalhador a mercadoria descartável. Se esse padrão e as relações sociais de trabalho são tão determinantes dos currículos e da docência, do ordenamento e das estruturas do sistema escolar, a valorização-desvalorização do nosso trabalho e nossa desvalorização como trabalhadores passam a estar atreladas a essa visão. Perde sentido lutar por nossa valorização e prestar-nos a ser treinadores de alunos empregáveis.

Assim, trazendo para as discussões acerca do Novo Ensino Médio, podemos destacar a situação dos profissionais de “notório saber” e a desvalorização e vulnerabilidade do corpo docente com formação superior específica. Souza e Garcia (2020, p. 7), citando Bodião (2018), apontam que

A falta de exigência de formação na área específica de atuação poderá ocasionar entre outros problemas, segundo Bodião (2018), a redução de ofertas de trabalho para os professores com a devida formação, visto que a mão de obra de um professor com notório saber tende a ser mais barata, ocasionando uma desvalorização da carreira profissional docente.

Implica pensar, então, na educação como treinamento para o ambiente de trabalho. Partindo da proposta de ensino técnico e profissionalizante, há a intenção de alocar alunos advindos das classes populares em situações de trabalho informal, precários e com salários baixos, o que contribuiria para as grandes empresas. Não é estranho, então, que muitas empresas privadas tenham incentivado e apoiado esse novo modelo de ensino médio, “com seus intelectuais orgânicos, em fóruns, financiando pesquisas, fazendo avaliações, produzindo marketing, construindo modelos (...)”, como aponta Hernandez (2019, p. 5). Marrach (1996, n. p.) ainda alerta que “Sobre a associação da pesquisa científica ao ethos empresarial, é preciso lembrar, segundo Michael Apple (s.d.), que na sociedade contemporânea a ciência se transforma em capital técnico-científico. E as grandes empresas controlam a produção científica e colocam-na a seu serviço de diversas formas (...)”, o que se relaciona com o interesse de algumas empresas no incentivo ao novo modelo de Ensino Médio.

Ainda podemos fazer comparações da lei 13.415/2017 com a lei 5.692/1971, que estabelecia diretrizes e bases para o primeiro e segundo grau no contexto de ditadura militar no Brasil. Naquele período, com a lei 5.692/71, no ensino secundário se instituía o ensino profissionalizante, sendo obrigatório as escolas adotarem a essa organização de



ensino tecnicista. Pinheiro (2009, p. 15), trazendo Mello (1982), aponta considerações acerca do tecnicismo no Brasil, enfatizando que

Para formar essa mão de obra qualificada era necessário, segundo Mello (1982), introduzir na escola uma forma de treinar os sujeitos para executarem as tarefas necessária à produção, para o lucro, para o desenvolvimento propriamente do capital, ou seja, a ciência e a tecnologia estavam a serviço do capital, é preciso ter o controle do trabalho, do modo de produção. O currículo então, passa a ser técnico, capaz de qualificar os indivíduos para o mercado de trabalho.

A lei 5.692/1971, em seu artigo 5, primeiro inciso, traz que:

§ 1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que: \* no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais; \* no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial. (BRASIL, 1971).

Assim, a lei 13.415/2017 possui organização e objetivos, claros e ocultos, semelhantes à lei 5.692/71. Pensar nos contextos que foram feitas as duas leis e conseguir observar semelhanças é alarmante. Além dessas leis não focarem no caráter formativo da educação, instituem bases para a educação privada, não se preocupando com a camada trabalhadora da população, que se encontrará ainda mais em situações subalternas.

### **Conscientização para emancipação: Educação como instrumento de transformação da realidade**

Refletir a respeito do público que será afetado por meio dessa reforma no Ensino Médio: docentes, discentes e sociedade em geral; é imprescindível para que consigamos compreender as intenções de um novo modelo de ensino instaurado de forma rápida e sem as devidas discussões. Cabe-nos perguntar, principalmente, sobre a situação dos alunos de classes populares. Será essa uma organização de ensino que procura, de fato, oferecer uma educação de qualidade para todos? Uma educação pautada na conscientização, autonomia e inclusão? O Novo Ensino Médio pensa em formas de alterar a ordem social atual como forma de garantir igualdade e equidade, já que a sociedade brasileira é historicamente desigual, ou pretende acentuar as desigualdades como forma de garantir o lucro? Arroyo (2013, n. p.) coloca que:

Quando não se tem coragem de mexer nessas velhas estruturas e velhos ordenamentos segregadores a tendência será inventar projetos periféricos inclusivos



dos adolescentes e jovens populares. Diante dos resultados tão fracos as análises terminarão culpando os educandos populares como in-incluíveis.

Desenvolver um projeto de educação que retira a culpa do sistema desigual e a atribui aos sujeitos do processo educativo corresponde a um distanciamento de uma educação democrática que se preocupa com a qualidade e o desenvolvimento de seus sujeitos. Configura-se como uma educação que desvaloriza os educandos e sua trajetória histórica diversa, colocando-os como culpados e tomando a iniciativa privada como solução aos problemas criados pela própria lógica produtiva neoliberal e conservadora. Frente a isso é essencial que tomemos o processo de conscientização como base para as discussões acerca da transformação dessa realidade.

