

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ÁREA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO

VALDETE GUSBERTI CORTELINI

**A EDUCAÇÃO PERMANENTE E CONTINUADA COM PROFESSORES NO
MOVIMENTO DAS RELAÇÕES DE PODER: ENTRE O CONTROLE BIOPOLÍTICO
E A AUTONOMIA**

CAXIAS DO SUL/RS

2021

VALDETE GUSBERTI CORTELINI

**A EDUCAÇÃO PERMANENTE E CONTINUADA COM PROFESSORES NO
MOVIMENTO DAS RELAÇÕES DE PODER: ENTRE O CONTROLE BIOPOLÍTICO
E A AUTONOMIA**

Tese apresentada como requisito final para a obtenção do título de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul – Curso de Doutorado. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Antônio da Rosa.

CAXIAS DO SUL/RS

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

C827e Cortelini, Valdete Gusberti

A educação permanente e continuada com professores no movimento das relações de poder [recurso eletrônico] : entre o controle biopolítico e a autonomia / Valdete Gusberti Cortelini. – 2021.

Dados eletrônicos.

Tese (Doutorado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

Orientação: Geraldo Antônio da Rosa.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Autonomia. 2. Biopolítica. 3. Educação permanente. I. Rosa, Geraldo Antônio da, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 37

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Carolina Machado Quadros - CRB 10/2236

“A Educação permanente e continuada de professores no movimento das relações de poder: controle biopolítico versus autonomia”

Valdete Gusberti Cortelini

Tese de Doutorado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Caxias do Sul, 19 de novembro de 2021.

Banca Examinadora:

Dr. Geraldo Antônio da Rosa (presidente – UCS)

Dra. Andréia Morés (UCS)

Dra. Terciane Ângela Luchese (UCS)

Participação por videoconferência

Dr. Amarildo Luiz Trevisan (UFSM)

Participação por videoconferência

Dr. Celso Ilgo Henz (UFSM)

Dedico esta pesquisa ao Ser Supremo que me fortalece nos desafios da vida, à minha família, que tem me apoiado em todas as situações, aos meus colegas professores que fazem parte da minha constituição de docente e de ser humano, aos sujeitos da pesquisa, que acreditaram na minha proposta de estudos, e ao meu orientador, que me mostrou que é possível, sim, ser mais humano em qualquer nível de ensino.

Recolhido em mim mesmo, gosto de pensar, de me *encontrar* no jogo aparente de *perder-me* (FREIRE, 2015, p. 42).

AGRADECIMENTOS

À minha **família**, que soube entender meus momentos de presença ausente, de ansiedade e tensão em virtude das minhas responsabilidades como pesquisadora e por compartilhar e se sentir pertencente às minhas conquistas e vitórias.

Aos meus colegas da “melhor turma de doutorado em educação – 2018 - 2021”:
Cassiane Curtarelli Fernandes, Débora Peruchin, Milena Schneid Eich, Joanne Cristina Pedro, Mariana Parise Brandalise Dalsotto, João Paulo Borges da Silveira, Alexandre Cortez Fernandes, Dilnei Abel Daros, Marcelo Luís Fardo, Sirlei Tedesco e Flávia Fernanda Costa, que mesmo depois de não nos encontrarmos mais para os cafés na Universidade, mantivemos comunicação frequente no grupo de *WhatsApp* tanto para descontração quanto para nos auxiliar nas pesquisas.

Às minhas colegas de maior afinidade: **Sirlei Tedesco**, com quem compartilhei vivências do trabalho, da pesquisa, dividia poltrona no ônibus e o quarto na casa da Dona Assunta, pois passávamos dois dias em Caxias do Sul para cursar as disciplinas; e **Mariana Parise Brandalise Dalsotto**, que juntas, compartilhávamos o espaço da biblioteca da Universidade de Caxias do Sul, nas quartas-feiras pela manhã. Além de colegas, construímos uma amizade para a vida.

Aos meus colegas **docentes e funcionários** da Escola Municipal Giuseppe Tonus e **gestores** do município de Vista Alegre do Prata, RS, que, nos anos de 2018 a 2021, estiveram ao meu lado na construção da minha trajetória de pesquisa, me dando o apoio e o suporte necessário para poder me ausentar do trabalho nos momentos de estudos.

Ao meu orientador, **Prof. Dr. Geraldo Antônio da Rosa**, que sempre me encorajou, acreditou na minha pesquisa e que me possibilitou oportunidades para que pudesse acreditar mais em mim mesma. Meus escritos trazem muito do que aprendi com o ser humano que testemunha: me possibilitou autonomia, confiança, pensar e refletir fora dos padrões e desenvolver a sensibilidade e a espiritualidade do cuidado consigo mesmo, com o outro e com o ser mais humano.

A todos os professores do corpo docente do PPGedu do curso de Mestrado e Doutorado, da Universidade de Caxias do Sul, RS, nos anos de 2015 a 2021, que me oportunizaram vivências e reflexões que me constituíram o ser pesquisador que sou

hoje, em especial a **Profª Drª Terciane Ângela Luchese**, juntamente com a **Profª Drª Eliana Rella**, que no segundo semestre do curso de Mestrado, em 2016, na disciplina de Seminário Avançado em História da Educação, através da escrita do memorial reflexivo sobre a nossa constituição enquanto profissionais e humanos, me oportunizou entender muitas das minhas concepções, da minha prática e do que carrego para a minha vida profissional, tendo um significado profundo no meu desenvolvimento enquanto pesquisadora, que na proposta de educação permanente com os sujeitos da pesquisa de tese, foi um dos exercícios que fizemos de forma coletiva, para pensar nossas práticas e intencionalidades educativas.

Aos momentos de aprendizagem e construção de saberes com colegas do **Grupo de Pesquisa GPFORMA Serra** (Formação Cultural, Hermenêutica e Educação), coordenado pelo Prof. Dr. Geraldo Antônio da Rosa (PPGEdu/UCS).

Ao grupo de **participantes do I Seminário Internacional Educação, Biopolítica e Formação de Professores na América Latina, II Jornada Interuniversitária de Pós-Graduação em Educação – Brasil/Argentina, 2017**. Missão acadêmica envolvendo cinquenta participantes de cinco Instituições de Ensino Superior brasileiras: **Universidade de Caxias do Sul (UCS)**, através do Programa de Pós-Graduação em Educação, cursos de Mestrado e Doutorado, e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia, curso de Mestrado; **Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)**, por meio do programa de Pós-Graduação em Educação; Instituto Federal Farroupilha (**IFFAR – Campus Santo Augusto**); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (**IFRS – Campus Bento Gonçalves**); Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (**URI – Santiago**). A missão acadêmica, além de nos presentear com relações e construções de saberes que perduram até hoje, a recordação da viagem de ônibus, passando de vinte e quatro horas na ida, é um registro de aprendizado, tolerância e respeito que nos colocou à prova em tempos que vivemos de forma tão acelerada. Na Argentina, nos juntamos à Universidad Nacional Del Centro de La Provincia de Buenos Aires (**UNICEN**) e Universidad Tres de Febrero (**UNTREF**). Essa missão me trouxe um exemplo vivo de significado aos saberes construídos.

Meu agradecimento especial à Secretária Municipal de Educação de Nova Bassano, **Senhora Salete Teresinha Cestonaro Bongiovanni**, que confiou na minha proposta de pesquisa com a rede municipal de educação e **aos sujeitos da pesquisa**,

que permitiram com que fizéssemos reflexões pertinentes através do diálogo, no exercício da educação permanente e continuada.

E a todos os que fizeram parte da minha trajetória da vida profissional e pessoal nesses anos dedicados à pesquisa da tese de doutorado.

“A essência de toda a arte bela, de toda arte grandiosa, é a gratidão.”¹

Friedrich Nietzsche

¹ Disponível em: <https://citacoes.in/citacoes/573334-friedrich-nietzsche-a-essencia-de-toda-arte-bela-de-toda-grande-arte>. Acesso em: 28 jul. 2021.

