

VANESSA FREITAG DE ARAÚJO
(ORGANIZADORA)

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS EDUCATIVAS

 **Atena**
Editora
Ano 2023



VANESSA FREITAG DE ARAÚJO
(ORGANIZADORA)

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS EDUCATIVAS

 **Atena**
Editora
Ano 2023



Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2023 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2023 Os autores

Copyright da edição © 2023 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena

Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade de Coimbra

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
 Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
 Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
 Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
 Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
 Prof^ª Dr^ª Caroline Mari de Oliveira Galina – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
 Prof^ª Dr^ª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
 Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
 Prof^ª Dr^ª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
 Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
 Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
 Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
 Prof^ª Dr^ª Geuciane Felipe Guerim Fernandes – Universidade Estadual de Londrina
 Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
 Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
 Prof^ª Dr^ª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
 Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
 Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
 Prof. Dr. Jodeyson Islony de Lima Sobrinho – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
 Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
 Prof^ª Dr^ª Juliana Abonizio – Universidade Federal de Mato Grosso
 Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
 Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
 Prof^ª Dr^ª Kátia Farias Antero – Faculdade Maurício de Nassau
 Prof^ª Dr^ª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
 Prof^ª Dr^ª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
 Prof^ª Dr^ª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
 Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
 Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
 Prof^ª Dr^ª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
 Prof^ª Dr^ª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
 Prof^ª Dr^ª Marcela Mary José da Silva – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campina
 sProf^ª Dr^ª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
 Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
 Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
 Prof^ª Dr^ª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 aProf^ª Dr^ª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
 Prof^ª Dr^ª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
 Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
 Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
 Prof^ª Dr^ª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
 Prof^ª Dr^ª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Federal da Bahia / Universidade de Coimbra
 Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
 Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Formação de professores e práticas educativas

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Yaidy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadora: Vanessa Freitag de Araújo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)	
F723	<p>Formação de professores e práticas educativas / Organizadora Vanessa Freitag de Araújo. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-258-1235-9 DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.359233103</p> <p>1. Formação de professores. I. Araújo, Vanessa Freitag de (Organizadora). II. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 370.71</p>
Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

A educação é uma prática social que visa o desenvolvimento do ser humano e de suas potencialidades. Já é senso comum que a educação não se restringe apenas na transmissão de conhecimentos teóricos, mas também contribui para a formação dos cidadãos e permite a transformação do meio social para o bem (ou o mal) comum. É também por intermédio da educação que inculcam-se valores, comportamentos, virtudes e vícios.

É necessário reforçar, porém, que a essência do processo educativo institucionalizado é a transmissão sistematizada dos conhecimentos científicos acumulados historicamente pela humanidade, parafraseando o emérito professor Dermeval Saviani. Nos dias atuais, em que o avanço tecnológico, as redes sociais, isolamento social e a inteligência artificial parecem subjugar as relações humanas, produzir e transmitir ciência é um ato de resistência.

Composta por quatro capítulos, a obra “Formação de professores e práticas educativas” apresenta estudos teóricos e empíricos, que versam sobre subsídios teóricos e metodológicos do processo de formação docente, tanto inicial e quanto continuada, com eixo na articulação entre teoria e prática e nas possibilidades de intervenções no universo educativo.

Consideramos que o professor é um elo entre o educando e o patrimônio cultural da humanidade, e a pesquisa é intrínseca à função docente. A socialização das pesquisas e experiências cria um movimento dialético que mobiliza os professores a reinventarem sua *práxis* educativa. Desejamos, portanto, uma provocativa e engajada leitura.

Vanessa Freitag de Araújo

CAPÍTULO 1	1
FORMAÇÃO PERMANENTE DE EDUCADORES/AS INSPIRADA NOS REFERENCIAIS FREIREANOS	
Maria Perpétua do Socorro Beserra Soares	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.3592331031	
CAPÍTULO 2	14
O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NO CONTEXTO DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR	
Carla Denise Machado Borba	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.3592331032	
CAPÍTULO 3	31
A EDUCAÇÃO E O PODER EDUCATIVO PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: ALGUMAS REFLEXÕES A PARTIR DE KARL MARX	
Edineia Natalino da Silva Santos	
Meira Chaves Pereira	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.3592331033	
CAPÍTULO 4	39
A CONSTRUÇÃO CULTURAL DO FEMININO: O CASO BELA, RECATADA E DO LAR	
Lara Emanuella da Silva Oliveira	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.3592331034	
SOBRE A ORGANIZADORA	49
ÍNDICE REMISSIVO	50

FORMAÇÃO PERMANENTE DE EDUCADORES/AS INSPIRADA NOS REFERENCIAIS FREIREANOS

Data de aceite: 01/03/2023

Maria Perpétua do Socorro Beserra Soares

Universidade Federal do Delta do Parnaíba – UFDPAr
Parnaíba - Piauí
<http://lattes.cnpq.br/3681740653052468>
<http://orcid.org/0000-0002-7452-454X>

RESUMO: O artigo visa apresentar um recorte da tese de doutorado “Formação continuada de professores dos anos iniciais: contribuições para a construção de uma escola democrática inspirada em Paulo Freire” e tem como objetivo analisar os alcances e limites da formação continuada de professores para a prática pedagógica comprometida com a construção de uma escola democrática. O referencial teórico se fundamenta na Pedagogia de Paulo Freire (2001, 2008, 2013b) e na construção da trama conceitual freireana, de acordo com Saul e Saul (2012). A investigação se inscreve nos parâmetros da abordagem qualitativa, com estudo bibliográfico e pesquisa de campo. Os participantes da pesquisa foram: professoras, diretor e coordenadoras pedagógicas. Os procedimentos de produção dos dados foram: observação participante da formação

de professores (JEIF/PEA) e entrevista semiestruturada com os educadores. Os resultados apontaram que há uma forte presença de dimensões da formação permanente, materializando princípios como a escuta, o diálogo e o movimento de ação-reflexão-ação, evidenciado nas entrevistas, observações e encontros de formação.

PALAVRAS-CHAVE: Formação permanente de professores; Paulo Freire; referenciais freireanos.

TEACHERS’ ONGOING TRAINING INSPIRED BY FREIRE’S THEORETICAL REFERENCES

ABSTRACT: The article aims to present an excerpt from the doctoral thesis “Teachers’ continuing training in the early years: contributions to the construction of a democratic school inspired by Paulo Freire” and aims to analyze the scope and limits of teachers’ continuing training for their pedagogical practice committed to building a democratic school. The theoretical framework is based on Paulo Freire’s Pedagogy (2001, 2008, 2013b) and on the construction of Freire’s conceptual framework, according to Saul and Saul

(2012). The investigation followed the parameters of the qualitative approach, with a bibliographical study and field research. The research participants were teachers, director, and pedagogical coordinators. Data production procedures were participant observation of teacher training and semi-structured interview with the teachers. The results showed that there is a strong presence of dimensions of ongoing training, materializing principles such as listening, dialogue and the action-reflection-action movement, evidenced in the interviews, observations, and training meetings.

KEYWORDS: Teachers' ongoing permanent training; Paulo Freire; Freirean theoretical references.

1 | INTRODUÇÃO

O presente texto é fruto da pesquisa que deu origem à minha tese de doutorado, intitulada “Formação continuada de professores dos anos iniciais: contribuições para a construção de uma escola democrática inspirada em Paulo Freire”, no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), sob a orientação da professora Dra. Ana Maria Saul.

A pesquisa tem como objetivo analisar os alcances e limites da formação continuada de professores para a prática pedagógica comprometida com a construção de uma escola democrática. Apresenta como questão norteadora: que contribuições a formação continuada dos professores tem oferecido para a prática pedagógica do coletivo de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal situada no bairro Jaraguá (SP), tendo em vista a construção de uma escola democrática?

A investigação é de natureza qualitativa, com estudo bibliográfico e pesquisa de campo.

2 | PRINCÍPIOS DA FORMAÇÃO PERMANENTE DE EDUCADORES/AS EM PAULO FREIRE

Neste estudo, parte-se da concepção do ser humano como um ser inconcluso, inacabado, numa realidade que também é histórica e, portanto, inacabada. É um ser em constante processo de crescimento e mudança e com capacidade de criar e recriar uma necessidade vital de homens e mulheres. É a inquietude e a curiosidade que estimulam o sujeito para buscar algo. Homens e mulheres, como seres ativos e curiosos, têm condições de se educar. A educação não se esgota, porque a natureza humana não se esgota e o ser humano está num incessante processo de formação.

A formação permanente de educadores é entendida, neste texto, da mesma forma como na acepção de Freire, fundamentada na consciência do inacabamento do ser humano e na sua vocação ontológica de “Ser Mais”, uma vez que onde há vida, há inacabamento. Por essa razão, exige-se que a preparação e a formação do professor se tornem processos permanentes.

Se a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições espaço-temporais, introduz-se nelas, de maneira crítica. Quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais “emergirá” dela conscientemente “carregado” de compromisso com sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais. (FREIRE, 1994, p. 61).

A vocação para “Ser Mais” demanda condições concretas para a sua realização, como: liberdade, possibilidade de escolha, decisão e autonomia. É necessário, portanto, que o ser humano abandone a posição de mero espectador passivo e passe a assumir uma postura ativa, capaz de interferir no mundo de forma crítica, reflexiva e transformadora. Que se envolva continuamente na esfera política, por meio da luta constante para refazer as estruturas sociais e econômicas, nas quais se dão as relações de poder e se produzem as ideologias.

A proposta freireana de formação é crítica, centrada na prática, tendo como ponto de partida as necessidades dos educadores, alicerçadas no movimento de ação-reflexão-ação, em que professores e alunos se tornam sujeitos da prática transformadora. Tal formação envolve diversas ações, não se restringindo apenas a refletir mecanicamente a prática, mas, sobretudo, fazer uma reflexão crítica e consciente das necessidades e problemas dos professores. O diálogo, a comunicação entre os sujeitos, constitui o elemento fundamental e inicial dessa formação.

Freire critica a perspectiva equivocada de formação por treinamentos, reciclagens, cursos, palestras, oficinas aligeiradas, recusando o papel das professoras de puras seguidoras dóceis dos pacotes que “[...] sabichões e sabichonas produzem em seus gabinetes” (FREIRE, 2008, p. 16). A postura posta em crítica é autoritária e demonstra a descrença em relação à possibilidade que as professoras têm de saber e criar, retirando, portanto, a sua autonomia e a autonomia da escola, impedindo de formar alunos livres, críticos e criativos.

O autor ressalta que o momento fundamental, a essência da formação permanente, é a reflexão sobre a prática para melhorá-la. A formação permanente vai além do treinamento, aperfeiçoamento e capacitação, uma vez que é uma formação comprometida com a reflexão sobre a prática, numa perspectiva crítica e transformadora.

Freire (2015) concebe a formação do educador como permanente, o que implica a compreensão do ser humano como inconcluso e finito. A consciência do inacabamento e da incompletude dos seres humanos propicia infinitas possibilidades e projetos a serem realizados na busca incessante do “Ser Mais”. Isto torna possível a educação e a formação, ao longo da sua existência. Portanto, formar professores na perspectiva permanente contribui para a educação problematizadora, capaz de formar sujeitos que consigam fazer uma leitura crítica do mundo, do contexto, buscando superar a concepção de formação docente, que reduz a autonomia do professor sobre o seu trabalho, sua capacidade de

refletir criticamente a realidade na qual está inserido. Contribui, também, para a construção de uma escola democrática.

A formação do educador se faz e se refaz, porque é um processo incompleto e incessante na sua trajetória de vida. Nessa perspectiva, os educadores precisam ser sujeitos da sua própria formação, repensar o seu saber-fazer para que possam entender os seus limites, as suas possibilidades e se conscientizar da necessidade premente da formação permanente.

Freire (2001) defendia uma formação cujo fundamento era a reflexão da prática pedagógica. Segundo ele, “[...] o diálogo se dará em torno da prática das professoras. Falarão de seus problemas, de suas dificuldades e, na reflexão realizada sobre a prática de que falam, emergirá a teoria que ilumina a prática” (FREIRE, 2001, p. 39).

Na formação permanente proposta por Freire, são eixos fundamentais a relação dialógica e a reflexão sobre a prática, a partir das dificuldades enfrentadas pelos educadores no cotidiano da escola e da sala de aula. Essa formação tem um caráter político e transformador, na busca de uma escola crítica, democrática que vise a superar o elitismo autoritário, comprometendo-se com as classes populares.

Vale ressaltar que ainda predominam ações de formação voltadas para a realização de palestras, cursos, seminários, oficinas, utilizando métodos transmissivos, de caráter bancário em que os temas e os conteúdos ali tratados não refletem as necessidades formativas dos docentes. Nesse sentido, é preciso romper com os modelos tradicionais de formação que desconsideram e se distanciam da realidade dos professores e criar práticas de formação centradas na escola e pautadas nas situações dos educadores.

2.1 Trama conceitual freireana focalizada na formação permanente de educadores

A Cátedra Paulo Freire trabalha, desde o ano de 2001, com tramas conceituais freireanas, uma construção teórico-metodológica que têm dupla finalidade:

A primeira delas é ajudar o pesquisador a visualizar como os conceitos freireanos podem ser articulados para atender aos propósitos de sua pesquisa: compreender um fenômeno ou uma situação, propor ou avaliar políticas e práticas educativas. A segunda tem a função didática, ou seja, pode ser utilizada em situações de ensino-aprendizagem para a compreensão e aprofundamento da obra freireana. (SAUL; SAUL, 2013, p. 108).

A trama conceitual elaborada, no decorrer das aulas da Cátedra Paulo Freire, constitui uma forma de trabalhar a relação dos conceitos apresentados na obra de Freire.

As tramas conceituais consistem em uma explicitação esquemática das articulações possíveis entre um conceito central (escolhido pelo pesquisador ou grupo-classe) como ponto de partida para a reflexão, relacionando outros conceitos a esse central. Todos esses conceitos são selecionados com base nos interesses e necessidades do autor da trama, devendo ser rigorosamente compreendidos no contexto da proposição da obra de Paulo Freire. (SAUL;

O desafio, ao trabalhar com a trama freireana, requer muita atenção e não focar os conceitos de forma isolada, além do respeito à lógica interna da sua obra, que busca inspirar ações de transformação. Nessa perspectiva, as propostas de transformação se apresentam como experiências exitosas, promovendo a reinvenção do legado freireano e constatando a atualidade do pensamento de Freire nas diferentes áreas do conhecimento, pela diversidade de trabalhos teórico-práticos que se desenvolvem, tomando sua prática como referência.

A trama compreende um conceito central, que, neste estudo, é a formação permanente. Os conceitos são representados por setas e palavras que buscam uma relação. O tema central está relacionado aos conceitos de consciência do inacabamento do homem, da busca do “Ser Mais”, que necessita da escuta, exige o diálogo, requer a participação, envolve o movimento ação-reflexão-ação e busca a transformação.

A seguir, a representação da trama conceitual freireana.



Figura 1 – Trama conceitual freireana

Fonte: Elaboração própria (2017).

2.1.1 Formação permanente pressupõe consciência do inacabamento, da busca do “Ser Mais”

A formação permanente tem por fundamento o entendimento e o reconhecimento da consciência do inacabamento e da incompletude dos seres humanos, que os impulsionam na direção da busca do “Ser Mais”.