Paulo Freire (1967) defende a conscientização como grande instrumento para a criação de uma educação como prática da liberdade. De acordo com o autor, a conscientização nos leva a criticidade, que é essencial na criação da autonomia do educando. Freire (1967, p. 103-104) coloca: “pensávamos a alfabetização do homem brasileiro, em posição de tomada de consciência, na emersão que fizera no processo de nossa realidade. Num trabalho com que tentássemos a promoção da ingenuidade em criticidade, ao mesmo tempo em que alfabetizássemos.”. A distância da ingenuidade, advinda da concepção de educação bancária, que não incentiva a criação da criticidade pelo educando, possibilitaria fazer com que a educação promovesse a liberdade e, assim, a transformação da realidade por meio de uma educação emancipadora.

Tonet (2013, p. 244), citado por Silva e Boutin (2018, p. 527), indica alguns pontos necessários para uma educação emancipadora, que seriam: “a) ter clareza do fim maior da educação; b) apropriar-se do conhecimento sobre o processo histórico; c) conhecer o campo específico da educação; d) dominar os conteúdos específicos de cada área do saber; e) articular a atividade educativa com a luta da classe trabalhadora.”. Assim, o desenvolvimento da consciência crítica é essencial para uma educação que auxilie na criação de indivíduos ativos, participantes, que dialoguem a respeito de si mesmo e dos outros de forma crítica e empática, sendo “seres humanos integrais, buscando não somente o conhecimento que está nos livros, mas também o conhecimento acerca de como viver no mundo” (HOOKS, 2017, p. 27).

Nesse processo de conscientização para emancipação, as disciplinas voltadas para uma educação das humanidades, discutida por Nickel e Schmidt (2020, p. 264), como a Sociologia, Filosofia, Artes, História etc., são imprescindíveis, pois estas se relacionam





diretamente com a democracia, ao passo que nos auxilia “na ideia de entender as necessidades do outro, de saber se colocar no lugar do outro”. Assim, a retirada da obrigatoriedade desses componentes curriculares, sendo colocados como “estudos e práticas”, como já apontado mais acima, configura-se como um regresso em nossa educação, distanciando-se de seu aspecto democrático e do incentivo a criação da consciência crítica para a transformação da realidade.

### **Considerações finais**

Defender e direcionar preocupações acerca das habilidades desenvolvidas pelo educando em nível nacional, por seu contexto histórico, social, econômico, cultural e de suas necessidades socioemocionais, garantindo-lhes a “igualdade e equidade”, nos aparece como forma de mascarar o esquema neoliberal de educação sendo construído em nossa política educacional, já que a realidade são currículos empobrecidos que não garantem uma formação integradora e emancipadora aos alunos, principalmente quando se fala de alunos das classes populares e de escolas que não possuem recursos suficientes para o suporte desse novo ensino integral.

O Novo Ensino Médio, da forma que o conhecemos atualmente, não se configura como um projeto emancipador, ao passo que a promessa de uma “educação de maior qualidade para todos” se concentra somente no papel. O Neoliberalismo, que almeja colocar a educação em âmbito privado, acentua as desigualdades sociais e marginaliza ainda mais as camadas populares.

O aumento da carga horária, a retirada de componentes curriculares como obrigatórios, a oferta de itinerários formativos, o projeto de vida, dentre outros pontos citados no presente trabalho a respeito das mudanças trazidas pela lei 13.415/2017, são colocados como atrativos para os alunos, na tentativa de tornar esta etapa da educação básica como uma “porta de entrada” para o mercado de trabalho, deixando de lado o objetivo primário da educação, que é desenvolvimento integrador do indivíduo e a criação de sua autonomia por meio da consciência crítica.

É fundamental, então, mostrar caminhos para a superação dessa nova organização do ensino médio, promovendo pesquisas e discussões mais aprofundadas, contando com a participação dos educadores, educandos e sociedade na promoção de movimentos que refutem a inclusão da educação nas iniciativas privadas de cunho neoliberal.