Entendo que a universidade tem uma responsabilidade social a cumprir junto aos demais graus de ensino e uma contribuição fundamental a dar no que diz respeito à compreensão do conhecimento, às perspectivas de avanço nas diferentes dimensões do conhecimento bem como nas questões de formação dos profissionais que atuam nas redes de ensino (FREIRE, 2001, p. 81).

RESUMO

Esta tese, com o tema *A educação permanente e continuada com professores no movimento das relações de poder: entre o controle biopolítico e a autonomia*, constitui-se em um diálogo entre atores do cotidiano escolar da rede municipal de educação de Nova Bassano, RS, compreendendo professores de Educação Infantil e Anos Iniciais, pedagogos e gestores. A investigação originou a construção de uma proposta de educação permanente e continuada fundamentada nos critérios de mediação propostos por Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014), que serviram de alicerce dinâmico para a organização da metodologia de elaboração e desenvolvimento da proposta. A interlocução estabelecida nesta tese desloca-se entre o pensamento de Paulo Freire (2015) e de Michel Foucault (2006, 2016, 2018), apresentando possibilidades para compreender a ação pedagógica como autonomia ou como controle biopolítico, buscando evidências para o seguinte problema de pesquisa: *Que possíveis evidências entre educação permanente e educação continuada, no processo de formação de professores, têm potencial para fornecer elementos que possam identificar os movimentos de poder, saber e verdade, nos quais os sujeitos sintam-se co-autores nos processos de formação, refletindo posturas de autonomia ou de controle biopolítico, no exercício de uma prática docente a serviço da emancipação social?* A caminhada investigativa buscou analisar os movimentos de poder, entre a autonomia e controle biopolítico, que se manifestam no desenvolvimento de uma proposta de educação permanente e continuada com docentes, pedagogos e gestores, voltada à reflexão sobre as concepções da construção histórica de verdade, de poder-saber e sujeito, nas relações do cotidiano escolar, estabelecendo diálogo entre a Universidade e a Educação Básica. Esse deslocamento, evidenciado no *nó pedagógico* do cotidiano escolar, possibilitou o pensar, de acordo com Mauricce Tardif (2012), visualizando brechas e espaços, visíveis e ocultos, para refletir todo o contexto escolar, fazendo-se análises da formação docente ao longo da vida pessoal, acadêmica e profissional, através das ressonâncias do constituir-se educador na reflexividade da prática pedagógica, conforme nos propõe António Nóvoa (1992,1999), dando-nos o suporte para alcançar os seguintes objetivos propostos neste estudo: analisar os conceitos de poder-saber, de verdade e de sujeito nas concepções de teóricos da contemporaneidade;

caracterizar a relação entre a educação permanente e continuada da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com o cotidiano escolar, no atual contexto educacional; refletir os deslocamentos conceituais das concepções de poder, de saber, de verdade e de sujeito, no movimento do *nó pedagógico*, entre a autonomia e o controle biopolítico, no cotidiano escolar; elaborar, a partir das concepções que aproximam a educação permanente e continuada do cotidiano escolar, uma proposta pedagógica de formação continuada para docentes, pedagogos e gestores, tendo como viés metodológico a mediação da aprendizagem, disponibilizando recursos didáticos e tecnológicos na modalidade *on-line*; e refletir, através da proposta pedagógica de educação permanente e continuada, sobre os dispositivos de controle e manifestações de autonomia, presentes no cotidiano escolar, a serviço de uma emancipação social. A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, bibliográfica e de caráter hermenêutico, utilizando-se da metodologia da mediação para refletirmos sobre o cotidiano escolar e para construir a proposta de educação permanente e continuada, além da utilização dos dados obtidos a partir dos questionários com gestores, professores e pedagogos e através de suas narrativas, advindas do memorial reflexivo da vida pessoal e profissional, provocando o pensar entre a teoria e prática de forma coerente. Interligadas a todos esses procedimentos, as observações escritas no diário de campo e as transcrições dos encontros *on-line* possibilitaram analisar as ações do cotidiano escolar, na construção de reflexões coletivas e significativas. Estar disposto a movimentar-se entre os dispositivos de saber, de poder e de verdade que permeiam o cotidiano escolar, por meio do pensar permanente por todos os atores do seu cotidiano, ressignifica o processo de constituir-se educador no exercício da docência, através da educação permanente e continuada que permite que se constitua uma ação contínua de refletir a prática pedagógica. Pensar a ação do próprio pensamento é condição necessária para a mudança.

Palavras-chave: Autonomia. Biopolítica. Educação permanente e continuada. Cotidiano escolar.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Metáfora do nó pedagógico – forças visíveis e invisíveis.....	31
Figura 2 – Metáfora do nó pedagógico – sujeitos da pesquisa.....	191
Figura 3 – Poema de Manoel de Barros.....	194
Figura 4 – Processos de Equilibração segundo Piaget.....	229
Figura 5 – Adaptação e assimilação.....	229
Figura 6 – Assimilação, acomodação e equilíbrio.....	230
Figura 7 – Aproximações da criança com conhecimentos familiares.....	231
Figura 8 – Metáfora do nó pedagógico.....	240
Figura 9 – Critérios de Mediação segundo Reuven Feuerstein.....	241
Figura 10 – Foto de uma fonte drenada.....	277
Figura 11 – Slogan do projeto de leitura para estampa da sacola itinerante.....	282
Figura 12 – Mapa conceitual.....	286
Figura 13 – Mapa conceitual construído com os sujeitos da pesquisa.....	324
Figura 14 – Slide apresentado pelo professor PO: Transcendência.....	343
Figura 15 – Slide apresentado pelo professor PO: Espiritualidade.....	343
Figura 16 – Slide apresentado pelo professor PO: Qualidades da espiritualidade.....	344
Figura 17 – Prisões na docência e na formação humana.....	352
Figura 18 – Refletindo sobre o que seria a caverna na vida profissional e pessoal.....	356
Figura 19 – Luz e sombra na docência e vida pessoal.....	358
Figura 20 – Discussão a partir do vídeo: Adianta um novo olhar?.....	359
Figura 21 – Livro de Paulo Freire e Antonio Faundez: Por uma Pedagogia da Pergunta.....	370
Figura 22 – Escritos sobre o diálogo.....	372
Figura 23 – Escritos sobre o novo.....	373
Figura 24 – Escritos sobre a evolução.....	374
Figura 25 – Escritos sobre o aprendizado.....	375
Figura 26 – Escritos sobre a tolerância.....	376
Figura 27 – Escritos sobre pergunta.....	377
Figura 28 – Escritos sobre problematizar.....	378

Figura 29 – Escritos sobre caminho.....	379
Figura 30 – Escritos sobre saber.....	380
Figura 31 – Escritos sobre verdade.....	381
Figura 32 – Escritos sobre pensar.....	382
Figura 33 – Escritos sobre curiosidade.....	383
Figura 34 – Escritos sobre interação.....	384

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Critérios de Mediação segundo Feuerstein (2014).....	34
Quadro 2 – Primeiro projeto de LDBEN.....	110
Quadro 3 – Texto Substitutivo.....	114
Quadro 4 – Texto do projeto do Senador Darcy Ribeiro.....	115
Quadro 5 – Texto da LDBEN.....	118
Quadro 6 – Texto integral da LDBEN incorporando mudanças até 2015	120
Quadro 7 – Plano de Carreira do Magistério Público Municipal e leis complementares do Município de Nova Bassano, RS.....	136
Quadro 8 – Cronograma do curso organizado no primeiro encontro de Educação Continuada e Permanente	187
Quadro 9 – Denominação, formação e atuação dos sujeitos da pesquisa.....	190
Quadro 10 – Interação das participantes a partir do poema Retrato de Artista quando coisa – Manuel de Barros	194
Quadro 11 – Tensões e relevância no cotidiano escolar: família e escola.....	196
Quadro 12 – Reflexões das participantes a partir da exposição das respostas dos questionários.....	197
Quadro 13 – Memórias da infância e dos primeiros anos de escolarização.....	205
Quadro 14 – Organização do horário de estudo e planejamento nas escolas...	213
Quadro 15 – Contribuições dos sujeitos sobre práticas metodológicas.....	221
Quadro 16 – Importância da relação escola e família.....	225
Quadro 17 – Critérios da teoria da mediação universais a todas as culturas....	241
Quadro 18 – Critérios da teoria da mediação que trazem o diferencial das interações humanas.....	242
Quadro 19 – Desafios na prática do cotidiano escolar.....	244
Quadro 20 – Memórias da 5ª a 8ª séries (Anos Finais do Ensino Fundamental).....	248
Quadro 21 – Fala da participante G1.....	258
Quadro 22 – Relato de experiência da participante G1.....	261
Quadro 23 – Alguns relatos das participantes sobre práticas do cotidiano escolar.....	262