Nessa perspectiva, Freire (2012, p. 123-124, grifos do autor) compreende que

A educabilidade humana se alicerça na finitude de que nos tornamos conscientes. Para que a finitude, que implica *processo*, reclame *educação*, é preciso que o ser nela envolvido se torne dela consciente. É a consciência do inacabamento que torna o ser educável. O inacabamento sem a consciência dele engendra o *adestramento* e o *cultivo*.

A consciência do princípio da finitude do ser humano e da sua inconclusão potencializa a educação. É um processo que tem início na busca pelo “Ser Mais”, na nossa capacidade de perceber o mundo, de compreendê-lo, por meio da curiosidade, pela procura da razão de ser dos fatos, numa atitude crítica e reflexiva. Freire (2016, p. 57) destaca que “[...] este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida”.

O processo de formação de professores é constante, não finaliza com a conclusão do curso de graduação ou em qualquer outro determinado período de tempo. A formação permanente envolve várias ações, principalmente a reflexão crítica e consciente sobre a prática, que permite fazer uma leitura do contexto no qual está inserida. Uma formação que tem como princípio o diálogo, que permite realizar momentos de trocas, compartilhamentos de ideias, conhecimentos, crenças, sonhos, projetos, na direção de uma práxis transformadora da realidade.

2.1.2 Formação permanente necessita de escuta

A escuta é um dos saberes fundamentais e necessários à prática educativa proposta por Freire na *Pedagogia da Autonomia* (2016). A escuta consiste na disponibilidade do sujeito para a abertura à fala do outro. O sujeito necessita possuir as qualidades ou virtudes necessárias para que ocorra a verdadeira escuta, tais como amorosidade, respeito aos outros, tolerância e humildade.

Nessa ótica, a escuta é um componente importante na formação dos educadores. É essencial saber escutar as necessidades, os problemas e as dificuldades enfrentados pelos educadores na prática pedagógica, pois saber escutar contribui também para saber falar com alunos, professores, funcionários, com a família e a equipe gestora da escola. Assim se constrói e se pratica uma escuta paciente e crítica do outro.

A escuta favorece uma atitude de respeito mútuo de professores e alunos. É o exercício da prática dialógica. Ao escutar o aluno em suas dúvidas, dificuldades e inquietações, o educador aprende a falar com ele. Freire (2008, p. 88) nos ensina que “[...] é ouvindo o educando, tarefa inaceitável pela educadora autoritária, que a professora democrática se prepara cada vez mais para ser ouvida pelo educando”. Essa relação de respeitar e escutar o outro se refere ao direito à voz que educadores e educandos têm.

Em sintonia com o pensamento de Freire, Saul (2010, p. 160) entende que “[...] saber escutar é condição para o desenvolvimento de uma prática educativa democrática”.

A escuta possibilita a capacidade de ouvir pessoas diferentes. A compreensão e o respeito do educador em relação aos conhecimentos do educando é um ato de escuta, a partir da leitura de mundo que ele tem. Essa prática de saber escutar exige do educador a aquisição de novos saberes, como a humildade, a tolerância, a solidariedade e o respeito ao outro.

2.1.3 Formação permanente exige diálogo

O diálogo é um dos temas centrais do pensamento de Freire e se constitui condição imprescindível no processo formativo. Na concepção de Freire (2013b, p. 109), “[...] o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”.

O diálogo não é uma simples conversa ou uma forma de entretenimento ou para fazer amizades. Ao contrário, o diálogo pertence à natureza do ser humano, é uma condição existencial. Como ensina Freire (2013b, p. 44), “[...] não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. Dizer a palavra não é privilégio de alguns, mas direito de todos os seres humanos.

Freire (2014, p. 141), em *Educação como prática da liberdade*, reafirma os fundamentos do diálogo:

Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam, com o amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há a comunicação.

A relação dialógica proposta por Freire é baseada no amor, que é um ato de coragem, compromisso, responsabilidade e comprometimento com a causa da libertação. O diálogo exige também a confiança em si e nos outros para a pronúncia do mundo. A falta de confiança inviabiliza o diálogo.

A esperança é uma condição básica para que se concretize a comunicação entre os sujeitos. A esperança move o ser humano, é uma necessidade ontológica e um imperativo histórico. Os sujeitos dialógicos precisam ter esperança, senão o seu encontro é árido e vazio, como destaca Freire (2013b, p. 114):

Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero. Se o diálogo é o encontro dos homens para Ser Mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu quefazer já, não pode haver diálogo [...].

Freire (2013b) ressalta que não há diálogo se não existir uma intensa fé nos seres humanos. Para ele, a dialogicidade pressupõe:

Fé na vocação de *ser mais*, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens. [...]. O homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe também que

podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado. (FREIRE, 2013b, p. 112, grifo do autor).

A dialogicidade implica o pensar crítico e, por essa razão, a fé é uma condição para a concretização do diálogo, pois sem a fé nos seres humanos, no seu poder de fazer, refazer e transformar a realidade por meio da luta pela sua libertação, emancipação, o diálogo torna-se uma farsa, uma manipulação.

A formação de professores precisa propiciar condições para que o educador possa falar e ser escutado também, pois o diálogo, para ser verdadeiro, não pode ser entendido apenas como uma troca de palavras, um bate-papo ou um comunicado, mas, sobretudo, deve ser um compartilhamento de conhecimentos, ideias, crenças e sonhos entre os educadores.

2.1.4 Formação permanente requer participação

A participação, como uma necessidade fundamental do ser humano, possibilita o desenvolvimento do pensar crítico e reflexivo, a capacidade de criar e recriar. A participação é uma habilidade que se aprende e se aperfeiçoa. Segundo Freire, a participação está relacionada ao compartilhar decisões, dividir o poder e ter a plena convicção política de seus atos. Significa que todos possam ter voz nos diferentes segmentos do poder.

A participação, nas ações de formação de professores, significa conhecer e valorizar necessidades e dificuldades dos educadores no seu fazer pedagógico em sala de aula. Além disso, significa também estimular o exercício constante do diálogo e da escuta sensível, de se colocar no lugar do outro, de respeitar as suas demandas e de buscar soluções para essas questões.

Freire (2001, p. 127) explicita a sua compreensão de participação:

Participar é bem mais do que, certos fins de semana, “oferecer” aos pais a oportunidade de reparando deteriorações, estragos das escolas, fazer as obrigações do próprio Estado [...]. Participar é discutir, é ter voz, ganhando-a na política educacional das escolas, na organização de seus orçamentos.

É fundamental ter voz para o avanço da democratização na sociedade. Por essa razão, a participação não pode se reduzir à prestação de serviços esporádicos para minimizar a responsabilidade do Estado de cumprir as suas funções. A autonomia da escola não implica o Estado se omitir do seu dever de oferecer educação de qualidade e em volume suficiente para atender a demanda social. As classes populares precisam lutar para que o Estado cumpra com o seu dever.

2.1.5 Formação permanente se faz com ação-reflexão-ação

Ação-reflexão-ação é uma categoria fundamental no pensamento de Freire. Tal expressão significa o binômio da unidade dialética da práxis; ou seja, fora da práxis, o conhecimento resulta idealista e o fazer se torna algo meramente mecânico, sem reflexão.

Nas suas análises, Freire enfatiza a importância da práxis nas relações que o ser humano trava com o mundo, em virtude de existir como um “ser em situação”, atuante na realidade, criando e transformando constantemente o mundo. “O homem é um ser da práxis, da ação e da reflexão” (FREIRE, 2013a, p. 30). Isto significa que o ser humano é um ser capaz de objetivar, apreender e penetrar a realidade, desdobrando-se na ação transformadora do mundo.

Sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação. Com efeito, enquanto a atividade animal, realizada sem práxis, não implica criação, a transformação realizada pelos homens a implica. (FREIRE, 2013b, p. 127-128).

O ser humano, como ser de práxis, cria um mundo histórico-cultural para enfrentar os desafios no transcurso da sua existência, procura soluções críticas e criativas, atuando e transformando a realidade, buscando continuamente, por meio do trabalho e da ação, propiciar condições de melhoria de vida na sociedade. Freire (2008) salienta que a formação dos educadores implica a reflexão sobre a prática, fundada na dialeticidade entre prática e teoria.

[...] formação permanente autêntica – a que se funda na experiência de viver a tensão dialética entre teoria e prática. Pensar a prática enquanto a melhor maneira de aperfeiçoar a prática. Pensar a prática através de que se vai reconhecendo a teoria nela embutida. A avaliação da prática como caminho de formação teórica e não como instrumento de mera recriminação da professora. (FREIRE, 2008, p. 14).

A proposta freireana de formação permanente advoga uma formação pautada no processo de ação-reflexão-ação, em que o sujeito seja capaz de desenvolver uma postura crítica frente à realidade do seu tempo, considerando que ele é um ser histórico-social em constante construção do conhecimento.

2.1.6 Formação permanente busca a transformação

A transformação é uma categoria que assume, em Freire, um caráter de comprometimento e engajamento na luta em favor da causa dos oprimidos. Para Freire (1994, p. 18), “[...] a transformação é entendida como um ato de criação dos homens”. E acrescenta que “[...] o destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo o sujeito da sua ação” (FREIRE, 1994, p. 38). A transformação da realidade e da prática pedagógica é uma condição e um dos objetivos a serem desenvolvidos nas ações de formação permanente de professores, que proporcione aos sujeitos da educação construir um pensamento crítico, reflexivo, com vistas a uma responsabilidade política e social.

No pensamento de Freire, propõe-se uma prática pedagógica, alicerçada no pressuposto do educar permanente, impregnada de caráter transformador, criativo, dialógico, que desvela a natureza inconclusa, limitada, incompleta, condicionada e histórica dos homens.

A reflexão crítica é o movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer. Essa reflexão precisa ser permanente e se constituir como orientação prioritária para a formação de professores que buscam a transformação por meio da prática educativa.

3 | ABORDAGEM METODOLÓGICA

Neste estudo, optou-se pela pesquisa qualitativa, que possibilita a interpretação dos significados que as pessoas atribuem aos fatos e aos fenômenos, de acordo com Chizzotti (2005), e pela pesquisa bibliográfica, que investiga questões relacionadas com a formação permanente de educadores fundamentada na Pedagogia de Paulo Freire (2001, 2008, 2016), na elaboração da trama conceitual freireana, de acordo com Saul e Saul (2012), e na pesquisa de campo desenvolvida com professoras, diretor e coordenadoras.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesse texto, faz-se uma análise das categorias: consciência do inacabamento/ busca do “Ser Mais”, diálogo, escuta e movimento de ação-reflexão-ação.

O pressuposto da consciência do inacabamento do ser humano foi constatado nos relatos das coordenadoras e da professora entrevistadas.

A gente está em formação até o dia da nossa morte, tanto como ser humano como profissional. [...]. O ser humano nunca vai poder dizer: “estou pronto”, ele está sempre em processo, pois a formação é inacabada. (COORDENADORA 1).

A gente nunca está formada. A formação não termina, eu acredito nisso, porque na hora que a gente terminar e falar: eu me formei, acabou, pode sair da área da Educação, procurar outro emprego. (COORDENADORA 2).

Eu acredito na formação do professor, na formação permanente do ser humano, o tempo todo, pois a formação é um processo inacabado e o professor nunca para de estudar, de pesquisar e de aprender. (PROFESSORA 1).

Os sujeitos destacaram que o professor nunca está pronto, pois está sempre num movimento de formação constante, aprendendo-ensinando, fazendo e refazendo-se continuamente, em razão da necessidade de buscar o conhecimento. Reconheceram que a formação é um processo ininterrupto, em razão da necessidade constante do ser humano aprender mais, dada a sua condição de incompletude e inconclusão.

O diálogo, como instrumento de comunicação, foi encontrado nas reuniões de formação: Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) e Projeto Especial de Ação (PEA).

A Coordenadora faz um comentário sobre os contos de fadas com as princesas negras.

Cada povo tem a sua beleza, a sua cultura, os seus costumes, os seus valores e esse padrão que foi imposto de beleza deve ser questionado e criticado.

Professora 1 diz: Eu penso que o caminho é o da reflexão e criticidade acerca

dessas questões. (DIÁRIO DE CAMPO, 10/11/2015).

O diálogo verdadeiro não é uma imposição em que uma pessoa se considera a detentora da palavra, da fala e os outros não têm a liberdade de dizer sua palavra, só ouvindo, sem se pronunciar. O diálogo verdadeiro consiste na relação coletiva, no encontro onde todos possam se comunicar. Assim, o exercício da comunicação dialógica contribui para desenvolver as relações democráticas na escola e na sociedade.

Na entrevista realizada, a escuta foi destacada pelas professoras como prática exercida na Escola:

Eu percebo a preocupação do diretor e da coordenadora com os professores, ouvindo a gente, dialogando sobre as nossas dificuldades. Nós somos ouvidos e valorizados com as nossas necessidades. (PROFESSORA 1).

O nosso grupo de formação é muito comprometido e a gente se fortalece por meio da escuta e do diálogo, das trocas, das leituras, dos teóricos que estudamos. (PROFESSORA 4).

Os relatos dos sujeitos revelaram que a escola pesquisada tem a prática da escuta e do diálogo em relação às necessidades e dificuldades dos professores, prática essa que é exercida nos diversos espaços da instituição, contribuindo para o fortalecimento da formação por meio das trocas de experiências, vivências e compartilhamento de saberes.

O movimento de ação-reflexão-ação foi identificado nas vozes dos sujeitos.

Toda vez que eu participo da formação, esse movimento de fazer e refazer é algo muito bom, porque reconstrói a prática [...]. É um movimento de que eu nunca sei de tudo, é preciso sempre saber mais, sempre mais [...]. (PROFESSORA 2).

Não existe outra possibilidade de formação se não refletir a prática pedagógica. É em cima da prática pedagógica que se faz a reflexão, que se busca uma mudança de atitude no movimento ação-reflexão-ação, na roda de conversa, nos encontros de formação [...]. (DIRETOR).

Os professores compreendem a formação como um movimento do fazer e refazer constante das práticas e a possibilidade de efetivarem mudanças; reconhecem a necessidade de buscar e aprofundar os conhecimentos para ter práticas cada vez melhores; acreditam que a formação propicia a reflexão da prática pedagógica, por meio de discussão em roda de conversa e nos encontros de formação. A reflexão crítica é fundamental na formação de professores, na busca de caminhos que possam apontar para os limites e as possibilidades da prática, a sua superação e transformação.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação permanente, na perspectiva freireana, tem uma justificativa ontológica, calcada na inconclusão, incompletude e inacabamento humano, em sua busca crítica e esperançosa por uma vida densamente humana.

A formação permanente freireana tem como dimensões a escuta, o diálogo,

a participação e o movimento de ação-reflexão-ação, com a finalidade de conhecer as necessidades, inquietações e curiosidades dos educadores, advindas da prática pedagógica, com vistas à revisão das práticas que equacionem as problemáticas do cotidiano escolar.