## Referências

- ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do estado**. Editorial Presença, 3 ed., 1980. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/os-aparelhos-ideologicos-de-estado.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2023.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 01 mar. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no cotidiano escolar. In: \_\_\_\_\_. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.
- HARVEY, D. **O Neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo, Edições Loyola, 2008.
- HERNANDES, P. R. **A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar**. Educação UFSM, Santa Maria, v. 44, p. 1-19, 2019. Acesso em: 05 mar. 2023.
- HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017.
- LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2019.
- LIMA, M. C. et al. **Currículo e práticas docentes durante a pandemia de 2020**. DOSSIÊ- Educação Brasileira e a EAD no contexto da Pandemia de COVID-19: Perspectivas e Desafios, v. 16, n. 1, 2020.
- MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.
- MOREIRA, A. F. SILVA, T. T. (ORGS) **CURRÍCULO, CULTURA E SOCIEDADE**. SÃO PAULO: CORTEZ, 1994.
- NICKEL, Juliana, SCHMIDT, João. **Os impactos da reforma do ensino médio em uma educação emancipadora e voltada para as humanidades**. Argumenta Journal Law, Jacarezinho – PR, Brasil, n. 33, 2020, p. 259-276.
- PACHECO, J. A. Currículo: entre teorias e métodos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 383-400, maio/ago., 2009.
- PINHEIRO, G. C. G. **Teoria curricular crítica e pós-crítica: uma perspectiva para a formação inicial de professores para a educação básica**. ANALECTA, Guarapuava, v. 10, n. 2, jul./dez. 2009.
- SANTOS, K. S; GONTIJO, S. B. F. Ensino médio e projeto de vida: possibilidades e desafios. Rev. Nova Paideia - **Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, Brasília/DF, v. 2, n. 1., p. 19 – 34, 2020.
- SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento**, ano 3, n. 4, 2016.
- SILVA, K. C. J. R. BOUTIN, A. C. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação**, Santa Maria, v. 43, n. 3, p. 521-534, jul./set., 2018.
- SOUZA, R, A; GARCIA, L, N, S. Estudos sobre a Lei 13.415/2017 e as mudanças para o novo ensino médio. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 14, e72965, set. 2020.



## OS DESAFIOS DO NOVO ENSINO MÉDIO PARA A EDUCAÇÃO

Fátima Stela Bezerra Viana Barbosa<sup>14</sup>  
Raimundo Cazuzza da Silva Neto<sup>15</sup>

### Introdução

O Novo Ensino Médio tem como ponto primordial atender às necessidades e às expectativas dos jovens, fortalecendo o protagonismo juvenil na medida em que possibilita aos estudantes escolher o Itinerário formativo no qual desejam aprofundar seus conhecimentos. O ano de 2022 foi um grande desafio para todas as escolas públicas e privadas do país. O Novo Ensino Médio veio com uma mudança de carga horária e de abordagem das disciplinas que possibilitou ao aluno a oportunidade de adquirir mais conhecimentos e, além do aumento do quadro de professores nas escolas.

O Novo Ensino Médio é um novo modelo de aprendizagem, por áreas de conhecimento, que permitirá ao jovem ter opções diversificada com novas oportunidades para adentrar no mercado de trabalho, ou seguir com os estudos nível superior, pois ele tem um modelo de formação para o cidadão com aprendizagem diversificada com desenvolvimento de competências e habilidades, que dar a oportunidade de escolha e de interesse do aluno, no seu projeto de vida e de carreira profissional.

Dentre as etapas do ensino básico, o ensino médio é o que tem as maiores taxas de abandono, reprovação e distorção idade-ano. A reformulação dessa etapa do ensino veio com o objetivo de mudar essa realidade, dando opções, para os alunos com aulas diferenciadas e com uma realidade de promover um ensino alinhado às necessidades dos estudantes e dos professores para viverem em sociedade e enfrentarem os desafios de um mercado de trabalho dinâmico e competitivo.

O modelo tradicional de ensino médio, parte primordial da educação básica, vem sendo utilizado há muito tempo. A sociedade muda cada vez mais rápido. No Brasil,

---

<sup>14</sup> Doutorado em Ciências da Educação (2023), Mestrado em Ciências da Educação (2013), graduação em Licenciado em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (2005), Licenciado em Filosofia pela Faculdade Evangélica do Meio Norte, e em Formação Teológica pela Faculdade de Teologia Hokemãh (2005), Especialização em Metodologia Inovadora aplicada a Educação pelo Centro Universitário Internacional e em Formação Pedagógica com ênfase na Educação Profissional pelo Instituto Florence de Ensino Superior. Atualmente é Gestora Regional de Educação - URE/ Codó.

<sup>15</sup> Mestrando em Física pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão; Graduação em Licenciatura em Ciências - Matemática pela (UEMA), Graduado em Física pela UEMA; Bacharel em Administração - Faculdade Maranhense. Atualmente é professor de matemática e física da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão; professor de física e de Ciências Naturais e Matemática da Secretaria Municipal de Educação de Peritoró-MA.



segundo o último censo escolar de 2021<sup>16</sup>, 52% dos brasileiros entre 19 e 25 anos deixam de estudar, não se dedicam à escola como deveriam ou estão atrasados na formação. Ainda temos outra discrepância que são 43% da população com mais de 25 anos tem o Ensino Médio completo. O índice está, muito abaixo dos países da organização para a cooperação e o desenvolvimento Econômico, que é de 65% dos estudantes.