Quadro 24 – Questionamentos das participantes referentes à atuação da psicopedagoga nas escolas.....	263
Quadro 25 – Memórias do 2º Grau (Ensino Médio).....	267
Quadro 26 – Organização dos conteúdos trabalhados, através de projeto, contemplando os direitos de aprendizagem, habilidades e competências, de acordo com o ano escolar, nos Anos Iniciais.....	278
Quadro 27 – Relatos de projetos realizados.....	283
Quadro 28 – Projeto para a Educação Infantil.....	286
Quadro 29 – Compartilhando ideias sobre projetos.....	292
Quadro 30 – Memórias da Licenciatura Plena.....	297
Quadro 31 – Dimensão da domesticação.....	317
Quadro 32 – Continuação do quadro sobre a dimensão da domesticação.....	318
Quadro 33 – Dimensão da dinamização.....	319
Quadro 34 – Dimensão da digitalização.....	320
Quadro 35 – Dimensão do comum.....	321
Quadro 36 – Dimensão do coletivo.....	322
Quadro 37 – Dimensão do cuidar.....	322
Quadro 38 – Memórias da vida profissional.....	327
Quadro 39 – Roda de conversa - Educação Permanente.....	335
Quadro 40 – Avaliação da Roda de conversa - Educação Permanente.....	338
Quadro 41 – Falando sobre espiritualidade na educação.....	345
Quadro 42 – Prisões profissionais e pessoais.....	353
Quadro 43 – Relatos de situações que ajudaram a vencer desafios profissionais e pessoais.....	354
Quadro 44 – Pensando sobre as cavernas da nossa vida profissional e pessoal.....	357
Quadro 45 – Discussão sobre a importância do olhar do outro.....	360
Quadro 46 – Comentários que nos incomodam.....	363
Quadro 47 – Como definir o nosso encontro?.....	365
Quadro 48 – Avaliação do curso de Educação Permanente e Continuada (encontro presencial).....	385

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
EaD	Educação a Distância
EC	Educação Continuada
EP	Educação Permanente
G	Gestor
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
M	Mediadora
P	Pedagogo
PE	Professor Auxiliar de Educação Infantil
PF	Professor de Anos Iniciais
PI	Professor de Educação Infantil
PM	Colega professora e ex-aluna da pesquisadora
PMP	Professora convidada
PNE	Plano Nacional de Educação
PO	Professor orientador da pesquisa
PS	Psicopedagoga
RS	Rio Grande do Sul
SME	Secretário Municipal de Educação
SMED	Secretaria Municipal de Educação
UCS	Universidade de Caxias do Sul/Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

PARTE 1 EDIFICAÇÃO DO ALICERCE TEÓRICO E METODOLÓGICO PARA A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PERMANENTE E CONTINUADA COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS, GESTORES E PEDAGOGOS.....	17
1 DA UTOPIA À REALIDADE: PERCURSO MEDIADO PELO DESAFIO DA CAMINHADA E DA CORAGEM DE EXERCER A DOCÊNCIA RESPONSÁVEL E POSTURAL	18
1.1 Juntando fragmentos de minha identidade que vêm me constituindo enquanto pesquisadora.....	18
1.2 A ruptura como ponto de partida.....	24
1.3 Método e teoria ligados pelo nó pedagógico do cotidiano escolar.....	30
1.4 Fazem-se caminhos novos após uma longa caminhada.....	47
2 POSSÍVEIS RELAÇÕES NO COTIDIANO EDUCACIONAL: ABORDAGENS A PARTIR DE TEÓRICOS DA CONTEMPORANEIDADE.....	52
2.1 Desatando o nó da autonomia frente aos mecanismos e à complexidade do mundo contemporâneo.....	54
2.2 Desatando o nó da biopolítica: possível lente para entendermos a complexidade do processo educativo.....	61
2.3 Desatando os “nós” do cotidiano escolar.....	74
2.4 Desatando os “nós” do poder.....	77
2.5 Desatando os “nós do saber”	82
2.6 Desatando os “nós” do sujeito.....	85
2.7 Desatando os “nós” da verdade	88
2.8 Desatando os “nós da educação permanente e continuada”	91
2.9 Desatando os “nós” da mediação.....	99
2.10 O trabalho do artesão: superação dos “nós” por meio do entrelaçamento de conceitos	103
3 “NÓS” INSTITUÍDOS: FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E DOS ANOS INICIAIS.....	108
3.1 Legislação brasileira de formação de professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....	109

3.2 Educação permanente e continuada: interfaces e legitimação no contexto educacional.....	127
3.3 Políticas públicas de educação permanente e continuada para professores de Educação Infantil e dos Anos Iniciais.....	132
3.4 Movimentos no nó pedagógico: educação permanente e continuada no contexto do cotidiano escolar.....	140
4 PRINCÍPIOS DE MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM SEGUNDO REUVEN FEUERSTEIN: MOVIMENTANDO-NOS ENTRE OS “NÓS” DA AUTONOMIA E DA BIOPOLÍTICA.....	143
4.1 Intencionalidade e reciprocidade como autonomia ou como controle biopolítico.....	150
4.2 Transcendência como autonomia ou como controle biopolítico.....	152
4.3 Significado como autonomia ou como controle biopolítico.....	154
4.4 Competência como autonomia ou como controle biopolítico.....	156
4.5 Autorregulação como autonomia ou como controle biopolítico.....	157
4.6 Compartilhamento como autonomia ou como controle biopolítico.....	159
4.7 Individuação e diferenciação psicológica como autonomia ou como controle biopolítico.....	160
4.8 Planejamento para o alcance dos objetivos como autonomia ou como controle biopolítico.....	162
4.9 Desafio e curiosidade intelectual como autonomia ou como controle biopolítico.....	163
4.10 Transformação como autonomia ou como controle biopolítico.....	165
4.11 Otimismo como autonomia ou como controle biopolítico.....	167
4.12 Pertencimento como autonomia ou como controle biopolítico.....	169

4.13 Vínculo afetivo como autonomia ou como controle biopolítico.....	170
4.14 Autonomia e controle biopolítico no entrelaçar do nó pedagógico.....	172

PARTE 2 – CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PERMANENTE E CONTINUADA COM PROFESSORES, PEDAGOGOS E GESTORES: REFLEXÕES ACERCA DO COTIDIANO ESCOLAR..... 175

5 A MEDIAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR COMO UMA PROPOSTA DE MOBILIDADE E MODIFICABILIDADE POR MEIO DO NÓ PEDAGÓGICO QUE SE DINAMIZA ENTRE O CONTROLE BIOPOLÍTICO E A AUTONOMIA..	176

5.1 Cenários da investigação.....	182

5.2 Percorrendo caminhos coletivamente com professores, pedagogos e gestores de Nova Bassano, RS.....	189

5.2.1 Refletindo a realidade do cotidiano escolar - 1º encontro de educação permanente e continuada.....	192

5.2.2 Quem somos e para onde vamos? - 2º encontro de educação permanente e continuada.....	204

5.2.3 A possível reflexão crítica recai sobre a prática - 3º encontro de educação permanente e continuada.....	234

5.2.4 Possíveis caminhos para refletir o cotidiano escolar - 4º encontro de educação permanente e continuada.....	255

5.2.5 Projetos pedagógicos: contemplar o protagonismo docente, discente e da comunidade escolar - 5º encontro de educação permanente e continuada...	273