Enfatiza-se, pois, que a formação permanente, que tem na realidade sua base de sustentação, vê a prática como movimento dialético e a escola como lócus de possíveis mudanças. Requer, ainda, que as ações sejam sistemáticas, dialógicas e contextualizadas, que se considere o professor como sujeito da sua formação e lhe permita decidir coletivamente, por meio da análise crítica sobre a sua prática.

É de fundamental importância proceder ao levantamento das necessidades e dificuldades dos professores, mediante o diálogo e a reflexão crítica para conhecer os seus problemas. Conhecer os interesses, inquietações e curiosidades dos professores possibilita realizar ações formativas a curto, médio e longo prazo.

Vale ressaltar que formar-se permanentemente é um compromisso ético-político do educador, independentemente de certificação. Portanto, os pressupostos freireanos se constituem como uma matriz de pensamento importante e necessária nas práticas formativas e como fonte inesgotável de possibilidades para os programas e políticas de formação de educadores na atualidade.

REFERÊNCIAS

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 10. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 36. ed. rev. atual. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosiska Darcy de Oliveira. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 2008.

SAUL, Ana Maria. Escutar. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 159-161.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Mudar é difícil, mas é possível e urgente: um novo sentido para o Projeto Político Pedagógico da escola. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 33, p. 102-120, 2013. Disponível em: www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/1590. Acesso em: 10 maio 2015.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. **Tramas conceituais freireanas**: uma prática de ensino e pesquisa construída na Cátedra Paulo Freire da PUC/SP. 2012. Disponível em: <http://www.redefreireana.com.br/portal/tramas>. Acesso em: 15 abr. 2015.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NO CONTEXTO DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR

Data de aceite: 01/03/2023

Carla Denise Machado Borba
Colégio Marista Santa Maria

RESUMO: O presente artigo busca refletir sobre a atuação do coordenador pedagógico, frente à formação continuada docente, no contexto das reformas curriculares. A finalidade da pesquisa foi mapear as ações da coordenação pedagógica no acompanhamento formativo docente identificando quais destas renderam melhores resultados no processo de implementação de um novo currículo escolar. Buscou-se a partir da revisão bibliográfica e da entrevista com coordenadores pedagógicos e professores de uma rede privada de ensino, compreender os desdobramentos da atuação da coordenação e seus resultados no trabalho docente. Foi possível identificar que a prática educativa será efetivamente transformada se existir desejo de renovação e desenvolvimento de competências profissionais tanto por parte da coordenação pedagógica, quanto por parte dos professores, sendo necessário muito estudo, trocas entre os pares e acompanhamento docente qualificado.

Neste contexto, o coordenador pedagógico exerce um papel fundamental, onde precisa traçar o seu plano de ação, tendo como foco o projeto pedagógico da escola e a formação continuada articulada à prática docente.

PALAVRAS-CHAVE: Reestruturação Curricular. Coordenador Pedagógico. Formação Continuada.

UM CURRÍCULO EM TRANSFORMAÇÃO

O contexto das escolas da Rede investigada é o de implementação de suas Matrizes Curriculares, documento este que propõe uma dinâmica curricular inovadora e organizada por áreas do conhecimento, de modo que as práticas da interação entre os componentes do currículo acontecem de forma interdisciplinar, problematizadora e contextualizada, dialogando com situações do cotidiano.

O modelo educacional proposto por esta Rede de escolas exige que os processos pedagógicos, a atuação de gestores e professores sejam revisitados, pois é preciso promover mudanças de

rotinas e estruturas que vinham sendo desenvolvidas ao longo dos anos. É necessário romper amarras, abandonar velhas práticas e abrir-se ao novo, superando o método tradicional de ensino e o modelo clássico de escola.

Nesta caminhada, a coordenação pedagógica exerce um papel articulador, pois precisa propor uma formação continuada que desenvolva os processos pedagógicos de um currículo o qual atenda ao Projeto Político-Pedagógico da Rede de escolas e promova na equipe docente a busca pelo seu profissionalismo.

Com base nisso, buscou-se fundamentação teórica que diz respeito às teorias que abordam os processos da reestruturação curricular da Rede investigada e a atuação do coordenador pedagógico, nessa conjuntura, assim como a formação continuada da equipe docente.

Após discutir os processos da reestruturação curricular e a atuação do coordenador pedagógico frente à formação continuada, na escola, fez-se uma investigação por meio de um questionário aberto, com 2 (dois) coordenadores pedagógicos e 2 (dois) professores, em colégios de uma Rede de ensino privado. Os sujeitos, seja coordenador ou professor, atuam na mesma instituição, ambos na cidade de Porto Alegre - RS.

A pesquisa buscou verificar como tem acontecido a formação continuada, acerca dos estudos e processos da reestruturação curricular, bem como, mapear estratégias da coordenação pedagógica que surtiram mais efeito nessa caminhada. Identifica-se que a reestruturação curricular será legitimada nas escolas se a formação continuada, dentro do espaço escolar, estiver sendo bem conduzida, sistematizada e estruturada, com foco na consolidação dos conceitos previstos no Projeto Político-Pedagógico e nas Matrizes Curriculares da Rede investigada, buscando o desenvolvimento de competências docentes.

O CURRÍCULO E A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Desde a segunda metade do século XX e início do século XXI, o Brasil vem passando por uma ampla transformação em seu sistema educativo, tal situação justifica-se, entre outros motivos, pela busca de respostas às novas demandas que a atual sociedade confere à escola, às novas tecnologias e aos sistemas de informação e comunicação, características de um mundo politicamente e economicamente globalizado. É nesse contexto, segundo Silva (2010, p.51), que “os profissionais de ensino têm vivenciado dois grandes desafios: acesso e permanência do aluno na escola e busca pelo ensino de boa qualidade”.

Nesse cenário educativo, em 2005 foi fundada uma organização jurídica de direito privado, sem fins lucrativos que, baseada nos princípios e valores cristãos, representa, articula e potencializa a presença e a ação dessa Rede de escolas em questão. Tal organização tem como um de seus objetivos estratégicos consolidar a sua Rede de escolas na Educação Básica. Para dar conta desse objetivo, foram construídos inicialmente dois documentos, o Projeto Político- Pedagógico das escolas e posteriormente as suas

Matrizes Curriculares, para a Educação Básica. O Projeto Político-Pedagógico traz unidade aos processos educativos das escolas da Rede investigada, procurando respeitar as especificidades de cada unidade de ensino. Já as suas Matrizes Curriculares,

[...] organizam conhecimentos, competências e valores selecionados com a intenção de cumprir a missão específica da escola Marista, ressaltando que não é qualquer conhecimento, qualquer metodologia, nem qualquer valor que respondem aos desafios de evangelizar pelo currículo (BRASIL, 2016, p.9).

Cabe ressaltar que tais documentos foram construídos em diferentes instâncias, contando com a participação de professores atuantes em escolas da Rede de Colégios, das diferentes províncias do Brasil, de modo a proporcionar aos docentes um maior sentimento de pertença ao ideário da Pedagogia da Rede investigada: evangelizar por meio da educação.

Com essas iniciativas, inicia-se nas escolas desta Rede um movimento de mudança no modelo educacional, levando os colégios a construir seus Planejamentos Estratégicos para os anos de 2012/2022, com foco na inovação do currículo como forma de manterem-se competitivos no cenário educacional brasileiro, sem deixar de lado a missão institucional.

Começa assim, a ser incorporado, nos colégios dessa Rede, o processo de implantação do projeto de reestruturação curricular¹. Para que tal reestruturação de fato aconteça, os colégios da Rede investigada foram desafiados a pensar sobre a ótica de quatro dimensões apontadas por Centenaro e Mentges (2016, p.13): Metodológica, Avaliativa, *Espaçotempo* e o Perfil Profissional.

Essas quatro dimensões precisam ser pensadas conjuntamente e de maneira articulada, para que seja consolidado um currículo que atenda os desafios da contemporaneidade, pois

[...] o que se busca na contemporaneidade, portanto, é a construção de uma concepção integrada e integradora da pessoa, da sociedade e do mundo, bem como a construção de uma nova consciência e mentalidade, capazes de compreender, dialogar e relacionar-se com sistemas complexos e abertos, como são os sistemas vivos, os sistemas sociais e os sistemas culturais (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 10).

Para que esta articulação aconteça, na prática, nos processos pedagógicos, a atuação de gestores e professores deve ser revisitada, pois, neste momento, precisam-se promover mudanças de rotinas e estruturas que vinham sendo desenvolvidas desde a formação inicial de cada um e foram herdadas do paradigma educacional mecanicista e cartesiano. É nesse sentido que afirma Moraes (2010a, p. 8) quando diz que:

Se o paradigma educacional que está emergindo e a visão de educação que pretendemos estão baseados no desenvolvimento integral da pessoa humana e na realização plena de todas as suas capacidades e possibilidades, teremos que aceitar que necessitamos também de uma educação do sentimento e de uma melhor compreensão de nossas emoções, além de uma educação do

1 Projeto Estratégico da Rede investigada.

espírito, dirigida a nos conhecermos melhor, a respeitarmos-nos, a ajudarmos-nos mutuamente, a admirar e a admirarmos-nos.

Para realizar este caminho, no planejamento estratégico dos colégios, alguns objetivos prioritários ao desenvolvimento das quatro dimensões anteriormente citadas, precisam ser traçados e desdobrados, tais como: estudo teórico e aprofundamento conceitual; atualização e aprimoramento metodológico; promoção da integração pedagógico-pastoral; adequação dos *espaçotempos* educacionais; reestruturação do sistema de avaliação da aprendizagem; definição e alinhamento estratégico do perfil docente e desenvolvimento de plano de formação continuada.

Para que tais objetivos sejam alcançados em cada escola, eles precisam ser desdobrados em ações de curto, médio e longo prazo. Assim, faz-se necessário um estudo coletivo e individual do Projeto Político Pedagógico e das Matrizes Curriculares da escola, esclarecendo bem o papel de cada professor, apontado por esses documentos e a partir daí realizar um plano de ação adequado para cada objetivo traçado.

Considerando apenas o objetivo de atualizar e aprimorar as metodologias, a partir das concepções das Matrizes Curriculares, tem-se aqui um grande desafio aos coordenadores pedagógicos, pois neste campo reside o imperativo da mudança de práticas pedagógicas que há tempos vinham sendo desenvolvidas.

Atualizar as metodologias de ensino exige que paradigmas sejam rompidos, superando o método tradicional de ensino e o modelo clássico de escola. Uma dinâmica curricular inovadora, organizada por áreas do conhecimento, onde a prática da interação entre os componentes do currículo se dá de forma interdisciplinar, implica em trabalhar as dimensões acadêmicas, ético-estéticas, política e tecnológica dos conteúdos, observando que cada conteúdo está inserido numa rede de relações, valorizando o diálogo entre as áreas do conhecimento.

Trabalhar nesta perspectiva de uma abordagem do ensino, que desenvolva competências e habilidades nos estudantes, exige que o coordenador pedagógico sensibilize e mobilize a equipe docente no sentido de se sentirem protagonistas dessa nova construção, no entanto, isso é uma tarefa complexa.

A coordenação pedagógica é a principal parceira do professor no processo de educar, realizando intervenções - quando necessário - ajudando-o a desenvolver diferentes competências profissionais. Esse é o sentido de ser um bom coordenador, não de uma instituição, mas de processos de aprendizagem e de desenvolvimentos tão complexos como os que se tem nas escolas.

O foco na implementação do Projeto Político-Pedagógico e nas Matrizes Curriculares, são necessários, pois esses documentos materializam a proposta pedagógica-pastoral e buscam consolidar um currículo que norteie as escolas da Rede investigada e foco na formação continuada, já que é a partir dessa proposta que os professores serão subsidiados para realizar seus próprios movimentos a fim de que um currículo estruturado por áreas do

conhecimento seja implantado e consolidado.

Uma coordenação pedagógica eficiente é aquela que consegue mobilizar e engajar a equipe docente na efetiva execução da proposta pedagógica da sua escola e por estar comprometida com a qualidade da educação do corpo discente, trabalha e colabora com os professores para que estes se realizem como pessoas e como profissionais, garantindo o aprendizado de seus estudantes e a construção dos projetos de vida de ambos.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

No contexto de uma reestruturação curricular, a formação continuada se institui como um caminho de essencial importância no sentido de contribuir para o encaminhamento de possíveis ações aos desafios que as mudanças trazem.

De acordo com NÓVOA (1997, p. 28) “a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola”. É nessa perspectiva que reside o significado das práticas de formação, onde faz-se necessário compreender que um processo de formação de caráter contínuo, reflexivo, dialógico e colaborativo, deve ser alimentado por situações que o permitam desenvolver-se como tal.

Quando se trata de mudanças educacionais, a reflexão é o percurso mais utilizado, no contexto de formação de professores. A reflexão sobre a prática pedagógica tem sido constantemente realimentada desde as contribuições de John Dewey (apud SÓL, 2004, p. 78) - reconhecido como o precursor da pedagogia reflexiva – “que considera fonte de todo processo de transformação a capacidade de o sujeito refletir sobre suas experiências, examina-la criticamente e conectá-la com outras experiências, gerando assim um novo saber contextualizado”.

Tendo por base tais princípios, vários estudiosos ampliaram o foco dessa temática, culminado com as notáveis contribuições de Schön (2000, p. 33) que assim se refere:

A reflexão-na-ação tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação. Pensamos criticamente sobre o pensamento que nos levou a essa situação difícil ou essa oportunidade e podemos, neste processo, reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas.

Ao retomar o conceito de reflexão apresentado por Dewey em 1933, Schön (1997) apresenta a definição de prática reflexiva como sendo o exame contínuo que o profissional faz da própria prática, valendo-se do conhecimento que possui sobre ela. Da mesma forma Yinger (apud CHARLIER, 2001, p. 93) afirma que:

Para ele, o aprendizado só é possível na prática. [...] Esse aprendizado na ação supõe um posicionamento de ator (*insider*) por parte do professor, ele pode agir nas situações, modifica-las experimentando novas condutas, mais do que sofrê-las. Isto supõe atitudes específicas, tais como: aceitar cometer

erros, considerar o erro como inerente ao aprendizado, assumir riscos e administrar incertezas.

No entanto, precisamos levar em conta a dimensão temporal das experiências docentes, pois boa parte do que se sabe sobre ensino são frutos de suas vivências e esses saberes influenciam no seu desenvolvimento profissional.

Destaca-se assim, a importância de as instituições de ensino investirem em *espaçotempos* para os professores desenvolverem as suas competências profissionais. Nesse sentido, Charlier (2001, p. 93-94) sintetiza que:

- O professor pode aprender *a partir* da prática na medida em que esta constitui o ponto de partida e o suporte de sua reflexão (reflexão sobre a ação), seja sua própria prática ou de seus colegas (aprendizado ocasional).
- O professor aprende *através* da prática. Confrontando a realidade que resiste a ele, o professor coloca-se como ator, isto é, como qualquer um que pode inferir nas características da situação, experimentar condutas novas e descobrir soluções adequadas à situação.
- O professor aprende *para* a prática, pois, se o ponto de partida do aprendizado está na ação, seu desfecho também está, na medida em que o professor valoriza essencialmente os aprendizados que para ele têm incidência direta sobre uma vida profissional.