As estatísticas são ainda mais assustadoras quando 01 em cada 04 brasileiros entre 15 e 17 anos abandonam os estudos anualmente e 62% dos estudantes não estudam adequadamente a proporção de suas idades e 11,2 milhões de jovens no país não estudam e tão pouco trabalham. Os jovens começam e precisam abandonar os estudos antes de terminar, muitos são os fatores que são alarmantes, tais como:

A necessidade de trabalhar para ajudar no sustento familiar, ou até mesmo se manter, a gravidez na adolescência, dificuldades em chegar na escola, principalmente em algumas regiões do país, dentre outros fatores, somam-se aos desinteresses dos educadores, pelo fato de a escola está desconectada da realidade e contexto sociocultural dos alunos, com conteúdo desestimulantes e sem simbiose com contexto. Muitos conteúdos estão sem vínculos, privilegiam a repetição e a ação de apenas decorar dados para fazer exames, simulados, provas. Entretanto, sem a necessidade de compreender e contextualizar os conteúdos relacionados, portanto, o jovem não ver sentido em permanecer no Ensino Médio.

## Desenvolvimento

A implementação do Novo Ensino Médio proporciona benefícios para os alunos e professores, isto porque será possível ser disponibilizado mais tempo para os estudantes aprofundarem em conhecimentos específicos que irão agregar, e sabemos que também são importantes para o futuro profissional que cada um escolher, pois as escolas priorizam atividades que promovem, a resolução de problemas, o desenvolvimento de ideias, o entendimento de novas tecnologias, o pensamento crítico, a compreensão e o respeito.

O novo método de ensino trabalhado também proporciona aulas menos expositivas e foca mais em projetos, oficinas, cursos e atividades práticas e significativas, para que o aluno possa se sentir parte do processo onde ele está inserido, isto porque é ofertado um leque de possibilidades e de propostas inovadoras.

---

<sup>16</sup> Disponível em: [https://download.inep.gov.br/censo\\_escolar/resultados/2021/apresentacao\\_coletiva.pdf](https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf)



Segundo o Ministério da Educação (MEC), a BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem aperfeiçoar ao longo das etapas da Educação Básica. Ela pretende promover elevação da qualidade do ensino no país. A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na educação básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará na formação inicial e continua dos educadores, na produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais. As aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento das competências gerais, quem consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Os principais desafios da reforma do Novo Ensino Médio.

- 1- Proposta Curricular;
- 2- Mudança de Conteúdos;
- 3- Infraestrutura da Escola;
- 4- Aumento de Jornada Escolar;
- 5- Formação Técnica e Profissional.

### **Proposta Curricular**

Os sistemas de ensino e as escolas devem construir seus currículos e suas propostas pedagógicas, considerando as características de sua região, as culturas locais, as necessidades de formação e as demandas e aspirações dos estudantes. Em relação aos Itinerários formativos, devem ser reconhecidos como estratégias para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes, por isso as escolas precisam adotar a organização curricular que melhor responda.

Uma proposta curricular é um conjunto de informações norteadoras que servirá como referencial para cada escola adotar de acordo com seu contexto e suas realidades. Neste contexto, o ensino médio será norteado por currículos reformulados para assim universalizar o ensino médio nas redes públicas e privadas. É uma proposta que dar livre arbítrio para uma clientela que outrora, com o antigo modelo de ensino médio, não tinha perspectivas de escolher de acordo com sua vocação ou suas habilidades e competências.

No passado não havia opções como propõe esse modelo do novo ensino médio. Quantas vezes ouvimos adultos afirmarem que não tiveram opções de escolhas? Quantas



vezes ouvimos relatos de adultos frustrados por falta de livre arbítrio? Que tiveram que escolher determinadas áreas de formações porque não havia opções ou porque foram influenciados? Isso o novo ensino tenta eliminar e dar, pela primeira vez, ao estudante, o livre arbítrio de trilhar as consequências de suas próprias escolhas.



Fonte: Brasil 61, 28 de julho de 2021, figura disponível em <https://brasil61.com/> acesso em 15 de março de 2023.

De acordo com a figura acima, a implementação do novo ensino médio segue uma ordem cronológica e etapas que vem sendo executadas desde a sua aprovação, seguindo cada etapa anualmente bem definidas. Em 2021, ocorreu a aprovação e homologação dos referenciais curriculares pelos conselhos de educação, bem com as formações continuadas, destinadas aos profissionais da educação. Em 2022, ocorreu a implementação no primeiro ano em todas as escolas de ensino médio do país. Em 2023, estão sendo implementados os referenciais curriculares nas 1ª e 2ª séries do ensino médio, respectivamente, e em 2024, os referenciais serão implementados em todos o sistema de ensino médio.

O Novo ensino médio não é ainda entendido por uma parte da sociedade, pais, professores, alunos. A proposta curricular é um desafio, pois apresenta um contexto de entendimento de uma mudança gradual. Ou seja, a cada ano a partir de 2022, cada série do novo ensino médio será atendida ou aderida ao novo modelo, portanto, os alunos que cursaram o ano de 2022 por exemplo, serão os primeiros a experimentar, na prática, a implementação do novo modelo de ensino. Já em 2023, a segundo ano do ensino médio é que será contemplada pelo novo modelo, e em 2024 o processo será implementado no terceiro ano regido pela BNCC. Contudo, os alunos poderão escolher os conteúdos



chamados de trilhas de aprendizagens, que terão uma carga horária de 1200 horas/aulas, as únicas disciplinas que a BNCC nomeia doravante de componentes curriculares que não terão mudanças na carga horária são Língua Portuguesa e Matemática.