5.2.6 Desafios da educação no período pós-pandemia frente às incógnitas do momento histórico - 6º encontro de educação permanente e continuada.....	304

5.2.7 Vivência de uma proposta de educação permanente e do cuidado de si e do outro - 7º encontro de educação permanente e continuada.....	330

5.2.8 Construções realizadas no movimento das formações de educação permanente e continuada - 8º encontro de educação permanente e continuada	349

5.2.9 Educação permanente e continuada: testemunho de vida humana e profissional - encontro presencial de educação permanente e continuada com os sujeitos da pesquisa.....	368

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS – ENTRE “NÓS” E MOVIMENTOS: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA UMA EDUCAÇÃO MAIS HUMANA.....	400
REFERÊNCIAS.....	409
APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO <i>GOOGLE FORMS</i> PARA OS GESTORES....	423
APÊNDICE II – QUESTIONÁRIO <i>GOOGLE FORMS</i> PARA OS PEDAGOGOS.....	425
APÊNDICE III – QUESTIONÁRIO <i>GOOGLE FORMS</i> PARA OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS	427
APÊNDICE IV– TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DIGITAL (TCLED).....	429
APÊNDICE V – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	430
APÊNDICE VI – TERMO DE ASSENTIMENTO DA INSTITUIÇÃO (TAI).....	439
APÊNDICE VII – LEITURAS COMPLEMENTARES.....	442
ANEXO I – FICHA DE AVALIAÇÃO CUMULATIVA DO PROFESSOR DO MUNICÍPIO DE NOVA BASSANO, RS.....	445

PARTE 1 – EDIFICAÇÃO DO ALICERCE TEÓRICO E METODOLÓGICO PARA A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PERMANENTE E CONTINUADA COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS, GESTORES E PEDAGOGOS

A questão do saber está ligada, assim, à dos poderes e regras mobilizados pelos atores sociais na interação concreta (TARDIF, 2012, p. 22).

[...] Se a genealogia coloca, por sua vez, a questão do solo que nos viu nascer, da língua que falamos ou das leis que nos regem, é para clarificar os sistemas heterogêneos que, sob a máscara de nosso eu, nos proíbem toda identidade (FOUCAULT, 2018, p. 83).



A cultura organizacional é composta por elementos vários, que condicionam tanto a sua configuração interna, como o estilo de interações que estabelece com a comunidade. Definimos numa perspectiva antropológica, estes elementos integram aspectos de ordem histórica, ideológica, sociológica e psicológica (NÓVOA, 1999, p. 30).

A interação de mediação dá aos seres humanos ferramentas de reflexão sobre o fenómeno e entendimento sobre as conexões entre eles, além de descobrir o sistema de leis que o governam (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014, p. 77).

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens (FREIRE, 2016, p. 123).

1 DA UTOPIA À REALIDADE: PERCURSO MEDIADO PELO DESAFIO DA CAMINHADA E DA CORAGEM DE EXERCER A DOCÊNCIA RESPONSÁVEL E POSTURAL

1.1 Juntando fragmentos de minha identidade que vêm me constituindo enquanto pesquisadora

Escreverás meu nome com todas as letras,
 Com todas as datas
 - e não serei eu.
 Repetirás o que me ouviste,
 O que leste de mim, e mostrarás meu retrato
 - e nada disso serei eu.
 Dirás coisas imaginárias,
 Invenções sutis, engenhosas teorias
 - e continuarei ausente.
 Somos uma difícil unidade,
 De muitos instantes mínimos
 - e isso seria eu.
 Mil fragmentos somos [...]
 (Cecília Meireles/Biografia)

Como escrever sobre o “eu” pesquisador se não narrar um pouco minhas origens? Fragmentos da minha vida que constituem quem sou hoje.

Nasci no meio rural, filha de agricultores que desenvolviam seus trabalhos na lavoura com dificuldade e com muita labuta. Esse tempo de minha infância, durante o qual ajudava no que minhas forças deixavam, foi de muita doença na família, que se constituía de meus avós paternos, meus pais e três irmãos.

O exercício de voltar à infância me fez reabrir muitas feridas adormecidas, porque não tenho boas recordações desse período da minha vida. As irmãs mais velhas precisavam trabalhar muito para ajudar meus pais, a avó paterna passava por um período de doença e meu avô, também paterno, vivia dominado pelo vício do álcool. Se não bastasse tudo isso, lembro-me da tristeza de meus pais por estarem passando por dificuldades financeiras, e eu, na fase da infância, já convivía com as preocupações do mundo adulto.

Gostava muito quando éramos presenteados pela mãe natureza com um dia inteirinho de chuva; esse dia podia passar com minha mãe, Iracema Bisatto Gusberti, que não ia para a roça. Mesmo não tendo tempo de me dar um colo, estava ali perto

de mim, em meio aos afazeres que eram para esses dias: costurar as roupas do serviço, fazer trança e costurar chapéus.

Gostaria de salientar aqui a importância que tinha para mim saber-me alvo dos cuidados de meus pais. Vale dizer, saber-me querido por eles. Nem sempre, infelizmente, somos capazes de expressar, com naturalidade e maturidade, o nosso bem-querer necessário a nossos filhos e filhas, através de variadas formas e procedimentos, entre eles o cuidado preciso, nem para mais nem para menos (FREIRE, 2015, p. 60).

Meu pai, mesmo nos dias de chuva, dificilmente desfrutava de momentos com a família. Era nesses dias que consertava o estábulo, o chiqueiro dos porcos e dirigia-se a outros afazeres da jornada de um agricultor. Todos os trabalhos eram manuais, usava-se tração animal para transportar as colheitas e para arar a terra. Lembro-me de que cultivavam milho e fumo, usando muitos agrotóxicos, uma vez que não sabiam de seus malefícios para a saúde.

Cresci em meio a esses desconfortos, por isso não tenho recordações de uma infância feliz. Apesar disso tudo, os desafios e as dificuldades que presenciava na minha família dentro de mim se tornaram impulsos para almejar uma vida diferente.

Nesse sentido é que a continuidade entre o menino de ontem e o homem de hoje se clarifica pelo esforço reflexivo que o homem de hoje exerce no sentido de compreender as formas como o menino de ontem, em suas relações no interior de sua família como na escola ou nas ruas, viveu a sua realidade (FREIRE, 2015, p. 42-43).

Certamente, a maneira mais digna e gratificante que encontrei ao longo da minha vida foi estar em constante aprendizado, nas relações sociais e nas trajetórias escolar e acadêmica.

Iniciei minha escolarização com sete anos em uma escola multisseriada na primeira série do Ensino Fundamental. O caminho até a escola era feito a pé, em uma distância de um quilômetro e meio.

Quando concluí a quarta série do Ensino Fundamental, no ano de 1989, precisei sair de casa para continuar meus estudos.

Esse ano, além de marcar a minha saída de casa para estudar, é o ano em que o município se emancipou de Nova Prata, passando a se chamar Vista Alegre do Prata. Encerro minha trajetória escolar na escola da comunidade, no meio rural e nas classes multisseriadas. Nesse momento aconteceria uma mudança muito grande na

minha vida: ou sairia de casa para estudar, ou ficaria ajudando meus pais e avós na propriedade. Meu sonho era estudar, e batalhei para que isso acontecesse. Nos anos 1989, 1990 e 1991, concluí o Primeiro Grau, morando na casa de pessoas gentis e amáveis que me acolheram sem pedir nada em troca, além do trabalho na casa e alguns alimentos.