Fica claro que o espaço da escola é um lugar privilegiado para os professores aprenderem a sua profissão, e é juntamente com seus pares, seus alunos, que estes profissionais vão construindo sua identidade profissional, vão dando sentido à profissão, (re)fazendo os percursos necessários.

Todavia, devem-se considerar outros espaços e tempos de formação continuada além da escola, através da participação em congressos, seminários, jornadas, pois esses eventos também enriquecem a qualificação do profissional docente.

Cabe ao coordenador pedagógico articular na escola uma formação continuada que seja sistematizada, de tal forma, que promova esses *espaçotempo* de reflexão, escuta, diálogo, trocas, sobretudo num cenário de mudança do modelo educacional. Segundo Charlier (2001, p. 98), uma formação articulada com a prática docente pode partir das seguintes premissas:

- uma formação organizada em torno de um projeto de grupo;
- um ambiente de formação aberto;
- uma formação integrada no percurso de desenvolvimento profissional;
- uma formação articulada ao projeto pedagógico da instituição;
- um profissionalismo ampliado do formador.

Esses pressupostos, além de nortear o campo da formação continuada, o qualificam, pois proporcionam uma capacitação mais personalizada para cada projeto pedagógico, para cada grupo e professores, flexibilizando os ambientes onde essa formação acontece

e promovendo a busca pelo profissionalismo dos professores.

Um programa de formação continuada assim estruturado corrobora para promover a construção do perfil profissional, pois “ajudam os professores a desenvolver sua capacidade de adaptação a uma variedade de situações educativas” (CHARLIER, 2001, p. 102) que as demandas de uma reestruturação curricular requerem. Moraes (2010b, p.111) aponta algumas características docentes que devem predominar no perfil profissional desejado para atuar nesse novo modelo educacional. Precisa-se

[...] de um docente capaz de discernimento, de atitude crítica diante dos problemas; um sujeito pesquisador, interdisciplinar e/ou transdisciplinar em suas atitudes, pensamentos e práticas. Um sujeito observador que percebe o momento adequado da bifurcação e da mudança, capaz de enfrentar um novo desafio ao ter que iniciar uma nova disciplina ou uma nova estratégia pedagógica inspirada nos princípios da complexidade, da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade. Além de ser um professor humanamente sábio, é também um sujeito tecnologicamente fluente e capacitado na utilização crítica e competente das tecnologias digitais; um sujeito capaz de ensinar e de aprender a compartilhar com seus alunos, para que possa desenvolver um novo fazer e um novo saber mais competente, atualizado, construtivo, reflexivo, criativo e ético. A ética deverá estar sempre presente em todas as suas ações.

O processo de formação continuada pautado na sistematização das premissas de Charlier (2001) favorece também a construção desse *espaçotempo* sonhado, quando os saberes e práticas vão sendo (re)significados, (re)contextualizados de modo que aconteça a produção de novos conhecimentos, a troca de diferentes saberes, a reflexão sobre a prática e a construção de novas competências docentes.

Um ambiente de formação continuada, assim organizado, fortalece a escola como um verdadeiro sistema vivo de aprendizagem. Concretizar esta ideia significa recriar a escola, revitalizá-la, identificando-a como uma organização que aprende e que ensina.

CAMINHO METODOLÓGICO

A revisão de literatura serviu de fundamento para a pesquisa de campo qualitativa, que teve o intuito de mapear estratégias da coordenação pedagógica que viabilizam uma formação continuada eficaz e quais os seus principais desafios diante da reestruturação curricular da Rede investigada. Foram entrevistados, a partir de questionário aberto, 2 (dois) coordenadores e 2 (dois) professores, atuantes no Ensino Fundamental – Anos Finais – em dois colégios, sendo que cada uma das duplas, de coordenador e professor atuam na mesma instituição de ensino, ambos na cidade de Porto Alegre - RS. Os professores e os coordenadores em questão responderam ao questionário composto de 3 (três) e 4 (quatro) perguntas subjetivas, respectivamente.

Os questionamentos direcionados aos professores foram diferentes aos direcionados aos coordenadores, pois as respostas dos professores serão balizadoras, para verificar

se as estratégias utilizadas na formação continuada pela coordenação são eficazes para o trabalho de inovação da prática pedagógica-curricular deste professor. Por esse mesmo motivo, serão apresentados primeiramente os questionamentos realizados aos coordenadores e na sequência o que apontam os professores. Para melhor entendimento da análise das questões, faz-se necessário a seguinte denominação: Coordenador A e Professor A, atuam na Escola A e Coordenador B e Professor B, atuam na Escola B.

REFLEXÕES QUANTO AO CENÁRIO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DA REFORMA CURRICULAR

As respostas evidenciam um processo intenso de mudança curricular nos colégios entrevistados. A mobilização dos sujeitos, sejam eles coordenadores ou professores retrata um movimento de reposicionamento do seu trabalho pedagógico e este, seguramente, passa por um processo formativo.

Quando questionados *como percebem o processo de formação continuada, dentro do espaço escolar, no contexto de uma reestruturação curricular* ambos os coordenadores associam o processo formativo como premissa de trabalho metodológico. Ficou evidente quando o Coordenador A respondeu

A formação continuada, dentro da escola, aliada com o planejamento, contribuem com a reestruturação curricular, na medida em que representam oportunidades para rever temas importantes, garantir a sistematização e o estudo diante das propostas metodológicas visando à reconfiguração dos saberes diante dos diferentes contextos.

O Coordenador B corrobora com a ideia e se expressa da seguinte maneira:

Fundamental! A formação é essencial para que mantenhamos o alinhamento entre os educadores, a capacitação para atuar nessa proposta de educação, bem como espaço de troca entre os pares e o acompanhamento dos setores pedagógicos aos professores a fim de oportunizar suporte. A formação, nesse sentido, visto como processo.

Fica claro na fala do Coordenador A sua percepção da formação continuada, dentro da escola, como espaço de estudos articulados com o planejamento do professor, já o Coordenador B traz presente as “*trocias entre os pares*” e o acompanhamento aos docentes. Esta direção aponta para as afirmações de Charlier (2001, p.98), acerca da formação dentro do espaço escolar, este autor afirma que a formação dentro do local de trabalho permite que os professores desenvolvam suas competências profissionais a partir da prática, através da prática e para a prática.

Desenvolver um trabalho na perspectiva de uma abordagem do ensino por competências e habilidades exige uma série de mudanças para que a nova metodologia dê certo. Neste sentido, os coordenadores foram indagados sobre *quais mudanças identificam*

2 Grifos do entrevistado.

que são necessárias nesse contexto, o Coordenador A, salienta que

Primeiramente deve-se conhecer o conceito de competência anunciado pelos documentos e retomar as concepções do Projeto Educativo, traçando metas de acompanhamento na dimensão metodológica e avaliativa. Outra necessidade é promover espaços de estudo e planejamento a partir dos referenciais da escola como espaçotempos de investigação, de criação e aprendizagem, de construção de projetos de vida numa perspectiva pedagógico-pastoral.

Como podemos observar, o Coordenador A, novamente, destaca a importância de “*promover espaços de estudo e planejamento*” ficando a sua reflexão no campo do estudo que deve ser feito quando se pretende trabalhar a abordagem do ensino a partir do desenvolvimento de competências e habilidades.

O Coordenador B responde que:

A primeira mudança diz respeito ao modelo mental de toda a comunidade educativa. É preciso pensar o cotidiano escolar de outra maneira. O que, obviamente, vai implicar em pensar a formação e o acompanhamento dos educadores e estudantes de outra forma; o planejamento escolar; a avaliação; o currículo e o planejamento estratégico.

Este coordenador foi taxativo afirmando que é necessário que se revejam convicções sobre educação, rotinas e estruturas que vinham sendo desenvolvidas, precisam ser retomadas, o paradigma herdado do modelo educacional mecanicista e cartesiano precisa ser rompido. Nesse sentido, Moraes (2010a, p. 8) aponta para um novo paradigma:

Se o paradigma educacional que está emergindo e a visão de educação que pretendemos estão baseados no desenvolvimento integral da pessoa humana e na realização plena de todas as suas capacidades e possibilidades, teremos que aceitar que necessitamos também de uma educação do sentimento e de uma melhor compreensão de nossas emoções, além de uma educação do espírito, dirigida a nos conhecermos melhor, a respeitarmos-nos, a ajudarmos-nos mutuamente, a admirar e a admirarmos-nos.

Para realizar esse caminho, é necessário abandonar velhas práticas e abrir-se ao novo.

Neste sentido, reestruturar o processo de formação contínua é uma necessidade essencial.

Quando questionados sobre *quais as estratégias utilizadas por você possibilitaram uma formação continuada eficaz no contexto da reestruturação curricular* os dois entrevistados apontam os elementos da formação dentro e fora do espaço escolar como complementares. O Coordenador A salienta que

Uma das estratégias é o acompanhamento docente que envolve entradas na sala de aula, momentos de feedback e reuniões pedagógicas com vistas ao planejamento. Outra importante estratégia é a organização de palestras, oficinas e curso de extensão voltados para o estudo e a proposição de temas pertinentes ao manejo da sala de aula e da organização curricular. E ainda oferecer e promover a participação dos professores em eventos internos e

externos, de interesse das suas áreas de formação, bem como a partilha de práticas bem sucedidas.

Da mesma forma se manifesta o Coordenador B respondendo que:

Temos focado em uma formação continuada em três frentes: os estudos coletivos, que ocorrem especialmente nas reuniões pedagógicas semanais; a troca entre os pares, que ocorre nos momentos de planejamento por área de conhecimento e no seminário de boas práticas; e no acompanhamento personalizado dos setores pedagógicos (SCP e SOE) aos educadores, com visitas em sala de aula, retorno sobre elaboração de provas e planejamento, conversa sobre possibilidades e dificuldades em turmas. Aliado a esses focos, contamos ainda com a autoformação do docente (leituras, seminários, cursos, pesquisas...) que cada professor realiza e engrandece a si mesmo e ao grupo.

Constata-se em ambos os relatos dos coordenadores que existem processos de formação continuada já sistematizados em suas instituições de ensino. Estes promovem tanto a formação dentro do espaço escolar e incentivam as formações fora do ambiente da escola. Estratégias, como estas desenvolvidas pelos coordenadores entrevistados, permitiram que Charlier (2001, p. 98) apontasse algumas premissas para uma formação continuada, articulada à prática docente:

- uma formação organizada em torno de um projeto de grupo;
- um ambiente de formação aberto;
- uma formação integrada no percurso de desenvolvimento profissional;
- uma formação articulada ao projeto pedagógico da instituição;
- um profissionalismo ampliado do formador.

Esses pressupostos, além de nortear o campo da formação continuada, o qualificam, pois proporcionam uma capacitação mais personalizada para cada projeto pedagógico, para cada grupo de professores, flexibilizando os ambientes onde essa formação acontece e promovendo a busca pelo profissionalismo dos professores.

Para finalizar a entrevista os coordenadores foram questionados sobre *quais desafios são encontrados pela coordenação pedagógica, no cotidiano escolar, no contexto de uma reforma curricular* e ambos apontam para a necessidade de um acompanhamento dedicado e personalizado dos processos pedagógicos, a partir de uma postura mais estratégica e menos operacional, tanto por parte deles quanto por parte dos demais sujeitos da escola. Esta preocupação fica evidente no relato do Coordenador A,

Desafios! Muitos, diversos e permanentes, pois lidamos com projetos de vida. Seja com os professores, seja com os estudantes – fato é que tratamos da vida que se manifesta de diversas formas num contexto curricular tão plural. Por isso, talvez eu pudesse dizer que um dos maiores, tem sido contribuir de forma significativa para a seleção e o próprio acompanhamento dos professores, no que tange ao perfil diante desta reestruturação. As estratégias (visita em sala, feedback, formas de reunião pedagógica, planejamento e

estudo), têm sido sempre revisitadas à luz do projeto educativo, o que nos mobiliza para ir refletindo sobre nossa prática, enquanto a realizamos. Refletir na ação e sobre a ação diante da demanda que cada vez mais é gigantesca, tem sido um desafio. Para termos condições de avaliar de que forma cada docente vem assumindo as propostas apresentadas, precisamos ter tempo de estar com ele. E isso exige repensar as formas de acompanhamento para que o trabalho seja mais colaborativo e represente uma reestruturação que não é apenas tarefa dele, na sala de aula e nos espaços por onde ele circula, mas para toda a escola que é dinamizadora do currículo.

O Coordenador B demonstra a necessidade de

Romper com o paradigma de uma educação por conteúdos, para uma educação integral por habilidades e competências, é uma passagem. Inclusive na rotina da coordenação pedagógica, de se desafiar a superar a burocracia, algumas vezes sem sentido, a um cotidiano mais pedagógico e formativo, com estudantes e professores. Além dessa rotina, o grande desafio de formar professores em um processo contínuo, já que dificilmente encontraremos no mercado um profissional com tal perfil.

O Coordenador A também sinaliza para o desenvolvimento de projetos de vida, reforçando seu olhar para a construção do perfil docente que se espera e o processo de reflexão – ação, frente as demandas. Nesse sentido, Schön (2000, p. 33) destaca:

A reflexão-na-ação tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação. Pensamos criticamente sobre o pensamento que nos levou a essa situação difícil ou essa oportunidade e podemos, neste processo, reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas.

Ou seja, esse exercício da reflexão é fundamental, pois representa o exame contínuo que o profissional faz da própria prática, valendo-se do conhecimento que possui sobre ela.

Já o Coordenador B, aponta novamente, a necessidade de mudança de paradigma onde é preciso abandonar velhas práticas e abrir-se ao novo, indica também o processo de formação contínua e assim como o Coordenador A, mostra a preocupação com o perfil profissional, para esse novo tempo. Nesse sentido, Charlier (2001, p. 98) indica que se o processo de formação continuada for bem estruturado e articulado com a prática docente, ele favorece o desenvolvimento de competências profissionais. Sendo assim, um dos papéis do coordenador pedagógico é ajudar o professor a desenvolver-se profissionalmente promovendo um '*espaçotempo*' de formação contínua onde os saberes e práticas vão sendo (re)significados, (re)contextualizados onde aconteça, a produção de novos conhecimentos, a troca de diferentes saberes, a reflexão sobre a prática e a construção de novas competências docentes.

Nessa conjuntura de mudança educacional, além do que já foi exposto até aqui, olhares de diferentes sujeitos envolvidos neste processo, são complementares para a avaliação da caminhada formativa da instituição de ensino. Neste sentido, as reflexões trazidas pelos professores entrevistados foram fundamentais.

Estes quando questionados se *diante do projeto de reestruturação curricular, surgiram novas necessidades formativas, necessidades de ampliar novos conceitos e como avalia esse percurso em seu colégio* ambos afirmaram que foi necessário maior aprofundamento, porém ao relatar o percurso formativo na sua escola apontam para caminhos diferentes.

O Professor A responde que

Diante do projeto de reestruturação curricular surgiram sim necessidades de aprofundamento, investigação e estudo, pois o processo de formação continuada é primordial dentro do espaço escolar, pois sempre existem novas descobertas na área da aprendizagem que nos auxiliam como professor, como por exemplo, a neurociência que investe e explica como ocorre a aprendizagem.