Acreditamos que os novos referenciais metodológicos, enriquecidos com sujeitos de competências, habilidades e práticas facilitadoras da aprendizagem, estabelecidos nas propostas contribuirão para dinamizar e enriquecer o trabalho pedagógico dos professores, e assim, teremos uma formação intelectual eficiente dos educandos.

Vivemos no Brasil/Maranhão um momento de renovação da prática educacional, experiência que demanda, de todos os envolvidos nesse processo, novas respostas, novas atitudes e novos procedimentos de Ensino. A discussão sobre o currículo básico é hoje um tema presente nos projetos políticos-pedagogos e nos estudos realizados pelas Secretárias de Educação Estaduais, assim como: nas pesquisas, nas teorias pedagógicas, na formação inicial e continuada dos professores e gestores, e, ainda, nas propostas dos sistemas de ensino, tendo no seu centro a especificidade de conhecimento escolar, priorizando o papel da escola como instituição social voltada à tarefa de garantir a todos o acesso aos saberes científicos e culturais.

Sabemos que, para a construção coletiva de um currículo escolar, é necessário que saibamos e conheçamos como esse espaço se organizou. No estado do Maranhão tivemos o cuidado específico de reconhecer a diversidade de sujeitos presentes no estado (municípios), os diferentes contextos escolares. Ele foi trabalhado com a perspectiva de abranger tanto os aspectos inerentes do estado como as perspectivas formativas dos estudantes, considerando cada indivíduo que pertence a um contexto mundial, como diz Silva (2004): “O currículo é definido, portanto, como lugar, espaço, território, relação de poder.”

Como sabemos diante dos conhecimentos, o currículo é também o retrato da nossa vida, tornando-se um documento de identidade em turmas de aprendizagem e construção da subjetividade, para Sabini (2009), o currículo é “Um conjunto de conhecimento ou de materiais a ser compreendidos pelo educando dentro de um ciclo-nível educativo ou modalidade de ensino.” Diante do que cita de Sabini, verificamos que o currículo é uma tarefa e habilidade de serem dominados, ou seja, um programa que proporciona conteúdos e valores, para que os educandos melhorem a sociedade, podendo até mesmo reconstruí-la.



A LDB apresenta-se com a flexibilidade necessária ao currículo, dando autonomia aos sistemas de ensino quanto à sua formação de oferta, onde a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade na competência e em outros critérios, como também definir o estado a progressiva extensão da obrigatoriedade do ensino médio. A BNCC define as competências e os conhecimentos essenciais que deverão ser oferecidas a todos os estudantes na parte comum, abrangendo as quatro áreas do conhecimento e todos os componentes curriculares do Ensino Médio definidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Ensino Médio, onde traz a ampliação da carga horária para 3 mil horas e elementos que proporcionarão mudanças na rotina escolar e na prática docente.

Uma das metas mais importante do Plano Nacional de Educação é a garantia do acesso a todos aqueles que colheram o ensino fundamental em idade regular, no prazo de 3 anos. Essa meta é fundamental no tangente à concepção-metodologia que orienta e define os caminhos pedagógicos a serem percorridos e, com isso, proporciona um bom auxílio para as práticas docentes com a perspectiva de que precisamos trabalhar com clareza e com as transformações impostas pelas tecnologias e todos os avanços dos estudos em todos as áreas do conhecimento, onde também está inserida a psicologia e a neurologia. Para Araújo, 2006: “A metodologia de ensino é quem estrutura o que pode ser feito, e que orienta o fazer pedagógico, viabilizando a veiculação dos conteúdos entre professor e os estudantes.”

Segundo o autor, o percurso metodológico é importante e necessário a apresentação da perspectiva curricular, pois através dele norteará à prática docente, tendo o suporte através do documento curricular, onde todos buscam o que se chama de unidade pedagógica e, com isso, todos possam trilhar nos mesmos propósitos no que diz respeito a aprendizagem dos educandos. Diante dos princípios para a consolidação da visão educativa no documento curricular, temos como elementos norteadores: a equidade, diversidade, identidade regional como também a inclusão e as práticas pedagógicas que venham contemplar os princípios educacionais definidos na constituição federal de 1988 (art. 206) onde diz que:

- Art. 3º - O Ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
- I. Igualdade de condições para o sucesso e permanência na escola;
  - II. Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
  - III. Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;





- IV. Respeito à liberdade e apoio à tolerância;
- V. Coexistência de Instituições públicas e privadas de ensino;
- VI. Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII. Valorização do profissional da educação escolar;
- VIII. Gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX. Garantia de padrão de qualidade;
- X. Valorização da experiência extra-escolar;
- XI. Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Dentro do contexto observado percebemos que devemos compreender a educação, como a educação capaz de trabalhar todos os aspectos da formação do ser humano. No Estado do Maranhão compreende e pratica o documento curricular pela contribuição com a perspectiva de formação onde é bem nítido o trabalho pela diversidade e a inclusão do povo maranhense.