No ano de 1991, concluí o Primeiro Grau e, embora tendo de me deslocar até Nova Prata para estudar, pude voltar para a casa dos meus pais. Diariamente, fazia um quilômetro e meio a pé até a parada de ônibus e vinte e cinco quilômetros de ônibus até chegar ao Colégio Estadual de 1º e 2º Graus Tiradentes, onde cursei o Magistério. Era um ônibus que levava passageiros, trabalhadores de fábricas e estudantes. Tinha aula das 13h às 18h15min, porém, sempre saía às 18 horas, porque o transporte não podia me esperar por mais tempo.

Não tive a oportunidade de fazer escolhas de curso, só tinha a certeza de que queria continuar estudando. Escolher o Magistério era uma forma de receber a aprovação e a ajuda da família, afinal, estava buscando uma profissão. Embora não tenha tido muitas opções, pois as oportunidades eram poucas, sempre me identifiquei com a educação, e o caminho escolhido não foi frustrante.

Concluídos os três anos do Magistério, como parte do curso, tínhamos o estágio de seis meses, a ser realizado com as séries iniciais. Nesse momento da minha formação, retornei à casa onde morei quando estudei nas séries finais do Primeiro Grau, na cidade de Vista Alegre do Prata, e realizei o estágio com a turma da terceira série. Eram somente quatro alunos. A turma pequena era uma característica das escolas de nosso município, tanto da rede estadual como da municipal, naquela época.

No final do ano de 1995, fizemos a formatura do Magistério e recebemos o Certificado de Conclusão do Curso. “Desta forma, ao ensinar, a educadora reconhece o já sabido, enquanto o educador começa a conhecer o ainda não sabido. O educador *aprende*² na medida em que *apreende*³ o objeto que a educadora lhe está ensinando” (FREIRE, 2015, p. 143). Na experiência do estágio, percebi que não poderia parar com os estudos, o que me motivou a ingressar logo na faculdade.

² Grifo do autor.

³ Idem.

No primeiro semestre de 1995, enquanto fazia o estágio do Magistério, já iniciava os meus estudos na faculdade. No segundo semestre, procurei emprego e consegui. Era na casa de uma professora, para cuidar de seu filho de seis meses. Precisava ajudar meus pais com as despesas, pois eles estavam pagando a mensalidade da universidade, transporte e material quando precisasse. Na condição de agricultores, estava sendo difícil arcar com esses custos, porque a agricultura não estava bem estruturada como está hoje.

Encerrando o ano de 1995, a Secretaria Municipal de Educação de Vista Alegre do Prata abriu concurso público para as escolas municipais, realizei o mesmo com muito interesse e determinação. Ao todo, éramos sete participantes para uma vaga imediata. Finalizado o processo, obtive a primeira posição.

Assim, em abril de 1996, assumi a escola onde estudei nas séries iniciais com duas séries: primeira e quarta, com alunos da comunidade de São Liberal, no município de Vista Alegre do Prata, onde nasci, estudei e me criei. Nesse período, a escola já se chamava Escola Municipal Ângelo de Carli, em homenagem ao doador do terreno para a sua construção.

Se não conseguisse trabalho, já havíamos determinado, com a minha família, que seria necessário parar de cursar a faculdade, pois não estava sendo possível administrar as despesas da casa e dos meus estudos.

Esse período do meu trabalho, em que estava cursando a graduação, considero a temporada em que mais consegui aproximar a prática pedagógica das necessidades educacionais do entorno. Com a nucleação das escolas do meio rural, ocorrida em 2000, aos poucos, essa característica foi se perdendo.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 2015, p. 40).

Por mais que nos aperfeiçoemos e busquemos refletir sobre nossa prática, carregamos conosco os resquícios de nossa formação, portanto, vigiar nossa atividade e nossas crenças é um exercício que exige muita reflexão e construção de nossos saberes. É preciso, principalmente, estarmos abertos a mudanças.

Tenho plena convicção de que procurei a universidade sempre com o intuito de poder melhorar minha prática docente. O conhecimento científico tem valor social

quando se coloca a serviço de mudanças significativas de acordo com a realidade e as necessidades da educação, com propósitos de transformação.

Em julho de 1999, realizei a formatura da Licenciatura Plena. De posse do diploma, pude melhorar também o meu salário como educadora, pois, além da construção do conhecimento, almejamos valorização profissional. É importante mencionar que, em paralelo a minha vida acadêmica, fui estruturando minha vida pessoal. Em janeiro de 1999, casei-me com Ivair Cortelini.

Em dezembro desse mesmo ano, prestei concurso no município de Fagundes Varela, RS, e, na posição de terceiro lugar, fui chamada para assumir em março de 2000, sendo que trabalhei até dezembro de 2003, quando fiz o meu segundo concurso em Vista Alegre do Prata, RS, e passei a trabalhar quarenta e quatro horas semanais na escola de minha cidade: vinte horas nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e vinte e quatro horas na Educação Infantil, contando com o tempo para planejamento.

Em dezembro de 2000, nasceu meu primeiro filho, Tiago, e, em janeiro de 2004, minha filha, Érica. Mesmo com os filhos pequenos, nunca me acomodei nos estudos. No ano de 2002, fiz um curso de especialização em Educação Infantil na Universidade de Bento Gonçalves, RS, o qual me habilitou a trabalhar com a Educação Infantil no município de Fagundes Varela, RS, e de realizar o concurso em Vista Alegre do Prata, RS, em 2003.

No ano de 2006, realizei minha primeira pós-graduação presencial no município de Bento Gonçalves, com formação em Administração, Supervisão e Orientação Escolar. Entre 2008 e 2009, realizei minha segunda especialização em Orientação Escolar, na modalidade de Ensino a Distância, com dois encontros presenciais no município de Serafina Corrêa, RS.

Paralelamente à minha formação, sempre atuei em sala de aula e na Coordenação Pedagógica da escola. Do ano de 2009 até 2020, atuei no cargo da Direção da Escola Municipal Giuseppe Tonus, no município de Vista Alegre do Prata, RS, que desde 2000 concentra todas as escolas do interior em uma única, localizada na área urbana deste município. Atualmente, exerço o cargo de coordenação pedagógica da Rede Municipal de Ensino do município de Vista Alegre do Prata, RS, que conta com duas escolas municipais, uma de Educação Infantil e outra de Educação Infantil e Anos Iniciais.

Em 2014, fiz o processo seletivo para ingressar no mestrado, na Universidade de Caxias do Sul, não sendo selecionada na última etapa. No ano de 2015, então, realizei disciplinas como aluna não regular no Curso do Mestrado e, nesse mesmo ano, consegui ingressar pelo processo seletivo, na turma de 2016. Em 2017 fiz minha defesa no Mestrado e, no mesmo ano, passei para o processo seletivo de ingresso no Doutorado em Educação, com a proposta de realizar um estudo sobre educação permanente e continuada, em um processo de formação individual e coletiva, permeado pela reflexão entre os pares que constituem o cotidiano escolar, por entender que seja na gestão, coordenação ou na docência, toda ação é educativa e pressupõe princípios de autonomia ou de controle biopolítico.

Apesar de estar sempre em constante aperfeiçoamento, com estudos acadêmicos e outros cursos de formação, o doutorado foi um desafio novo e ousado ao qual me propus.

Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha vida docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a *franquia* de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha *franquia* entre os outros e o mundo é a maneira radical como me experimento enquanto cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento (FREIRE, 2015, p. 49-50).

O fato de estar sempre buscando algo novo é próprio da minha personalidade, nunca consegui ficar muito tempo sem estudar.

Esses escritos, que podem ser entendidos como fragmentos de minha vida pessoal e profissional, constituíram-me e continuam me constituindo como ser humano. Minha postura como tal se interliga com a minha trajetória acadêmica e como pesquisadora. Fragmentos que me constituem em unidade.