Em nosso colégio existe uma grande preocupação e investimento em seus profissionais, sempre valorizando e estimulando o professor na realização de uma formação continuada.

Já o professor B afirma e detalha que

O processo de reestruturação implica em opções metodológicas e aprofundamentos conceituais que normalmente não são plenamente desenvolvidos nos cursos de graduação. Para tanto foi fundamental a formação continuada para suprir essas defasagens. Os professores necessitaram aprofundar tanto aspectos relacionados às suas metodologias para uma prática alicerçada na nova proposta curricular, quanto as questões referentes aos seus respectivos componentes curriculares, à medida que o currículo que visa desenvolver habilidades e competências necessita ser problematizador e contextualizado, dialogando com situações do cotidiano. E nesse último caso, os materiais didáticos normalmente são muito deficitários, ao focarem sobretudo nos conteúdos, que passam a ser somente meios para o desenvolvimento da aprendizagem. Na minha instituição, isso se deu tanto pelo suporte oferecido pela instituição através de oficinas, reuniões de formação, partilha e subsídios. Como também, pelo próprio interesse dos educadores em aprofundar suas competências enquanto docentes. Sendo assim, à instituição, representada sobretudo pela coordenação pedagógica, coube selecionar profissionais com perfil e disposição para a mudança no paradigma curricular, amparar os educadores com momentos formativos, oficinas desenvolvidas com o apoio da Gerência Educacional da Rede, reuniões de formação, planejamento e avaliação do processo, incentivo a partilha de boas práticas e fornecimento de subsídios. Já os professores se mobilizaram a participar ativamente dos processos de formação e troca de conhecimentos, além de buscar aprofundar seus estudos em suas respectivas áreas de conhecimento.

Percebe-se que o entendimento do Professor A é um tanto superficial, sobre as novas necessidades formativas, pois sinaliza para necessidades de estudos sobre como acontece o processo de aprendizagem, citando o ramo da Neurociência, este professor não cita nada referente ao processo de estudos e preparação para implementação de uma nova metodologia de ensino. Já o entendimento do Professor B é bastante profundo acerca dos posicionamentos e movimentos que foram necessários de serem realizados em sua escola, diante do desafio da mudança curricular. Pois, ele evidencia em seu relato

todos os elementos necessários para a implementação de uma nova proposta educativa de escola, ele cita desde a necessidade de uma “*opção metodológica*” e “*aprofundamentos conceituais*” necessários para que a nova metodologia seja implantada, até a busca de novos perfis profissionais que deem conta dessa mudança paradigmática.

A partir do relato do Professor B, identifica-se que em sua escola os processos de formação continuada foram bem sistematizados, tanto para desenvolver nos professores novas competências, quanto para viabilizar a implantação de novas metodologias. É possível afirmar que na Escola B a articulação das quatro dimensões: metodológica, avaliativa, *espaçotempo* e perfil docente, apontadas por Centenaro e Mentges (2016, p.13), estão sendo consolidadas, a partir dos relatos de ambos os entrevistados dessa instituição, que se tem até aqui.

Buscou-se identificar, individualmente, nos professores entrevistados *quais as suas necessidades e possibilidades formativas para o desenvolvimento de uma proposta curricular organizada por áreas de conhecimento*, quanto a este questionamento as respostas foram complementares, vejamos que o Professor A sinaliza

As minhas necessidades são a troca de ideias com os meus colegas e assessora principalmente, traçando os objetivos a serem atingidos, verificando as habilidades e competências a serem exploradas e a partir daí projetar a situação-problema, pensando sempre como despertar a curiosidade nos estudantes, dando significado ao conhecimento.

O Professor B complementa que

Uma proposta curricular organizada por área do conhecimento de antemão não pode ser desenvolvida por um professor isoladamente. Neste sentido, uma grande necessidade são horas de planejamento destinadas exclusivamente por área do conhecimento. É necessário que os professores que atuam em uma mesma área do conhecimento e nível de ensino se reúnam para construir o planejamento trimestral, onde pensam as sequências didáticas com seus respectivos processos e produtos, elaborem as avaliações de área e todas as possibilidades que ao longo do trimestre oportunizarão a aproximação dentro da área. A instituição em que atuo optou por progressivamente ir restringindo que professores atuem concomitantemente nos anos finais e no ensino médio, o que viabilizou que os professores possam se reunir em grupos menores para o planejamento da área do conhecimento. Outra possibilidade significativa é a maior amplitude de relações estabelecidas entre os componentes, visto que os educadores sabem dos assuntos trabalhados por seus pares, e desta forma, podem relacionar elementos em suas práticas.

Percebe-se que o Professor A aponta para necessidades: de realização do seu planejamento e das relações necessárias para sistematização da nova metodologia de trabalho. Já o Professor B sugere que o número de horas de reuniões para planejamento precisa ser expressivo, a fim de que ocorram as trocas necessárias entre os professores de uma mesma área do conhecimento e que progressivamente as instituições tenham um grupo de professores exclusivos para cada segmento de ensino, no sentido de possibilitar um planejamento mais personalizado na área do conhecimento. Como possibilidade, este

professor, indica a prática da interação entre os componentes do currículo que se dá de forma interdisciplinar.

Sendo assim, as necessidades precisam ser desenvolvidas e as possibilidades analisadas, pois ambos os relatos são fruto de uma experiência, a qual vem sendo realizada nos colégios da Rede investigada e buscam consolidar um currículo que atenda ao seu Projeto Político-Pedagógico, pois

[...] o que se busca na contemporaneidade, portanto, é a construção de uma concepção integrada e integradora da pessoa, da sociedade e do mundo, bem como a construção de uma nova consciência e mentalidade, capazes de compreender, dialogar e relacionar-se com sistemas complexos e abertos, como são os sistemas vivos, os sistemas sociais e os sistemas culturais (BRASIL, 2010, p. 10).

O último questionamento direcionado aos professores foi sobre *quais estratégias utilizadas pela coordenação pedagógica lhe trouxeram mais benefícios para o desenvolvimento do seu trabalho de inovação metodológica*, e ambos associam o processo de formação continuada como premissa de inovações metodológicas. Ficou evidente quando o Professor A respondeu

As estratégias utilizadas pela coordenação pedagógica que me auxiliaram nessa inovação foram: o investimento na formação continuada, a partilha dos objetivos atingidos, o feedback em minha docência, a valorização das metodologias utilizadas e também a troca de ideias sempre permeada de uma parceria, apoio e incentivo.

O Professor B corrobora com a ideia e acrescenta que

O coordenador pedagógico necessita estar imbuído da metodologia e de sua função de protagonista no processo formação continuada dos docentes da instituição que representa, e por isso assume papel importante na sua organização e sistematização. Diversas estratégias são mobilizadas concomitantemente para o sucesso da reestruturação curricular, das quais creio que se pode destacar: a elaboração de um perfil de docente abarcando profissionais abertos à inovação metodológica e avaliativa, visto que, sendo o processo desenvolvido por área do conhecimento, é indispensável que os colegas possuam sintonia nas ações e desejo de renovação para o sucesso do trabalho de cada um dos docentes; Oficinas específicas para a construção de todo o processo de reestruturação curricular; Subsídios acessíveis e coerentes com a proposta indicada; Espaço de escuta e acompanhamento personalizado, através de instrumentos e momentos de feedback. Bem como da análise e do retorno frente aos materiais e avaliações produzidos para utilização com os estudantes; Implementação do "Seminário de boas práticas", onde os educadores trocam experiências bem-sucedidas ao longo do ano, em sua área do conhecimento; Intervenções junto aos diferentes públicos da comunidade educativa para atender as demandas que surgem ao longo do processo.

Como podemos observar, os dois professores, ao iniciarem as suas respostas, mostram uma consistente segurança acerca dos posicionamentos e movimentos realizados

pelas coordenações pedagógicas dos seus colégios, podemos identificar uma sintonia entre as respostas dos coordenadores – quando também questionados sobre as estratégias utilizadas no contexto da reestruturação curricular – com as dos professores.

Cabe ressaltar que o Professor B aponta os elementos que estão sistematizados em sua escola e voltados para a formação continuada com mais detalhamento, destacando o acompanhamento docente (em diferentes esferas) e o desenvolvimento de competências profissionais de sua equipe.

Todavia, deduzimos que, nesses colégios, os seus objetivos estratégicos, no que se refere à implantação da Matriz Curricular da Rede investigada, estão sendo atingidos, pois as premissas formativas articuladas à prática docente apontadas por Chalier (2001, p. 102), “que visam ajudar os professores a desenvolver suas capacidades de adaptação a uma variedade de situações educativas” estão incorporadas nos relatos e ações dos sujeitos entrevistados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que a reestruturação curricular da Rede investigada seja legitimada nas escolas, é necessário que a formação continuada, dentro do espaço escolar, esteja sendo bem construída, articulada e estruturada, com foco na gestão do seu Projeto Político-Pedagógico, nas suas Matrizes Curriculares e no desenvolvimento de competências profissionais. Nesse sentido, a pesquisa buscou verificar como tem se dado a formação continuada, acerca dos estudos e processos da reestruturação curricular bem como mapear estratégias da coordenação pedagógica que surtiram mais efeito nessa caminhada.

Ao analisar os resultados da pesquisa e os aspectos aqui apresentados, entendemos que o coordenador pedagógico ocupa um lugar de fundamental importância nos processos de reestruturação curricular e de formação docente que se desenvolve no espaço escolar. Pois ele é um gestor que tem o objetivo de acompanhar o desenvolvimento do projeto político pedagógico da escola – articulando-o junto aos professores na relação teoria e prática educativa – e é o responsável por organizar na escola uma formação continuada que seja sistematizada, de tal forma, que promova *espaçotempos* de reflexão, escuta, diálogo, investigação e aprendizagem.

Fica evidente, a partir desta pesquisa, que nas escolas investigadas, os processos para que seja consolidada a reestruturação curricular estão sendo construídos e articulados sobre a ótica das quatro dimensões: metodológica, avaliativa, *espaçotempo* e perfil profissional, apontadas por Centenaro e Mendtges (2016, p.13). Contudo, na escola B, os processos da formação continuada, de estudos e práticas da nova metodologia de ensino-aprendizagem estão mais claros e até melhores estruturados, portanto as estratégias utilizadas pelo Coordenador B estão sendo mais eficientes.

Os relatos de ambos os sujeitos da Escola B, sinalizam, quanto à dimensão

metodológica, que nessa escola estão sistematizados espaços de estudo e construção das práticas de sequências didáticas. O Professor B aponta que são necessárias várias horas de planejamento dentro da área do conhecimento, a fim de promover as relações e aproximações entre os conhecimentos de cada componente da área, esses momentos viabilizam também a construção da prova por área do conhecimento, elemento significativo da dimensão avaliativa.

Conforme o descrito pelos sujeitos da Escola A, a dimensão metodológica está mais fortalecida que a avaliativa, pois foram apontados processos de implantação da metodologia de sequência didática, mas quanto a dimensão avaliativa, o Coordenador A sinaliza, no segundo questionamento feito a ele, que é uma mudança a ser realizada, porém na fala do Professor A nada foi trazido relativo à avaliação.

No que se refere às dimensões de *espaçotempo* e perfil docente, os coordenadores das duas escolas apontam suas ações que estão sendo realizadas para que estas duas dimensões sejam consolidadas. Na pesquisa, a dimensão do perfil docente ficou mais em evidência, devido à necessidade de se construir, por parte dos coordenadores, e de desenvolver-se, por parte dos professores, competências profissionais que deem conta do novo paradigma educacional.

Nesse sentido, o coordenador pedagógico que deseja desenvolver uma formação continuada eficiente precisa considerar que a prática docente é o seu território mais fértil. Conforme as contribuições de Charlier (2001, p. 98), esta formação deve partir das seguintes premissas:

[...] uma formação organizada em torno de um projeto de grupo; um ambiente de formação aberto; uma formação integrada no percurso de desenvolvimento profissional; uma formação articulada ao projeto pedagógico da instituição e um profissionalismo ampliado do formador.

Esses pressupostos, além de nortear o campo da formação continuada, o qualificam, pois proporcionam uma capacitação mais personalizada para cada projeto pedagógico, para cada equipe de professores, flexibilizando os ambientes onde essa formação acontece e promovendo a busca pelo profissionalismo dos professores. Percebe-se nos relatos dessa pesquisa vários elementos da formação continuada articulada à prática sistematizada por este autor.

E, por fim, os programas de formação continuada que estiverem assim estruturados, também corroboram para promover a construção do perfil profissional, pois “ajudam os professores a desenvolver sua capacidade de adaptação a uma variedade de situações educativas” (CHARLIER 2001, p. 102) que uma reestruturação curricular requer.

REFERÊNCIAS

BRASIL, União Marista do. **Matrizes Curriculares de educação básica do Brasil Marista**: área de ciências da natureza e suas tecnologias. Curitiba: PUCPR, 2016.

BRASIL, União Marista do. **Projeto Educativo do Brasil Marista**: nosso jeito de conceber a educação básica. Brasília: Umbrasil, 2010.

CENTENARO, Luciano; MENTGES, Manuir. Gestão de mudanças: pilotos para quê? In: MARQUES, C., MENTGES, M., SALDANHA, P.; CARDOSO S. (Orgs.). **Vivências Curriculares em tempo de mudança**. 1. Ed. Porto Alegre: Centro Marista de Comunicação, 2016.

CHARLIER, Évelyne. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: PAQUAY, L., PERRENOUD, P., ALTET M.; CHARLIER, E. (Orgs.). **Formando professores profissionais**: Quais estratégias? Quais competências? 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel B. Por um novo paradigma educacional a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. In: MORAES, M. & NAVAS, J.(Orgs.). **Complexidade e transdisciplinaridade em Educação**: Teoria e prática docente. 1. Ed. [S.l.]: Wak, 2010a.

_____. Por um novo paradigma educacional a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. In: MORAES, M.; NAVAS, J. (Orgs.). **Complexidade e transdisciplinaridade na formação docente**. 1. Ed. [S.l.]: Wak, 2010b.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SILVA, Moacyr da. O trabalho articulador do coordenador pedagógico: a integração curricular. In: PLACCO, V.; ALMEIDA, L. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. 2. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SÓL, Vanderlice dos Santos Andrade. **A natureza da prática reflexiva de uma formadora de professores e duas professoras em formação**. 2004. 119f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2004.

A EDUCAÇÃO E O PODER EDUCATIVO PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: ALGUMAS REFLEXÕES A PARTIR DE KARL MARX

Data de aceite: 01/03/2023

Edineia Natalino da Silva Santos

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista – UNESP Campos de Rio Claro-SP

Meira Chaves Pereira

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista – UNESP Campos de Rio Claro-SP

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo analisar e refletir em que consiste a educação pensada por Karl Marx bem como, seus principais desafios e perspectivas, de modo especial a reflexão acerca do poder da educação na transformação social. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. Para fomentar o diálogo acerca dessa temática buscamos referências em Marx (1996; 2008) Marx & Engels (2007, 2011) Paulo Netto (2011) entre outros. Compreendeu-se que o materialismo histórico dialético de abordagem marxista se apresenta como um método investigativo que sugere a intervenção na realidade social objetiva, em que a pesquisa desenvolvida distingue-se pelo compromisso do indivíduo com o meio que o cerca, este método propõe não

só a interpretação real, mas, prover bases teóricas para sua mudança.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Karl Marx, materialismo histórico dialético.