### **Mudança de conteúdo**

Com as alterações na lei, as escolas de ensino médio precisam mudar a sua estrutura curricular. O Novo Ensino Médio será dividido de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de caráter obrigatório, em itinerários formativos (Trilhas de aprendizagem), escolhido pelos próprios alunos. O aluno terá a oportunidade de optar por uma formação profissional e técnica dentro da carga horária do ensino médio regular. A proposta muda com o aumento das horas letivas anuais, a mudança no objetivo do próprio ensino médio, com nova grade curricular e ensino voltado para a formação profissional. Ela terá menor número de aulas expositivas, maior participação dos alunos, aumento de projetos, atividades práticas, cursos e oficinas.

Em relação às mudanças de conteúdos, a reformulação incluiu a filosofia e a sociologia da grade curricular do ensino médio, se quer tem na BNCC. Contudo, os alunos são beneficiados componente da Ciências Humanas e suas Tecnologias, com a multidisciplinariedade nas disciplinas de itinerários de aprendizagens que a reforma trouxe. Como novidade, disciplinas tradicionais que a BNCC denomina como componentes curriculares, foram totalmente reformulados, muitas dessas conteúdos, divergente sem ter nenhuma relação com o contexto escolar. Essa reformulação deu-se por áreas do conhecimento, contudo a reformulação da carga horária é um dos pontos mais arbitrário da



reformulação, evidenciando grandes debates entre especialistas, comunidade escolar e sociedade em geral.

A divisão de carga horaria o novo ensino médio é dividida da seguinte forma: 60% da BNCC, (Base Nacional Curricular Comum), que é linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias como parte obrigatória; e os itinerários formativos que corresponde a 40% das respectivas cargas horárias, que tem o objetivo de dar ao estudante o protagonista de escolha.

Com a unificação do currículo escolar em nível nacional, o Ministério da Educação (MEC) pretende alinhar a aprendizagem dos alunos das redes estaduais públicas e privadas com o intuito de diminuir a defasagem do conteúdo e as desigualdades regionais e de percurso de formação. Os novos formatos de divisão das áreas de conhecimentos são:

- Linguagens e suas Tecnologias;
- Matemática e suas Tecnologias;
- Ciências da Natureza e suas Tecnologias;
- Ciências Humanas e suas Tecnologias.

As disciplinas abordadas irão continuar na grade curricular, mas trabalhadas de maneiras integrada no novo modelo. Os itinerários formativos vão preencher 40% do currículo, com isso, percebemos que teremos a flexibilidade dependendo da escolha dos alunos. A carga horária terá o total de 3 mil horas letivas ao final da fase de ensino, ou seja, o aluno cumprirá mil horas letivas anuais. Foi um aumento de 200 horas em relação ao modelo anterior. Serão dedicados ao currículo comum 1.800 e para as disciplinas eletivas dos itinerários formativos de 1.200 horas.

### **Infraestrutura da escola**

A infraestrutura da escola é uma área vital para o desenvolvimento socioeconômico de um país. Sabemos que a infraestrutura é um aspecto primordial para a mudança do Novo Ensino Médio e precisamos dos serviços de saneamento, transporte, energia e telecomunicação, pois sabemos que todos contribuem para o progresso e evolução. É preciso pensar que a infraestrutura escolar é também espaço de trabalho, por isso, a estrutura física escolar é geralmente uma das primeiras coisas a se pensar na hora do planejamento em uma instituição de ensino. Ela é especial, pois, sabemos que teremos um desempenho melhor dos alunos. Precisamos de espaços dedicados exclusivamente a atividade específica, como laboratório, quadras, pátios, bibliotecas, entre outros.



E a escola é um lugar de pluralidade, onde todos precisam se sentir bem-vindos e acolhidos e que a escola esteja agradável para os alunos se sintam bem em estarem fazendo parte dela. É importante investir em ambientes escolares e equipamentos que auxiliam todos e estimulando a presença e participação de todos e com isso teremos atividades mais dinâmicas e que a escola possa realizar o planejamento contemplando essas mudanças.

A educação escolar está intrinsecamente ligada, portanto, à infraestrutura das escolas. Essas instituições necessitam, primordialmente, de aparelhos tecnológicos, pois esses avanços tecnológicos tendem estar mais presentes na sala de aula. Os professores necessitam de formações no sentido que avança a capacidade e o acesso do aluno às novas tecnologias.

A utilização de projetores de vídeos multimídias, tabletes, notebooks, celulares é mais do que uma necessidade que acompanha a carência intelectual e cognitiva dos alunos do novo ensino médio, laboratórios escolares de ciências da natureza, de informática ou materiais de baixos custos devem ser implementados, desde que orientados pedagogicamente pelo professor. Por isso, esse novo ensino médio é desafiador no sentido de inovar a utilização da internet, devidamente orientada como ferramenta de pesquisas pelo professor, a infraestrutura escolar no aspecto físico influencia muito do desenvolvimento dos alunos e professores.