Essa pequena biografia de minha vida profissional e pessoal foi trazida neste momento para que pudéssemos entender o quanto precisamos pensar sobre a nossa formação docente entrelaçada com a nossa postura de ser humano e o quanto o contato com a escola ao longo de nossa vida traz marcas no trabalho enquanto educadores. Esse entendimento acontece quando nos possibilitamos e nos é possibilitada uma reflexão permanente e continuada nos espaços das instituições escolares que se preocupam em construir saberes entre todos os sujeitos que fazem parte do cotidiano escolar e buscar uma identidade pedagógica voltada ao pensar, ao diálogo e à transformação.

Fica o convite a cada gestor, pedagogo ou professor, através da pesquisa realizada e das análises trazidas neste estudo, de movimentar-se nesse cotidiano escolar com protagonismo e autoria. Busquei apresentar caminhos possíveis de construir a identidade no chão da escola, através do diálogo entre os sujeitos que dela fazem parte, com estudos e reflexões aproximando a teoria da prática, com rigorosidade científica, comprometimento e postura pedagógica.

O pensar traz o conflito e é esse conflito que nos põe em movimento. Educação é movimento.

1.2 A ruptura como ponto de partida

Viver o que se defende cotidianamente, individualmente, parece-me fundamental. Outro conceito que considero importante é o das rupturas. Acredito que aprendemos, através das rupturas, que a grande lição da vida está em que a vida é uma corrente de rupturas, uma ruptura que precisa ser destruída, para ser superada, e essa nova ruptura tem de ser superada por uma outra ruptura (FREIRE; FAUNDEZ, 2019, p. 52).

Quando acreditamos que a educação é movimento, entendemos que ela constitui-se de rupturas necessárias, levando em consideração os estudos que realizamos constantemente no cotidiano escolar. Essas rupturas não rompem com tudo o que já foi construído nesse espaço educativo, traz o diferencial para seguir mantendo a identidade pedagógica da escola que se propõe a realizar o seu trabalho com protagonismo, autonomia e diálogo.

Como nos diria Charlot (2006, p. 9), “[...] o que é específico da educação como área de saber é o fato de ela ser uma área na qual circulam, ao mesmo tempo, conhecimentos (por vezes de origem diversas), práticas e políticas”. Essa área de saber que vem me constituindo enquanto docente, gestora e coordenadora pedagógica em escola pública permitiu-me realizar um diagnóstico de época, das formações continuadas dos professores no exercício da docência. O dia a dia envolto em situações diversificadas, que exigem do professor conhecimentos específicos para o enfrentamento das problemáticas educacionais evidenciadas, traz fortemente a visibilidade do quanto as formações continuadas estão distantes e descontextualizadas do cotidiano escolar.

Torna-se uma prática, em grande parte das instituições, planejar anualmente uma carga horária obrigatória de formação continuada para docentes, porém as políticas que gestam essas práticas o fazem de maneira descompromissada e desvinculada da prática de sala de aula. São momentos isolados que não permitem refletir sobre as situações reais e necessárias do cotidiano escolar. Sem o movimento de pensar a prática pedagógica no seu contexto, dificilmente acontecem as mudanças necessárias e conscientes no campo educacional.

Vive-se o antagonismo do *“sempre foi assim”* ou *“poderia ser assim”*. A dificuldade de encontrar o ponto de equilíbrio na educação faz com que não se repensem as concepções que fundamentam nossa prática, ou simplesmente nos movem acompanhando os modismos pedagógicos. Nesse ponto, Armstrong (2008, p. 65) nos atenta para a ideia de que “[...] uma atenção restrita aos resultados acadêmicos não prepara os alunos para ingressar neste mundo rico e complexo”.

Sendo assim, traz-se um novo olhar às formações continuadas – educação permanente e educação continuada – não mais constituindo-se de palestras motivacionais ou de cursos teóricos desvinculados do contexto educacional de cada instituição, mas de uma proposta de educação permanente e continuada para professores que seja um mecanismo para refletir o cotidiano escolar, entendendo esse movimento como educação permanente que, dentre outros propósitos, tem o de direcionar a educação continuada tornando o espaço, no território educativo, propício ao pensar os aspectos do ensino, da aprendizagem e da formação humana.

Essa dinâmica de trazer um novo olhar para as formações continuadas estruturou-se por meio da aprendizagem mediada, identificando as concepções de verdade, de poder, de saber e de sujeito, e seus desdobramentos, para uma educação mais humana e consciente das mudanças necessárias, norteadas por ações que qualifiquem a docência, compreendendo a micro e macroestrutura que envolvem o seu cotidiano. De acordo com Bartelmebs (2012, p. 357), “[...] nosso olhar nunca é isento de julgamentos. Somos constituídos do paradigma vigente”. Somos provocados a desfazer a ideia de não haver “[...] espaço para a novidade. Na ciência normal, não há espaço para o inusitado ou para o inesperado” (BARTELMEBS, 2012, p. 255).

Dar significado às formações continuadas – educação continuada por meio da mediação do exercício da educação permanente – é compreendê-la de forma com que o conhecimento passado pelas gerações seja carregado de envolvimento

emocional, ético e social. É por meio dele que conceitos já formados podem modificar-se, afinal, conforme nos lembra Freire, “[...] como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino” (FREIRE, 2015, p. 83).

Encontrar o significado em aprender e ensinar é a curiosidade que move todo ser humano na direção de novas descobertas, a partir de relações e reflexões realizadas.

A pesquisa de tese, iniciada no ano de 2018, tem por objetivo apresentar uma proposta de educação permanente e continuada para ser executada com os professores, pedagogos e gestores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, estruturando-a por meio da organização de um programa para ser desenvolvido com os sujeitos da docência – professores, pedagogos e gestores –, por meio de um curso de formação com encontros assíncronos e síncronos, através do aplicativo do *Google Meet*, inscrito em ambiente virtual⁴. Esses momentos têm por objetivo oportunizar a reflexão sobre a prática pedagógica e possibilitar inovações e resoluções de problemas de forma colaborativa, além de repensar a gestão escolar, projetos relevantes ao seu cotidiano, podendo se concretizar como uma prática reflexiva permanente no “chão da escola”⁵, ou seja, buscando entender e buscar estratégias coletivamente, sobre os diferentes aspectos da organização escolar. Conforme afirma Barriga (2003, p. 78), “[...] nuestra respuesta a la primera inquietud planteada tiende a enfatizar el desarrollo de una perspectiva activa frente a la investigación”.

Estruturar projetos que qualifiquem ainda mais a docência permite que cada realidade, mediante a reflexão sobre a prática pedagógica de forma coletiva, vá construindo sua identidade educacional que, além de promover o pensar na construção dos saberes, passará a minimizar os problemas voltados à aprendizagem e ao convívio social.

Freire confirma:

Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social, dos educandos? A formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo, esta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social

⁴ Proposta de educação permanente e continuada desenvolvida no ambiente virtual: <https://nead.ucs.br>, através de curso de extensão, organizado juntamente com o orientador, professor Dr. Geraldo Antônio da Rosa.

⁵ Grifo do autor.

e econômico em que vivemos. Ao saber teórico desta influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham (FREIRE, 2015, p. 134).

Na perspectiva proposta por Freire, acredita-se que a formação continuada de professores possa trazer essa dinâmica para os momentos de estudo que, aproximados da realidade trabalhada, consigam inaugurar mudanças significativas no processo de construção dos saberes, inserindo o sujeito no seu contexto social. Para que se concretize o projeto proposto, de refletir sobre o tema *A educação permanente e continuada com professores no movimento das relações de poder: entre o controle biopolítico e a autonomia*, envolvemo-nos no objetivo maior de elaborar uma proposta de formação continuada, tendo como referência a aprendizagem mediada de forma colaborativa, de acordo com Reuven Feuerstein (2014).

Toda a trajetória a ser percorrida pela pesquisa nos dará o entendimento de que os estudos realizados oferecerão subsídios para responder à seguinte questão:

Que possíveis evidências entre educação permanente e educação continuada, no processo de formação de professores, têm potencial para fornecer elementos que possam identificar os movimentos de poder, saber e verdade, nos quais os sujeitos sintam-se co-autores nos processos de formação, refletindo posturas de autonomia ou de controle biopolítico, no exercício de uma prática docente a serviço da emancipação social?