1 | INTRODUÇÃO

O presente texto busca em linhas gerais fazer algumas reflexões acerca de um paradigma que acreditamos ter uma abordagem voltada para compreender como o ser humano em seu tempo histórico se relaciona com as coisas, com a natureza e com a vida, e a partir daí, intentar uma possível transformação da realidade. Atrever-nos-emos a desafiar os nossos próprios limites adentrando num manancial próspero com o intuito de melhorar o nosso arcabouço teórico e a nossa prática social, por defendermos a averiguação, a pesquisa não apenas como pré-requisito acadêmico, mas, sobretudo como um trabalho humano, pois conforme Marx (1996) conceitua o trabalho como uma condição social do ser humano e ainda como “Processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e

controla seu intercâmbio material com a natureza. (...) Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana[...]” (MARX, 2010, p.211-212).

No decorrer do trabalho, buscamos apontar os princípios basilares do materialismo histórico-dialético e a educação pensada a partir de Marx, que, de fato, busca aproximar-se da realidade, uma vez que tenta compreendê-la em todos os seus sentidos, histórico social admitindo que homem é parte integrante da história e ainda que a prática social está permeada pelo modo de produção à nossa sociedade escravizante.

2 | METODOLOGIA

Este trabalho trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa. Como procedimentos utilizou a leitura e fichamento de textos. Os dados foram categorizados por eixos temáticos a luz da análise de conteúdo de Bardin (2009).

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 O Método e pensamento de Marx: algumas Reflexões

Karl Marx, alemão, filósofo, economista, jornalista e militante político, viveu em vários países da Europa no século XIX de 1818 a 1883. Na busca de um caminho epistemológico, ou de um caminho que fundamentasse o conhecimento para a interpretação da realidade histórica e social que o desafiava, superou (no sentido de incorporar e ir além) as posições de Hegel no que dizia respeito à dialética e conferiu-lhe um caráter materialista e histórico.

Meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento [...] é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ele interpretado (MARX, 1996, p.16, grifo nosso).

Importa destacar que assim o pensamento dialético emerge como um pensamento por contradições, capaz de demonstrar que a realidade é contraditória. Nessa direção Marx prosseguindo assegura que:

A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído este trabalho, é que se pode descrever, adequadamente o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção a priori (1985, p.16).

Marx ao estudar a complexidade de um sistema capitalista do séc. XIX reafirma seu compromisso ao demonstrar em seu método, em especial, evidenciando que através das contradições das revoluções e luta de classe o homem é capaz de intervir na realidade, pois para ele o homem ao “apropriar-se individualmente de objetos naturais para prover sua

vida, é ele quem controla a si mesmo; mais tarde, ficará sob controle de outrem” (p.584). A princípio nos convém apontar alguns elementos do desenvolvimento das ciências e métodos advindos do século XIX em especial nas ciências sociais que eram pautadas em leis que regem os fenômenos. Cabendo à ciência social a descrição de fatos na ordem em que estes acontecem. Segundo Löwy (2008) a sociedade humana numa abordagem positivista é regulada por leis naturais invariáveis, independentes da vontade e da ação humana.

Löwy (2008) nos leva a refletir ainda mais sobre esse paradigma que não tem a intenção de refletir sobre as problemáticas da realidade, deixando evidente que o cientista social deve então somente estudar a sociedade com o mesmo rigor, ou seja, com o mesmo objetivo, neutro, distante e livre de juízo de valor, sem nenhuma ideologia ou opiniões sobre o mundo, da mesma forma que se tem um físico ou mesmo um astrônomo. Evidenciando que não existe outra realidade fora dos “fatos” entendidos pelos sentidos. E ainda que as ciências sociais devem ser neutras e objetiva devendo se desvincular das classes sociais, das posições políticas, morais e ideológicas, enfim sendo uma ciência positiva.

Nessa lógica percebe-se que esse paradigma nega toda metafísica como um conhecimento anterior da realidade, passando todo conhecimento pertencente à lógica e a matemática. Para Santos (2010) esse modo de pensar pode ser considerado como um modelo global e totalitário, baseando-se ao longo dos tempos num conhecimento produtor de verdade, através de um rigor científico através das medições, ou seja, o que não é quantificável é cientificamente irrelevante, são “desqualificadas”. Na ciência moderna a matemática fornece à ciência, pois tem seu instrumento de análise, a lógica da investigação, o modelo de representação da estrutura da matéria utiliza-se de um método que significa dividir e classificar para depois poder determinar causa efeito.

Segundo Santos (2010) na medida em que esse paradigma nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não fundamentarem pelos seus princípios epistemológico e pelas suas regras metodológica é de fato um modelo global e totalitário, modelo este que o ato de “conhecer significa quantificar. O rigor científico afere-se pelo rigor das medições” (SANTOS, 2010, p. 27). Assim na ciência moderna a matemática fornece à ciência seu instrumento de análise, a lógica da investigação, o modelo de representação da estrutura da matéria, ou seja, utiliza-se de um método que significa dividir e classificar para depois poder determinar causa efeito.

Para Gamboa (2007) do ponto de vista epistemológico a abordagem acima mencionada privilegia o objeto ou o fato, deixando o ser humano fora do processo em prol de um registro quantificável, sem permitir a interação do sujeito. Diante das diversas busca por resposta aos muitos problemas sociais que se desenvolvia no berço de uma sociedade capitalista e pelas razões supracitadas, segundo Santos (2010) surge um modelo que opõem o paradigma dominante. Assim a visão de mundo passa a ser percebida como processo de construção do concreto pensado ao concreto real. A realidade diante de sua complexidade

passa a ser percebido como um fenômeno que não pode ser conhecido só dentro de suas imediatezidades, mas dentro de uma lógica histórica, fruto de um movimento dialético, ou seja, é preciso compreender que o real é fruto de um processo histórico dialético.

Para Triviños (2011) Marx inaugura uma filosofia revolucionária na década de 1840 tendo por base o pensamento filosófico pelas conotações políticas explícitas em seus ideais. Marx não foi o primeiro a dar ênfase à estrutura econômica, sem dúvida ele se destacou na busca de um caminho que esclarecesse a interpretação da realidade histórica e social que desafiava seus pensamentos e tendo suas raízes entrelaçadas às ideias idealistas de Hegel (1770-1831) que se fundamentava na aceitação de que todos os fenômenos da natureza e da sociedade tinham sua base na Ideia Absoluta, ele (Marx) o superou no intuito de ir além. É importante destacar ainda que, segundo Triviños existem quatro fases na evolução do marxismo, numa primeira fase representada por Marx, uma segunda, nas produções de Marx e Engels, uma com contribuições de Lênin e a quarta fase do marxismo: a contemporânea com várias tendências em especial se destacando à soviética e chinesa.

Para Triviños (2011) o marxismo apresenta três aspectos principais: o materialismo dialético, o materialismo histórico e a economia política. Segundo o autor, o primeiro é a base filosófica do marxismo e como “tal realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento”. A filosofia, na concepção do materialismo dialético sofreu modificação substancial, pois Marx contestou Hegel ao abordar que a base de tudo estava centrada na ideia. Assim o “materialismo dialético significa a superação do materialismo pré-marxista, no que este tem de metafísico e de idealista” (Triviños, 2011, p.51). Porém, a dialética para Marx é uma forma de interpretar a realidade, ou seja, uma visão de mundo e práxis, “talvez uma das ideias mais originais do materialismo dialético seja a de haver resultado, na teoria do conhecimento, a importância da prática social como critério de verdade” (Triviños 2011 p.51).

A ênfase marxista surge de uma abordagem ontológica do conhecimento. Entretanto as contribuições do pensamento marxista, o materialismo histórico dialético se desvela como um método de elucidação científica da realidade. Esse método consiste em observar a dinâmica da sociedade a partir de enfoques filosóficos que envolvam os fenômenos sociais. O método dialético que está subtendido ao materialismo histórico, uma vez que, “a investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído o trabalho é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real” (MARX, 1985,p.16).

E quanto ao método de investigação Kosik (1976) citado por Lima (2001) aponta que o método dialético consiste em três níveis: “1º) minuciosa apropriação da matéria, pleno domínio do material, nele incluídos todos os detalhes históricos aplicáveis, disponíveis; 2º) análise de cada forma de desenvolvimento do próprio material e 3º) investigação da

consciência interna, isto é, determinação da unidade das várias formas de desenvolvimento”. Entretanto, o mesmo autor salienta que sem o entendimento pleno do método, a dialética se torna mera especulação sem consistência. Entretanto, caso isso ocorra, resulta na impressão de uma construção a priori. A ênfase do método dialético é o seu cunho material e histórico. Sendo assim, entende-se que as relações sejam percebidas sob a ótica de suas conjunturas materiais de realidade, em sua totalidade.

Marx ao estudar a sociedade burguesa conclui que o fundamento para sua compreensão está na economia política e sendo assim deve ser buscada. Segundo ele, era na produção social da própria existência dos indivíduos que se dispõe em relações determinadas, essencial, independentes de seus desejos, essas ligações de produção adequam a um grau deliberado de desenvolvimento de suas forças produtivas. Deste modo, Marx (2008), aponta que a totalidade das relações de produção institui a estrutura econômica da sociedade, o alicerce real sobre a qual se aprimora uma superestrutura jurídica e política que correspondem a formas sociais deliberadas de consciência. Esse vínculo se materializa através de um modo de produção próprio, entendido como modo de produção capitalista, em que condiciona o sistema de vida social, intelectual, política da sociedade de modo geral.

Marx e Engels (LIMA, 2001) ao buscar um entendimento mais proximal acerca da sociedade ao seu tempo utilizaram os princípios do método dialético à análise da vida social utilizando esses princípios aos fatos sociais concebendo, igualmente, uma nova maneira de perceber a sociedade, o materialismo surge então da concepção materialista da realidade, e por meio do método dialético de análise, alcançar de modo mais preciso e amplo os mais distintos fenômenos, desvelando as leis objetivas mais comuns que orientam sua evolução.

O materialismo histórico e dialético se apresenta, enfim, como um método investigativo que sugere a intervenção na realidade social objetiva, em que a pesquisa desenvolvida distingue-se pelo compromisso do indivíduo com o meio que o rodeia. Enfim, este método propõe não só a interpretação real, mas, prover bases teóricas para sua mudança. Sendo assim, esta perspectiva se apresenta como um referencial valioso na análise políticas voltadas ao campo educacional, como expostos no decorrer do trabalho.

3.2 A educação pensada por Marx: Pontos a considerar

Sob a ótica do materialismo histórico dialético, compreendemos que só a compreensão e percepção do objeto de estudo, não é suficiente para estabelecer uma ligação entre a realidade social e educacional, faz-se necessário compreender que a sociedade se apresenta entrelaçada em relações de produção capitalista, tendo como objetivo a superação. Um sistema de compreensão da realidade na concepção materialista se forma de conceitos que são fundamentais para compreender suas dimensões, como; “sociedade, formações socioeconômicas, estrutura social, organização política da sociedade, vida espiritual, a cultura, concepção do homem, progresso social etc” (TRIVIÑOS, 2011, p, 52).

Em coerência com estes princípios gerais, a educação pode ser entendida como processo por meio do qual as pessoas são formadas tomando por base: a união comum com o mundo do trabalho, onde trabalho intelectual não se separa do manual, ou seja, a educação perpassa para uma formação onilateral, incluindo todos os processos capaz de contribuir para a formação e mudança da consciência, não separando escolarização e socialização em geral.

Nessa direção, nos poucos escritos de Marx sobre educação o autor enfatiza é preciso que ocorra uma mudança nas/das condições para criar um sistema de instrução novo; por outro lado, é preciso um sistema de instrução já novo para poder mudar as condições sociais. Por conseguinte, é preciso partir da situação atual. (MARX e ENGELS, 1976, p. 224). No livro “Textos sobre Educação e Ensino” de Marx e Engels, em uma de suas falas no Conselho Geral da A.I.T, Marx diz que “O ensino coloca, como todos os outros problemas, o do Estado e inscreve-se na perspectiva da ditadura do proletariado, (...) deve ela mesma determinar o caráter do ensino. À semelhança do que faz hoje a burguesia. [...]”, (MARX 1869 no Conselho Geral da A.I.T). Nesse sentido as posições revolucionárias de Marx, nomeadamente sobre a combinação do trabalho produtivo com a formação intelectual, o desenvolvimento omnilateral do homem na sociedade. Marx parte sempre dos dados presentes da evolução industrial e histórica, ao mesmo tempo que se opõe radicalmente às condições capitalistas atuais (MARX e ENGELS, 1976 p. 224). Neste sentido Marx (1964), assevera que a educação é peculiar quando a mudança organizacional tem que ser para a superação da atual ordem burguesa, tendo em vista que “de um lado, é preciso que as circunstâncias sociais mudem para que se estabeleça um sistema adequado de educação, mas, de outro lado é necessário um sistema educacional adequado para produzir -se a mudança das circunstâncias sociais” (1996, p. 141).

Nessa direção entendemos que as contradições sempre permearam a teoria e a prática educacional em nossa sociedade, marcada pelos conflitos de interesses, pela existência de classes sociais antagônicas, pela excessiva desigualdade social que, em grande medida, traduz-se em desigualdades escolares, uma vez que no interior da escola tendem a se reproduzir as hierarquias econômicas e sociais (GIMENO SACRISTAN, 2000). Na medida em que os estudos sobre as lutas de classes se emergem se faz necessário pensar a educação na qual a emancipação das classes trabalhadoras “deverá ser conquistada pelas próprias classes trabalhadoras; que a luta pela emancipação das classes trabalhadoras não significa uma luta por privilégios e monopólios de classe, e sim uma luta por direitos e deveres iguais,” (MARX 2011 p. 107 *in* MARX e ENGELS).

Essa organização social capitalista como um todo, calcada na propriedade privada dos meios de produção obstruindo o desenvolvimento humano por um todo, tornando-o cada vez mais independente à subordinação do produtor ao produto de seu trabalho em condições de alienação às capacidades dos homens sempre foi a grande preocupação de Marx.

Nesses contextos das lutas ao contrário numa perspectiva materialista histórico dialético, o método concebido por Marx desde o *Capital*, ali expressado no ponto de vista social, “a classe trabalhadora, mesmo quando não está diretamente empenhada no processo de trabalho, é um acessório do capital do mesmo modo que o instrumental inanimado do trabalho” (MARX, 1996, p.667), nota-se aqui, o propósito da materialização nas relações sociais contidas entre as duas classes opressoras e oprimidas dentro da complexidade de um sistema capitalista.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da realidade concreta a dialética possui caráter de fazer a mediação do real, para que haja de fato a transformação, ou seja, a emancipação tão desejada por Marx, com esse caráter de responsabilidade social a pesquisa materialista histórica dialética não ficar “só na compreensão dos significados que surgiram de determinados pressupostos. Procura ir além de uma visão relativamente simples, superficial, estética (Triviños, 2011, p. 130).