### **Aumento da jornada escolar**

As escolas terão aumento na jornada escolar, com a adoção de uma base comum curricular e a escolha dos itinerários formativos por parte do aluno. O aluno terá mais tempo de aula, fazendo alterações na organização das escolas. Os alunos terão a liberdade de escolher 1.200 horas para se aprofundar em um ou mais itinerários formativos por área do conhecimento disponíveis. O aumento da jornada deve ocorrer de maneira progressiva, em que as escolas passarão a oferecer o ensino em tempo integral.

O Novo Ensino Médio trouxe a possibilidade das redes de Ensino tem mais de 3 mil horas de carga horária, anual, avançando no sistema de ensino integral. No Estado do Maranhão, foi instituído pela lei nº10.995, de 07 de março de 2016, que regulamenta a educação de tempo integral baseado na BNCC, como monteadora.

Há possibilidades de os sistemas de ensino aderirem ao ensino remoto, para adequarem a carga horária, sendo que até 20% no Ensino Diurno e 30% no Ensino noturno,



de educação de jovens e adultos, se a rede de ensino tiver estrutura de oferecer ao estudante as ferramentas necessárias para essa modalidade de complementação da carga horária de cada componente curricular, que trata não mais como disciplinas ou matéria.

São três anos no Novo Ensino Médio, onde o aluno é o protagonista de suas próprias escolhas. No final do primeiro ano, o aluno fará uma escolha de qual itinerário formativo ele irá escolher, para seguir e concluir o novo ensino médio. No primeiro ano, o aluno protagonista poderá escolher entre as trilhas de ciências humanas e linguagens e ou ciências da natureza e matemática, contudo, a BNCC prever que a carga horária pode ser superior a 3 mil horas, ou optarem por escolas de ensino integral, com dedicação exclusiva de 8 horas diárias de Ensino.

### **Formação técnica e profissional**

Ao final dos três anos, os alunos devem certificar em cursos técnicos ou em cursos profissionalizantes, é necessário que as escolas proporcionem condições para que os alunos desenvolvam um projeto de vida de maneira responsável e consciente e ofertar um processo de ensino e aprendizagem condizente com as novas diretrizes do MEC.

O ensino técnico e profissional é o curso mais procurado por jovens para adentrarem no mercado de trabalho. Entretanto, o ensino técnico é o menos oferecido pelas escolas públicas do país, novidade essa trazida pelo novo ensino. Segundo dados do INEP (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA), existem atualmente cerca de 184 mil, (cento e oitenta e quatro mil), escolas de ensino médio em todo o território nacional, contudo, todas deverão se adequar para assim oferecerem essa nova modalidade de ensino técnico profissionalizante.

E essa adesão vale até inclusive reiterar que o PNE vai estabelecer que até 2024 que o país deve atender pelo menos 25% de matrículas da Educação Básica e tempo integral. Então é um novo projeto e o objetivo do próprio MEC (Ministério da educação), é em relação a isso, no entanto, permeiam-se debates entre especialistas sobre os prós e contra do novo ensino médio.

Segundo o grupo que propõe ser contrário ao novo ensino médio, existe preocupações que têm gerado debates na comunidade escolar. Também é preocupação de parte de alunos, que se preocupam e não querem simplesmente concluir o ensino médio só por concluir, mas sim por querer continuar estudando e se preparando melhor para fazer



vestibular, seguir ainda um curso superior. É o que faz valer essa crítica de forma negativa a esse novo ensino médio, e é importante ressaltar que essa proposta não vai determinar que todas as escolas passem a ter ensino médio integral, mas sinaliza que progressivamente essas matrículas em tempo integral devem ser ampliadas.

Ainda de acordo com o MEC, menos de 10% das escolas de ensino médio do país, oferecem a modalidade de ensino médio concomitante com ensino integrado de formação técnica e profissional, muitas dessas escolas de ensino profissionalizantes estão vinculadas aos Institutos Federais de ensino, os IFs, que abrangem cursos profissionalizantes e concomitante com ensino médio, de acordo com cada regionalidade. Esses cursos são oferecidos para preparar o jovem para o mercado de trabalho, trazendo cursos focais dentro da realidade onde existem lacunas profissionalizantes para serem supridas, onde esses IFs estão localizados.

Partindo da premissa que o novo ensino não será apenas um ensino profissionalizante, existem desinformações em muitos críticos no que se refere a essa temática. Especialistas têm debatido os prós e contra do novo ensino médio, e constataam que ainda existe muita falta de conhecimento. O novo ensino médio continua sendo um curso de 3 anos, que oferecerá certificação de ensino médio e não cursos profissionalizantes. Porém, traz em sua grade a parte diversificada onde o aluno poderá escolher quais áreas poderá se aprofundar em nível de conhecimentos, dentro desses itinerários existem possibilidades para o aluno ter cursos técnicos integrados, e profissionalizantes concomitante com o ensino médio.

Segundo a Lei de diretrizes de base da educação - LDB, 9.394/20/12/1994 Nos artigos 36-A e 36-B, que nos diz:

Art. 36-A. Sem prejuízo do disposto na seção anterior, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional”.

Art. 36-B. “A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida: I - na forma articulada com o ensino médio; ou II - na forma subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído esta etapa de ensino.