Dialogar “no e sobre” o cotidiano escolar nos permite entender quais as concepções de poder-saber, de verdade e de sujeito, que se manifestam de maneira visível e oculta, possibilita que cada docente revise suas concepções e pense na sua prática pedagógica, identificando os pontos de resistência que formalizam o *nó*⁶ oculto que age de forma invisível, ora divagando pela pedagogia da esperança, da utopia e ora pela ideia da impossibilidade de realização de mudanças, de conformismos e de inviabilidades. São justamente essas reflexões realizadas no cotidiano escolar que trazem o essencial de se buscar em momentos de educação continuada. Tardif (2012) nos faz entender que os saberes do docente não estão dissociados da sua identidade, das suas experiências pessoais e profissionais e de sua correlação com todo o contexto escolar. No jogo das relações, identificar as forças no binômio resistência e mudança, implicadas no cotidiano escolar e marcadas pelo movimento realizado pelo

⁶ Metáfora utilizada pelo autor.

“*nó*” oculto: esse é o grande desafio desta pesquisa. Como afirma Rodríguez Jaime (2017, p. 80), “[...] al concretar una idea em um problema de investigación, estamos seleccionando una dirección concreta y, em cierto modo, estamos anticipando, los datos que se precisan”.

A educação permanente e continuada implica refletir sobre a realidade do cotidiano escolar, é tomar consciência dos “*nós*” individuais e coletivos, para, a partir desse posicionamento, identificar as possibilidades de movimento no interior das amarras que constituem a miopia pedagógica. É importante que o sujeito tenha sempre presente o que o constitui como profissional e ser humano, mas que reflita sobre quais movimentos sociais, históricos, políticos e pedagógicos definem a concepção que sustenta o seu fazer pedagógico, individual e coletivo da instituição escolar.

De acordo com Nóvoa (1992, p. 17),

A formação de professores deve ser concebida como um dos componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. 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 esta perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas.

Diante do proposto, é possível conceber a educação permanente e continuada de professores na atualidade em uma perspectiva do pensar coletivamente as práticas pedagógicas, as políticas educacionais e as mudanças pertinentes ao seu contexto, traçando percursos que produzam ressonâncias pedagógicas alicerçadas em ações que permitem a formação de profissionais na docência e pela docência. O pertencimento às mudanças acontece quando estamos inseridos nelas de forma consciente.

O desenvolvimento desta proposta é minucioso e requer, conforme nos apresenta Barriga (2003, p. 78), que seja construído de forma artesanal: “[...] la postura artesanal preparada para enfrentar imprevistos es esencial en el momento que nuestros objetivos científicos no son fácilmente alcanzados com recetas extraídas de “los clásicos”. Junta-se a essa ideia a socióloga Deslandes (*apud* MINAYO, 2016, p. 29), quando nos diz que “[...] o projeto é construído artesanalmente por um artífice através do trabalho intelectual”. Os autores nos fazem pensar que não bastam apenas

as ideias e a habilidade em coordená-las; precisam ser fundamentadas, construídas e incorporadas pelo pesquisador com muito trabalho intelectual, por meio de observações, hipóteses, proposições, métodos e fundamentação teórica, sustentando o percurso da pesquisa e os seus possíveis resultados.

Para isso, o caminho precisa ser planejado. Os objetivos traçados permitem nortear todo o trabalho, o que não impede que, no decorrer do percurso, sofra mudanças necessárias, levando em consideração os achados na trajetória de investigação. A presente pesquisa identifica como necessário ter como norteador da trajetória de investigação o objetivo central de analisar os movimentos de poder, entre a autonomia e o controle biopolítico, que se manifestam no desenvolvimento de uma proposta de educação permanente e continuada com docentes, pedagogos e gestores, voltada à reflexão sobre as concepções da construção histórica de verdade, de poder-saber e sujeito, nas relações do cotidiano escolar, estabelecendo diálogo entre a Universidade e a Educação Básica. Esse direcionamento mais amplo se desdobra em etapas, descritas a seguir, organizadas para o momento de constituição em que se encontra a pesquisa: a) analisar os conceitos de poder-saber, de verdade e de sujeito nas concepções de teóricos da contemporaneidade; b) caracterizar a relação entre a educação permanente e continuada da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com o cotidiano escolar, no atual contexto educacional; c) refletir os deslocamentos conceituais das concepções de poder, de saber, de verdade e de sujeito, no movimento do *nó pedagógico*, entre a autonomia e o controle biopolítico, no cotidiano escolar; d) elaborar, a partir das concepções que aproximam a educação permanente e continuada do cotidiano escolar, uma proposta pedagógica de formação continuada para docentes, pedagogos e gestores, tendo como viés metodológico a mediação da aprendizagem, disponibilizando recursos didáticos e tecnológicos na modalidade *on-line*; e) refletir, através da proposta pedagógica de educação permanente e continuada, sobre os dispositivos de controle e manifestações de autonomia, presentes no cotidiano escolar, a serviço de uma emancipação social.

Essa trajetória, para que tenha sustentação e chegue ao propósito ao qual se dispõe, solidifica-se nas reflexões permanentes sustentadas pelo referencial teórico que norteia a pesquisa. A trama é constante e incorpora o movimento teórico e

metodológico, de forma que vai se constituindo, estruturando e dando sentido para a investigação. Rodríguez Jaume (2017, p. 69) afirma que:

[...] el proyecto de una investigación es el resultado de la opción de una série de decisiones teóricas, epistemológicas, metodológicas, técnicas, analíticas y de logística que buscan anticiparse a los posibles problemas que pudieran surgir así como dar respuesta a cuestiones de orden práctico cuando se aplica el método científico [...].

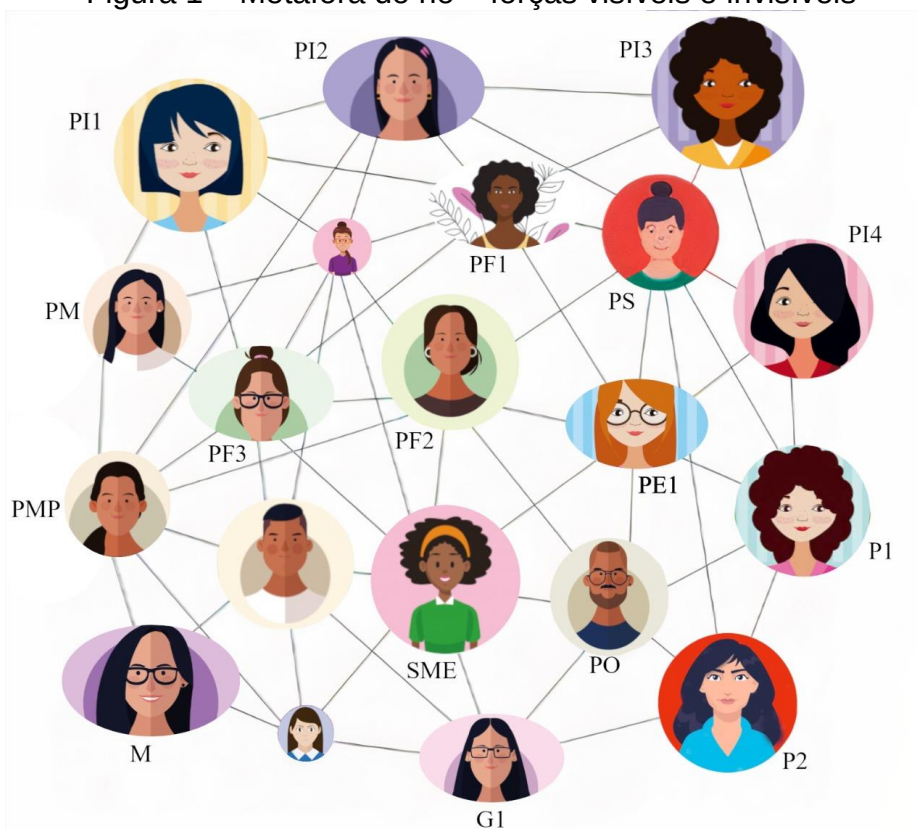
O que me move no projeto de pesquisa apresentado é a minha intencionalidade enquanto sujeito. Com ela, faço minhas escolhas teóricas, metodológicas e dou consistência às minhas análises. Esse caminho é fundamental para que esses escritos não sejam mais um discurso desvinculados da prática.