O materialismo histórico dialético se mostra como um método investigativo que sugere a intervenção na realidade social objetiva, em que a pesquisa desenvolvida distingue-se pelo compromisso do indivíduo com o meio que o cerca, este método propõe não só a interpretação real, mas, prover bases teóricas para sua mudança. Sob a ótica do materialismo histórico dialético, compreendemos que só a compreensão e percepção do objeto de estudo, não é suficiente para estabelecer uma ligação entre a realidade social e educacional, faz-se necessário compreender que a sociedade se apresenta entrelaçada em relações de produção capitalista, tendo como objetivo a superação.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 2009.

FREITAS, L. C. Materialismo histórico dialético. In: I Seminário de Pesquisa do Setor de Educação do MST, 2008, Luiziania. **Anais do I Seminário de Pesquisa MST**. Brasília: MST, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, J. Aproximação ao conceito de currículo. In: _____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. p.13-53.

KOSIK, K. O Mundo da Pseudoconcreticidade e a sua Destruição. **Dialética do Concreto**, trad. Célia Neves e Alderico Toríbio, 2ª ed. RJ, Paz e Terra, 1976.

LIMA, P. G. Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional [**Dissertação de mestrado**] Campinas, SP, 2001.

LÖWY, M. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista**. 18.ed.: São Paulo: Cortez, 2008.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de Florestan Fernandes, 2. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **O Capital**, Livro 1, vol. I 27ª edição. São Paulo: Civilização Brasileira, 1996.

MARX, K. **O Capital**, Livro 1, Volume II 15ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MARX. K; ENGELS. F. **Manifesto do partido Comunista**, 2ª edição. São Paulo: Martin Claret, 2011.

MARX. K; ENGELS. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas/SP: Navegando,2011.

PAULO NETTO. J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo. Expressões Populares, 2011.

SANTOS, B. **Um Discurso sobre as Ciências**. 7 ed., São Paulo: Cortez, 2010.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Epistemologia da pesquisa em educação**. SP: Papyrus, 1996.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa quantitativa em educação**. São Paulo: Atlas 2011.

A CONSTRUÇÃO CULTURAL DO FEMININO: O CASO BELA, RECATADA E DO LAR

Data de submissão: 05/02/2023

Data de aceite: 01/03/2023

Lara Emanuella da Silva Oliveira

Doutoranda (FAPITEC) em Estudos Linguísticos pelo programa de Pós graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (UFS) Aracaju -SE
<http://lattes.cnpq.br/3262768950289959>

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo analisar o discurso sobre a mulher, a partir da publicação do artigo *Marcela Temer: bela, recatada e “do lar”*, veiculado pela revista *Veja* em abril de 2016. A matéria causou polêmica e abriu a discussão sobre qual é o lugar da mulher na sociedade, após anos de luta por igualdade. Lembrando que todo discurso é ideológico e indissociável de um contexto histórico. Fica claro que o texto está marcado por uma ideologia machista, mas que de certo modo reproduz padrões e comportamentos sociais. Usaremos no artigo alguns conceitos da Análise do Discurso de linha Francesa (AD), campo teórico que trabalha com as relações de sujeito e língua veiculadas à ideologia e também conceitos dos estudos de gênero da nova pragmática.

PALAVRAS-CHAVE: Mulher. Língua. Sociedade.

THE CULTURAL CONSTRUCTION OF THE FEMININE: BEAUTIFUL, MODEST AND HOUSEWIFE

ABSTRACT: The present work aims to analyze the discourse about women, from the publication of the article *Marcela Temer: beautiful, modest and “housewife”*, published by *Veja* magazine in April 2016. The article caused controversy and opened the discussion about which it is the place of women in society, after years of fighting for equality. Remembering that every discourse is ideological and inseparable from a historical context. It is clear that the text is marked by a sexist ideology, but which in a way reproduces social patterns and behaviors. In the article, we will use some concepts from French Discourse Analysis (DA), a theoretical field that works with the subject and language relations conveyed to ideology, as well as concepts from gender studies of the new pragmatics.

KEYWORDS: Woman. Language. Society.

INTRODUÇÃO

Para entendermos os discursos que circulam ainda hoje sobre a mulher nas mídias, redes sociais etc., precisamos

antes entender o papel que estas desenvolveram ao longo da história da formação do Brasil. Lembrando que, como destaca Gilberto Freyre em *Casa Grande e Senzala* a família patriarcal foi o “vivo e absorvente órgão da formação social brasileira” (1994, p. 22) e, portanto, os discursos sobre a mulher foram marcados, ao longo de vários anos, em uma ideologia predominantemente machista, onde o homem detinha o poder sobre a esposa e os filhos.

Dito isto, é importante recordar que todo discurso é na verdade uma reprodução de outros discursos, um interdiscurso, e este tem uma ligação com a memória. O dito no individual geralmente circula de forma ideológica no coletivo, na sociedade e na cultura em que o discurso se produz. Assim, os discursos circulantes são marcados culturalmente e reproduzidos de forma inconsciente ou consciente pelos sujeitos enunciadorees. Estes ao utilizarem certos dizeres, reproduzem na verdade a forma como uma parcela da sociedade enxerga o gênero, a raça, a sexualidade etc.

Michael Pêcheux e Fuchs (1975) sublinham que os sujeitos, acometidos pelo esquecimento, apropriam-se de saberes e têm a ilusão que estes saberes se originaram neles mesmos. No entanto, eles representam já-ditos de outros discursos e outros lugares.

Para Orlandi (2005, p. 32),

[...] o fato é que há um já-dito que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso, a sua reação com os sujeitos e com a ideologia. A observação do interdiscurso nos permite, remeter o dizer da faixa a toda uma filiação de dizeres, a uma memória, e a identificá-lo em sua historicidade, em sua significância, mostrando seus compromissos políticos e ideológicos.

Desta forma, para a AD, todo dizer está ideologicamente marcado e todos os valores morais, éticos, científicos, religiosos e sociais são, em algum momento, experimentados pelos sujeitos. Estes reproduzem esses valores e assumem automaticamente uma posição que, na verdade, provém de um contexto histórico-social mais amplo.

Lakoff (1973, p. 13) coloca que “somos usados pela linguagem tanto quanto a usamos” e que “[...] quanto mais nossa escolha de formas de expressão for guiada pelos pensamentos que queremos expressar, tanto mais o modo como nós sentimos as coisas no mundo real governará o modo como nos expressamos”.

Dessa forma, o uso que fazemos da linguagem, nossas escolhas dizem respeito, não somente a sociedade na qual estamos inseridos, mas também a nós mesmos enquanto sujeitos sociais. É importante lembrar também que nossas identidades são construídas na e pela linguagem como coloca Rajagopalan (2003) e que “[...] o sujeito é criado a partir de uma lei que vem de fora dele e através do discurso de outras pessoas, embora esse discurso possa ter relação com a lei em geral” (MITCHELL, 1988, p. 32).

Sobre o tema, Lacan sublinha que existem diferenças entre homens e mulheres e essas diferenças são construídas linguisticamente. As mulheres estão em desvantagem

já que a linguagem disponível para elas é essencialmente sexista e tenta construir uma identidade feminina.

Da obra de Lacan pode-se extrair, portanto, a ideia que não é a natureza ou qualquer realidade física que determina a posição inferior das mulheres, mas uma diferença de significado. Há uma linguagem e nela as mulheres estão em significativa desvantagem. [...] para Lacan, a linguagem disponível para o uso da mulher é, em si, sexista. É por esta razão que a mulher repete atitudes sexistas ou gagueja. As diferenças de gênero estão inscritas nos léxicos, não havendo, portanto, palavras neutras que indiquem uma relação de igualdade entre homens e mulheres (PETERSEN, 1999, p.31).

Desta maneira, é a linguagem fundamental para entender as diferenças entre homens e mulheres. Compreender os discursos circulantes é compreender os “meios pelos quais se organizam a dominação cultural e a resistência” (RAGO, 2013, p. 31). Interessante ressaltar também que “o discurso constrói a diferença, tornando-a visível como diferença” (CAMERON, 2010, p. 131)

Para entender os dizeres sobre a mulher é preciso entender o papel que esta tem e teve na sociedade. Usa-se a linguagem para legitimar o lugar, ou o “deslugar” do sexo feminino, já que a língua está ligada às identidades, como já dito, e por meio dela podemos “comunicar realidades e valores verdadeiros” (ANZALDUÁ, 2009, p. 307). Através da língua, podemos também impor a uma pessoa uma identidade ou comportamento que são socialmente aceitos.

BELA, RECATADA E DO LAR

A revista *Veja*, publicou recentemente um artigo intitulado: *Marcela Temer: bela, recatada e “do lar”*. Nele, a hoje ex primeira-dama é descrita como uma mulher do lar. A redatora sublinha ainda que “seus dias consistem em levar e trazer Michelzinho, seu filho, da escola, cuidar da casa, em São Paulo, e um pouco dela mesma”. Destaca que Marcela Temer, e veja que não se trata de qualquer Marcela, mas a Marcela de Temer. Nesse caso o Temer funciona quase como um adjetivo que qualifica Marcela, é educadíssima e tem “tudo para se tornar a nossa Grace Kelly”. Além disso, é ressaltado que a primeira-dama “sempre chamou a atenção pela beleza, mas sempre foi recatada” e gosta de vestidos até os joelhos e de cores claras.

Interessante notar que ainda que a condição da mulher tenha mudado muito nos últimos tempos, essencialmente depois da Revolução Feminista de 1960, a revista tenta claramente, através da língua, construir um estereótipo de mulher perfeita e educada para ser uma dama. Essa idealização da mulher como mãe e esposa virtuosa percorre, na verdade, todo o imaginário da cultura ocidental. No *Jornal do Comércio* em 1891 a mulher já era descrita como “[amante], filha, irmã, esposa, mãe, avó. Nestas seis palavras existe o que o coração humano encerra de mais doce, de mais puro, de mais estático, de mais

sagrado, de mais inefável” (PEDRO, 2008, p. 281).

Assim, existe um lugar, o lar, e uma função, a de mãe, esposa etc, no discurso, que corresponde à mulher. A revista *Veja*, naturaliza esse padrão de identidade feminina que percorre a memória dos dizeres e que tem suas raízes no patriarcado.

A historiadora Mary del Priori, na obra intitulada “Mulheres do Brasil Colonial” coloca que o sistema patriarcal instalado no Brasil colonial via as mulheres como indivíduos submissos e inferiores, o que acabou por deixar-lhes, aparentemente, pouco espaço no escopo social. Saffioti (1994), em contraposição, aponta que o patriarcado “[...] é um sistema de relações sociais que garante a subordinação da mulher ao homem, mas não constitui o único princípio estruturador da sociedade brasileira”. Isto porque, ainda de acordo com a autora, as mulheres, a pesar de dominadas, encontraram uma maneira de resistir a essa dominação. Mesmo assim, os discursos cotidianos nos mostram que a sociedade ainda está putada em valores sexistas que se manifestam de diferentes formas. Esses valores costumam subordinar o feminino ao masculino e naturalizar alguns rótulos que foram culturalmente atribuídos ao sexo feminino.

Essa subordinação a que a mulher foi submetida é para Giron (2008) culpa da própria mulher por garantir a exclusão de sua existência e agir sempre de forma a garantir o poder dos homens. No caso de Marcela de Temer, esta parece aceitar cordialmente seu título de “do lar” e se adequa muito bem a um modelo de sociedade em que a mulher não tem voz e nem vez. Note-se que no artigo em nenhum momento é utilizado o discurso de Marcela sobre ela mesma, mas o discurso dos outros sobre ela. Para Saffioti (1987, p. 9), ainda, “[...] a sociedade investe muito na naturalização deste processo. Isto é, tenta fazer crer que a atribuição do espaço doméstico à mulher decorre da sua capacidade de ser mãe”.

Trona-se importante destacar também que a mídia, como formadora de opinião, ratifica esse não-lugar a que as mulheres foram relegadas. Os meios de comunicação têm o poder de construir socialmente padrões que influenciam e servem de modelos de comportamento. Ele normaliza, qualifica e reconstrói a representação que o feminino sempre teve dentro da nossa sociedade. De acordo com Barreto e Perreira (2009, p. 26-28), esses estereótipos reconstruídos funcionam como

[...] carimbo que alimenta os preconceitos ao definir a priori quem são e como são as pessoas. [...] silenciosamente, vão sendo desmascarados, com uma linha nada imaginária, os lugares dos homens e os lugares das mulheres. E os homens e as mulheres que fugirem desse roteiro pré-definido terão seus valores humanos ameaçados ou violados. (BARRETO; PERREIRA, 2009, p. 26-28).

Ou seja, a revista reproduz os discursos que estão na memória, alimenta preconceitos e corrobora os papéis sociais de homens e mulheres. Bourdieu (2002) nos estudos de gênero destaca que existe uma cultura androcêntrica e conseqüentemente

uma “dominação masculina” que está culturalmente arraigada. Isto nos torna incapaz de notar que esta constituição é, na verdade, uma ordem social de caráter histórico e que foi percebida pela sociedade como “natural”. Assim, o autor propõe que haja uma subversão desta percepção já que não são as diferenças naturais que definem os papéis atribuídos a homens e a mulheres, mas as funções determinadas a cada gênero que fazem com que essas diferenças pareçam naturais. Ou seja,

As aparências biológicas e os efeitos, bem reais, que um longo trabalho coletivo de socialização do biológico e de biologização do social produziu nos corpos e nas mentes conjugam-se para inverter a relação entre as causas e os efeitos e fazer ver uma construção social naturalizada [...] como fundamento in natura da arbitrária divisão que está no princípio não só da realidade como também da representação da realidade [...]. (BOURDIEU, 1998, p. 9-10).

Assim, as diferenças entre os sexos são justificadas e naturalizadas através do gênero. Entretanto, temos que questionar o que vem de fato a ser “natural”, “biológico” e o que é cultural. Somente desta maneira podemos desconstruir alguns padrões que já foram institucionalizados.

Bourdieu (2002) destaca que os papéis atribuídos aos homens e as mulheres são reforçados ideologicamente e consolidados no transcorrer do tempo. Além disso, ele afirma que

[...] a ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça: é a divisão social do trabalho, distribuição bastante estrita das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos, de seu local, seu momento, seus instrumentos; é a estrutura do espaço opondo o lugar de assembleia ou de mercado, reservados aos homens e a casa reservada às mulheres. (BOURDIEU, 2002, p. 8).

Destarte, o espaço social destinado à mulher continua sendo o espaço da casa. É interessante notar que, mesmo se tratando de uma primeira-dama, ela ainda segue ocupando no imaginário o único lugar destinado culturalmente a, na verdade, todas as mulheres, o lar. Esse imaginário, recorreu décadas e ainda hoje muitos discursos são marcados ideologicamente por valores que têm seus pilares alicerçados na cultura patriarcal, onde as mulheres eram designadas a ocupar o ambiente doméstico.