Como está intrinsecamente evidente, não há nada de novo da principal lei que rege a educação básica nacional do país. Na verdade, o processo até aqui tem sido muito



lento, pois na sua implantação há mais de duas décadas, a LDB já previa o ensino técnico e profissionalizante e integral. Portanto, não é uma invenção sem objetividade e legalidade.

Essa nova modalidade de ensino integral tem dado resultados expressivos no seu contexto inovador, os estados têm apostado nesta nova modalidade de ensino, onde professores e alunos têm dedicação exclusiva para o ensino aprendizagem.

## Conclusão

O Novo Ensino Médio trouxe um grande desafio, tanto na parte curricular como na infraestrutura para adaptação do novo sistema de ensino. Ele pretende atender às necessidades e às expectativas dos jovens, fortalecendo e aprofundando os conhecimentos e, com isso, conseqüentemente teremos melhoria dos resultados da aprendizagem.

A nova organização curricular mais flexível, foi estruturada com o objetivo de garantir uma formação integral e aproximar o processo educativo à realidade dos estudantes, considerando as novas demandas do mundo do trabalho e a complexidade crescente da vida em sociedade.

O Novo Ensino Médio proporcionará aos jovens optar por uma formação profissional e técnica dentro da carga horária do ensino médio. Os currículos das redes e os projetos pedagógicos das escolas que irão definir a organização e a forma de ensino dos conteúdos e conhecimentos de cada um desses componentes, considerando as particularidades e características de cada região.

## Referências bibliográficas

**BRASIL.** (16 de fevereiro de 2017). Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Acesso em 11 de nov. de 2022, disponível em Planalto Presidência da República: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm)

**BRASIL.** (20 de dezembro de 1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Acesso em 01 de nov. de 2022, disponível em PLANALTO, Presidência da República: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais).

**Base Nacional Comum Curricular - Etapa do EM (BNCC-EM)** - Res. CNE/CP nº4, de 17/12/2018: trata dos direitos e objetivos de aprendizagem, ou seja, competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes da formação geral básica do currículo



do Novo ensino médio. BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília: MEC/Consed/Undime.

**BRASIL, MINIST. DE EDUCAÇÃO.** Documento Curricular do Território Maranhense: para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. 1ª ed. Rio de Janeiro - Rj: Editora. FGV Editora, 2019. 482p.

CNTE, (09 de março de 2023), acesso em 29 de março de 2023, disponível em <https://www.cnte.org.br/>

GOULART. (08 de fevereiro de 2017). **Projeto de Lei n.º 6.847-A, de 2017.** Acesso em 10 de nov. de 2022, disponível em CÂMARA DOS DEPUTADOS: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?sessionid=9DA0E40EFD97379CA2B17D64F5D9C4A5.proposicoesWebExterno?codteor=1577096&filename=A\\_vulso+PL+6847/2017#:~:text=O%20projeto%20visa%20a%20regulamentar,quais%20sejam%20exigidos%20conhecim](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?sessionid=9DA0E40EFD97379CA2B17D64F5D9C4A5.proposicoesWebExterno?codteor=1577096&filename=A_vulso+PL+6847/2017#:~:text=O%20projeto%20visa%20a%20regulamentar,quais%20sejam%20exigidos%20conhecim)

**GOVERNO DO ESTADO DO MARANHÃO,** SEDUC. (28 de dezembro de 2021). acesso em 15 de março de 2023, disponível em <http://www.educacao.ma.gov.br/retrospectiva-escola-digna-transformacao-para-alem-da-infraestrutura-escolar/>

**GADOTTI,** Moacir; **ROMÃO,** José Eustáquio. Escola cidadã: a hora da sociedade. In: MEC. Salto para o futuro: construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico. Brasília: MEC, 1998, p. 22-29.

**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei de nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017. Altera as leis n. 9.393, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e n.11.494, de 20 de junho, 2007. Disponível em:< <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-norma-pl.html>>. Acesso em 19 set. 2020. Lei nº 5.692. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA J. F.; TOSCHI M. S.; **Educação escolar:** políticas estrutura e organização. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em Formação)

LUCK, Heloísa. **Gestão escolar e formação de gestores.** Em aberto, Brasília: Inep, v. 17, n. 72, 2000, p. 11-34.

Piaget. J. Seis estudos de psicologia. 21ª ed, Rio de Janeiro: Forense Universitária:1995.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia:** o espaço da educação na Universidade. Cad. Pesqui. São Paulo, v. 37. n.130, 2007. Disponível em: <http://www.sculo.br/scielo.php?script=sci-artex.aped.=s0100> Acesso em: 03 de nov. de 2022.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 328p.



## **SOBRE AS ORGANIZADORAS**

### **Fátima Stela Bezerra Viana Barbosa**

é Doutora em Ciência da Educação e atual Gestora da Unidade Regional de Codó - URE/Codó.

### **Regilane Barbosa Maceno**

é Doutora em Literatura e professora de Língua Portuguesa da rede Municipal de Ensino de Codó.