Sobre isto, Saffioti (1979, p. 170) expõe que

[a] mulher branca da casa-grande desempenhava, via de regra, importante papel no comando e supervisão das atividades que se desenvolviam no lar. A senhora não dirigia apenas o trabalho da escravaria na cozinha, mas também na fiação, na tecelagem, na costura; supervisionava a confecção de rendas e o bordado, a feitura da comida dos escravos, os serviços do pomar e do jardim, o cuidado das crianças e dos animais domésticos.

Podemos observar de igual modo, que a nossa sociedade reforça as diferenças entre homens e mulheres. Predestina ao sexo feminino desde cedo a padrões sociais que foram marcados numa ideologia da dominação do masculino sobre o feminino. À Marcela Temer

cabe levar seu filho à escola e cuidar da casa, tal como ocorria na divisão de trabalhos da sociedade patriarcal.

A REPRESSÃO FEMININA: O BELO E A PERFEIÇÃO INATINGÍVEL

Os meios de comunicação em massa veem se configurando como poderosas ferramentas de manipulação. Eles têm o poder de criar opiniões, saberes, valores e também impor padrões e representações de modelos ideais. Deboard em *Sociedade do Espetáculo* coloca que “[...] toda a vida das sociedades nas quais reinam as condições modernas de produção se anuncia como uma imensa acumulação de espetáculos. Tudo o que era diretamente vivido se esvai na fumaça da representação” (DEBOARD, 2003, p. 8). Assim, a sociedade do espetáculo vive de representações que estão à serviço de um modelo culturalmente dominante.

Moscovici em *A representação social da Psicanálise* (1978), analisa como uma cultura específica se transforma e modifica seu entorno, as visões que as pessoas têm do mundo, de si mesmas e do outro. Dentro desta temática, o autor analisou como os meios de comunicação difundem mensagens e comportamentos sociais. Assim, a mídia também é produto de uma ideologia e como tal usa o seu discurso para criar e recriar representações, ou idealizações dos costumes, do modo de vida, dos padrões estéticos etc. Nessa perspectiva, os meios de comunicações são autores, mas também expectadores das ideologias que circulam na sociedade. O belo foi um padrão atribuído à mulher desde a sociedade patriarcal, Gilberto Freyre (1994) coloca que as mulheres eram descritas como “sexo frágil e belo” e os homens em contrapartida como “sexo forte e nobre”. Lino (2008) ressalta que

A concepção kantiana na Crítica da Faculdade do Juízo determina que a expressão “belo” surge a partir do juízo de gosto. Tal juízo é concebido como estético, na medida em que não implica conhecimento acerca do objeto e relaciona-se com o sentimento de prazer e desprazer do sujeito diante do objeto ou da representação dele. Em outros termos, para que se determine algo como belo, a faculdade utilizada é o gosto e a base deste encontra-se no sujeito que elabora tal juízo. Se o fundamento para o belo é subjetivo, isso indica que não há determinação conceitual e sendo assim, não se elabora um conhecimento sobre objeto. A partir do juízo do belo, tem-se determinado o prazer, e a este sentimento não deve estar associado a nenhum tipo de interesse. (LINO, 2008, p. 28).

Dessa maneira, os modelos de beleza, ou as representações do belo em cada sociedade são simbolizados a partir do gosto, do prazer ou desprazer dos sujeitos diante de seus objetos de contemplação. O conceito de beleza é, portanto, subjetivo e varia de sociedade para sociedade e de pessoa para pessoa.

Wolf (1992) corrobora com a visão de Lino (2008), quando destaca que

[a] “beleza” não é universal, nem imutável, embora o mundo ocidental finja

que todos os ideais de beleza feminina se originam de uma Mulher Ideal Platônica. O povo maori admira uma vulva gorda, e o povo padung, seios caídos. Tampouco é a “beleza” uma função da evolução das espécies, e o próprio Charles Darwin não estava convencido de sua própria afirmação de que a “beleza” resultaria de uma “seleção sexual” que se desviava da norma da seleção natural. O fato de as mulheres competirem entre si através da “beleza” é o inverso da forma pela qual a seleção natural afeta outros mamíferos. (WOLF, 1992, p. 15).

Nessa perspectiva, a beleza segue na categoria do subjetivo e da cultura, como já dito anteriormente. Ser belo não é uma categoria biológica e nem de evolução, mas somente um meio de definição de gênero. O gênero feminino: belo e o masculino somente nobre. Sobre a construção do gênero, assim como a beleza, ele também não é biológico Cameron (2010 citando Butler) afirma que

[gênero] é performativo – é um “constituente da identidade que ele pretende ser. Da mesma forma que J. L. Austin (1961) estabeleceu que elocuições como “eu prometo” não descrevem um estado preexistente das coisas, mas na verdade criam um, Butler afirma que “feminino” e “masculino” não são características que nos possuímos, mas efeitos que produzimos por meio das coisas específicas que fazemos: “gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos dentro de uma estrutura rígida e reguladora que se consolida, com o passar do tempo, produzindo o que aparenta ser substância, uma espécie natural de ser”. (CAMERON, 2010, p. 131-132).

Assim, o próprio gênero é uma construção social que nos é imposta culturalmente. Essa imposição traz consigo responsabilidades pré-definidas para homens e para mulheres. Isso significa que

[essa] concepção amplia a visão feminista tradicional de que gênero não é “natural”, mas socialmente construído, conforme expresso na famosa frase de Simone de Beauvoir: “não se nasce mulher, torna-se mulher”. Butler afirma que “tornar-se mulher (ou homem) não é algo que se consegue realizar de uma vez por todas, no início de nossas vidas”. Gênero é algo que precisa ser constantemente reafirmado e publicamente exibido pelo desempenho repetido de ações específicas ajustadas a normas culturais (elas próprias histórica e socialmente construídas e, conseqüentemente, variáveis) que definem “masculinidade” e “feminidade”. (CAMERON, 2010, p. 132).

Ser homem ou mulher é uma questão não de natureza ou de biologia, mas de comportar-se socialmente de acordo com um gênero ou outro. É uma construção de identidade que um sujeito assume e passa então a representá-la socialmente.

Marcela Temer, no artigo em análise, é vendida pela revista *Veja* como a imagem de uma mulher bela e sem imperfeições. A revista conseqüentemente nos diz quem são ou como deveriam ser as mulheres, e o mais importante como deveriam ser representadas socialmente e tenta padronizar algo que estaria mais na esfera do gosto e do pessoal.

Em busca da perfeição, muitas vezes inatingível, muitas mulheres gastam tempo, esforço e dinheiro na tentativa de alcançar um ideal de beleza. Nossa cultura transforma o

feminino em objeto de perfeição. É curioso notar, que na matéria da *Veja*, a bela não possui somente atributos físicos como uma pele perfeita, corpo proporcional e cabelo “com luzes bem fininhas”. A bela também é educada, não usa roupas curtas e mantém a postura ditada pela sociedade. Sobre isto Bordo e Jaggar (1997, p. 24) colocam que

Com o advento do cinema e da televisão, as normas da feminidade passaram cada vez mais a ser transmitidas culturalmente através de desfile de imagens visuais padronizadas. Como resultado, a feminidade em si tornou-se largamente uma questão de interpretação, ou tal como colocou Erving Goffman, a representação exterior adequada do ser. Não nos dizem mais como é -uma dama ou em que consiste a feminidade. Em vez disso, ficamos sabendo das regras diretamente através do discurso do corpo: por meio de imagens que nos dizem que roupas, configuração do corpo, expressão facial, movimentos e comportamentos são exigidos.

Assim, as concepções e ideologias sociais do que vem a ser a imagem feminina ideal são repassadas seguindo modelos e discursos que estão assentados numa cultura machista e patriarcal. A bela, não é somente bela, ela também é recatada e sua função é a de ser esposa. Ela não fala, não tem voz, como já dito, e sua felicidade consiste em manter o casamento e cuidar do filho.

ÚLTIMAS PALAVRAS

A mulher vem ganhando mais espaço no escopo social nos últimos tempos e, atualmente, ela compete por postos de trabalho e por ocupações que vão além das obrigações com a casa e com os filhos. No entanto, diante dos discursos produzidos e reproduzidos coletivamente fica evidente que existe uma separação entre os gêneros e suas representações sociais.

Necessitamos promover uma crítica reflexiva sobre os papéis atribuídos a homens e a mulheres ainda hoje. Os discursos sobre gênero, assim como os padrões normativos impostos sobre os sexos, precisam ser problematizados e revistos. Além disso, é imprescindível ponderar nossos discursos e parâmetros acerca da feminilidade; notem que a revista *Veja* quis transformar Marcela Temer ou Marcela de Temer em um modelo regressista a ser seguido que precisa ser revisto e desconstruído.

REFERÊNCIAS

ANZALDUÁ, G. Como domar uma língua selvagem. In: Tradução de Joana Pinto et al. **Cadernos de letras da UFF** – Dossiê: Difusão da língua portuguesa, Rio de Janeiro, n. 39. 2009. p. 297-309.

BARRETO, A.; ARAÚJO, L.; PEREIRA, M. E. (Orgs.). **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico- raciais. Livro de conteúdo. Rio de Janeiro: CESPEC; Brasília: SPM, 2009.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Educação e realidade, Porto Alegre, v.2, n. 20, p 133-184, jul./dez. 1995.

CAMERON, D. Desempenhando identidade de gênero: conversa entre rapazes e construção da masculinidade heterossexual. In: OSTERMANN, A.C; FONTANA, B.. **Linguagem, gênero e Sexualidade**: clássicos traduzidos. São Paulo: Parábola, 2010.

DEBOARD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997 DEL PRIORI, M. **Mulheres no Brasil Colonial**. São Paulo: Editora Contexto, 2000. FREYRE, G. **Casa-grande & senzala**. São Paulo: Global, 1994.

GIRON, L. S. **Dominação e subordinação**: mulher e trabalho na pequena propriedade. Porto Alegre: Suliani Letra & Vida, 2008.

JAGGAR, A. M.; BORDO, Susan R. **Gênero, corpo e conhecimento**. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1997, p. 19-125.

LAKOFF, R. Linguagem e lugar da mulher. In: OSTERMANN, A. C.; FONTANA, B. (Org.). **Linguagem, gênero, sexualidade**: clássicos traduzidos. São Paulo: Parábola, 2010. p.13-30.

LINHARES, J. Marcela Temer: bela, recatada e —do larll. *Veja*. São Paulo. 18 abr. 2016. Disponível em: < <http://veja.abril.com.br/noticia/brasil/bela-recatada-e-do-larll>>. Acesso em: 15 de dezembro de 2016.

LINO, A. C. A relação dos conceitos do belo e do sublime na representação dos gêneros. In: **Kant e-Prints**. Campinas, série 2, v. 3, n. 1. 2008. Disponível em: <ftp://www.cle.unicamp.br/pub/kant-e-prints/Vol-3-1-2008/Lino-2-3-1-2008.pdf>. Acesso em: 10/01/2017.

MITCHELL, J. **Psicanálise da sexualidade feminina**, Rio de Janeiro: Campus, 1988. MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. ORLANDI, E.P. **Análise de Discurso**: princípios & procedimentos. Campinas: Pontes, 2000. ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 2005.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. Mises au point et perspectives à propos de l'analyse automatique du discours. *Langages*, n. 37, p. 7-80, Paris, mars 1975. Trad. Bras. GADET, F.; HAK. T. (org). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas, Ed. da UNICAMP, 1990.

PETERSEN, A. T. Discutindo o uso da categoria de gênero e as teorias que respaldam os estudos de gênero. In: ROSSO, A.; MATTOS, F. B.; WERBA, G. & STREY, M. N. (Orgs.). **Gênero por escrito – saúde, identidade e trabalho**, Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999, p. 15-39.

RAGO, M. **A aventura de contar-se**: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade. Campinas: Editora Unicamp, 2013.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SAFFIOTI, H. I. B. **A Mulher na Sociedade de Classes**: Mito e Realidade. Coleção Sociologia Brasileira, vol. 4. Petrópolis: Vozes, 1979.

SAFFIOTI, H. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

WOLF, N. **O mito da beleza**: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

VANESSA FREITAG DE ARAÚJO - Possui graduação em Pedagogia (2007) e Filosofia (2016), pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). É especialista em Educação a Distância (2011), História: Cultura, Economia e Política (2012) e em Atendimento Educacional Especializado (2016). Em 2010 obteve seu mestrado em Educação, sendo bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e em 2018 doutorou-se em Educação, ambos pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá. Seu segundo mestrado foi realizado pelo Programa de Pós-graduação em Filosofia (PGF), também pela Universidade Estadual de Maringá, defendido em 2021. É pesquisadora integrante do “Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil Inclusiva” (GEEII) e do projeto “Práticas de alfabetização e de letramento: das políticas educacionais às atividades escolares”. Possui experiência na Educação Básica e Ensino Superior. Atuou no Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), no Programa Residência Pedagógica e na Universidade Aberta do Brasil (UAB). Atualmente é professora da Educação Infantil do município de Maringá e professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP), da Universidade Estadual de Maringá.

A

Análise do discurso 39

Aprendizagem 4, 17, 20, 22, 25, 28, 30

C

Cátedra 4, 13

Contexto 3, 4, 6, 14, 15, 18, 21, 22, 23, 28, 39, 40, 47

Coordenação pedagógica 14, 15, 17, 18, 20, 23, 24, 25, 27, 28

Cultura 10, 35, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 49

Currículo 2, 14, 15, 16, 17, 22, 24, 25, 27, 37

D

Dialética 8, 9, 32, 34, 35, 37

Diálogo 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 17, 19, 28, 31

Docente 3, 6, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30

E

Educação 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 15, 16, 18, 21, 22, 24, 29, 30, 31, 32, 35, 36, 37, 38, 47, 49

Educação básica 15, 16, 29, 30, 49

Educação Infantil 49

Ensino 2, 4, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 30, 36, 38, 49

Escola 1, 2, 3, 4, 6, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 36, 41, 44, 46

F

Formação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 36, 40, 46, 49

Formação docente 3, 6, 28, 30

I

Instituições de ensino 19, 23

Interdisciplinaridade 20

J

John Dewey 18

K

Karl Marx 31, 32

M

Materialismo histórico 31, 32, 34, 35, 37

Materialismo histórico-dialético 32

Matriz curricular 28

Metodologia 16, 21, 25, 26, 27, 28, 29, 32

P

Paradigma 16, 22, 24, 25, 29, 30, 31, 33

Paulo Freire 1, 2, 4, 10, 13

Pedagogia 1, 6, 10, 12, 16, 18, 49

Pedagogia da autonomia 6, 12

Pedagogia do oprimido 12

Práticas educativas 4

Práticas pedagógicas 17

Professor 2, 3, 10, 12, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29

Projeto político pedagógico 13, 17, 28

R

Reflexão 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 18, 19, 20, 22, 24, 28, 31, 37

S

Sociedade 8, 9, 11, 15, 16, 27, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47

T

Teoria 4, 9, 28, 30, 34, 36, 49

Trabalho 3, 7, 9, 14, 21, 24, 26, 27, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 39, 43, 46, 47

Trama conceitual freireana 1, 4, 5, 10

Transformação 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 31, 37

 www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br
 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS EDUCATIVAS

 **Atena**
Editora
Ano 2023

 www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br
 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS EDUCATIVAS

 **Atena**
Editora
Ano 2023