1.3 Método e teoria ligados pelo *nó pedagógico* do cotidiano escolar

E como etimologicamente método significa caminho e como caminho se faz ao andar, o método que nos deve orientar é esse mesmo: o de trotar a realidade, passear por ela em deambulações vadias, indicando-a de uma forma bisbilhoteira, tentando ver o que nela se passa mesmo quando “nada se passa”. Nesse vadiar sociológico, como se adivinha, importa fazer da sociologia do cotidiano uma viagem e não um porto (PAIS, 2015, p. 35).

“[...] ver o que se passa mesmo quando “nada se passa” (PAIS, 2015, p. 35). E neste contexto do cotidiano escolar podemos dizer que nada se passa? Podemos considerar que as relações são sempre explícitas? Ou entendemos que podem agir de forma oculta também? Esse é o sentido da metáfora do nó pedagógico que é trazida em todos os capítulos deste estudo, conforme a Figura 1:

Figura 1 – Metáfora do nó – forças visíveis e invisíveis



Fonte – Elaborada pela autora (2021).

A figura da metáfora do nó pedagógico foi construída com as siglas dos sujeitos da pesquisa, que melhor se caracterizam no capítulo das análises. As figuras das pessoas não condizem com as características reais de cada uma, sendo que algumas não possuem siglas e estão presentes neste processo, dando o entendimento de que, quando falamos em saberes, poderes e verdades, deparamo-nos com as forças visíveis e as invisíveis. As forças dos sujeitos com nome e que estão presentes fisicamente no contexto do cotidiano escolar têm movimentos que também são controlados pelas forças e poderes ocultos, que também fazem parte do espaço educativo. Muitas vezes, os chamados “poderes invisíveis” possuem mais força do que os visíveis.

A trama que compõe o nó pedagógico interliga todos os sujeitos por meio das linhas que o tecem como uma rede, num entendimento relacional. O objetivo de trazer essa metáfora para os estudos e análises é buscar o entendimento de que essa trama acontece em todos os espaços educativos. O diferencial proposto é de que se dialogue sobre essa teia de concepções no cotidiano escolar, entre os atores que fazem parte dela, para que se tenha o entendimento dos saberes construídos neste

espaço, de nossa intencionalidade pedagógica, de como nos movimentamos e da clareza dos poderes ocultos, buscando essas reflexões através de uma educação permanente e continuada. Diante deste propósito de estudo e análises, apresento os referenciais teórico-metodológicos em que busquei ancorar-me durante a pesquisa, também os entendendo de forma entrelaçada, clarificando o norte que direciona os meus estudos.

É necessário, inicialmente, ter clareza sobre a abordagem que servirá de leme para a escolha dos autores e a problemática a ser investigada. Sendo assim, a pesquisa traz como alicerce a abordagem a partir de teóricos da contemporaneidade, pretendendo analisar os conceitos de poder-saber, de verdade e de sujeito em Freire (2015, 2016) e Foucault (2006, 2016, 2018), compreendendo a docência estruturada por meio de relações e concepções de poder que, entre a resistência e a mudança, presentes nas amarras dos “*nós*” ocultos do cotidiano escolar, são responsáveis pelo direcionamento de suas práticas pedagógicas.

Freire nos faz pensar em um sujeito que constrói sua história mediante a crítica e o diálogo, produzindo a verdade pelos indivíduos na sociedade, que, em meio às lutas na relação entre opressor e oprimido, consolidam hierarquias do ser, do saber e do poder. Essa dinâmica do pensamento freireano nos possibilita pensar que vivemos permeados por relações de poder, de modo que, nos contextos em que acreditamos não haver, é onde mais se perpetuam e se desenvolvem. Fazer uma releitura de Freire na atualidade é, antes de mais nada, manter uma postura crítica sobre o nosso cotidiano. O sujeito crítico, em espaços que promovam o diálogo, a humanização, a cidadania e a consciência, terá a possibilidade de fazer parte do processo de transformar a história.

Foucault (2006) apresenta o sujeito como sendo um efeito do poder e, ao mesmo tempo, o seu reflexo, sendo que as verdades são indagadas na descontinuidade das práticas históricas e dos seus efeitos, cujo âmbito do discurso evidencia saberes e práticas que têm pretensão de verdade e efeitos de poder. O discurso se materializa por meio dos dispositivos de controle disciplinar, entendendo que toda a relação de poder se constitui em um campo⁷ de saber. Suas reflexões filosóficas, sociais e políticas nos permitem interpretar as novas formas de vida e de

⁷ BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004.

poder. O sujeito é construído em um dado momento histórico, e o conhecimento precisa ser entendido nas suas relações de poder.

A representação do *nó pedagógico*, que nos ajuda a entender diferentes concepções, parte de Paulo Freire, um dos maiores educadores da história, que acreditou na construção da educação através do diálogo, fazendo com que os sujeitos entendessem o mundo à sua volta, fizessem a leitura de cada realidade e, através da ação-reflexão-ação, pudessem modificá-la. O filósofo nos convida a pensarmos e refletirmos sobre nós mesmos, nossas ações, sobre docência e, na criticidade, promover ações que trazem mudanças sociais. Dessa forma, o processo de ensino e aprendizagem acontece na relação entre docente e discente, na construção de saberes, posicionando-se nas dimensões de poder assumidas, que não são neutras e, nesta concepção, fazem aproximações de verdades.

Esse mesmo *nó pedagógico* nos movimenta para o pensamento do filósofo Michel Foucault, que trata de questões voltadas para a relação de poder e conhecimento e de como esses mecanismos, de acordo com a época em que vivemos, transformam-se em dispositivos de controle social, por meio de instituições sociais, sendo uma delas a escola.

A opção em trabalhar com essas diferentes concepções traz o entendimento de que, no cotidiano escolar, permeiam saberes e poderes que inclinam-se para a transformação ou para o controle social. A proposta é justamente pensarmos sobre essas relações estabelecidas neste espaço educativo, que, dependendo de como forem construídas, pode ser um meio eficaz para se manter a ordem, o controle e uma educação a serviço de interesses individuais e financeiros. A reflexão no cotidiano escolar, através do diálogo mediado, entre todos os atores deste espaço educativo, é responsável para que o pensar se torne uma ação contínua e testemunhe a coerência entre teoria e prática.

A elaboração da proposta de educação permanente e continuada será fundamentada nos estudos de mediação propostos por Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014), conforme os quais, enquanto mediadores, precisamos ter clareza sobre as intencionalidades no processo de modificabilidade cognitiva, tendo presentes as relações entre os aspectos teóricos e afetivos, através de um movimento de ruptura de um ensino pragmático.

O Quadro 1 apresenta os critérios de mediação propostos por Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014) na teoria da experiência de aprendizagem mediada. Todos esses critérios fazem parte da construção da aprendizagem. O objetivo dessas análises é contextualizar a prática da formação docente, através do desenvolvimento de uma proposta pedagógica de educação permanente e continuada fundamentada nos critérios de mediação da aprendizagem.

Quadro 1 – Critérios de Mediação segundo Feuerstein

1) Intencionalidade e reciprocidade: provocar curiosidade para estimular respostas. Mediador se determina a chegar no mediado para ajudá-lo a compreender o que está sendo aprendido.
2) Transcendência: estabelece relações entre o que está sendo estudado e o presente, o passado e o futuro. Estimula a curiosidade na descoberta das relações e no desejo de saber e buscar cada vez mais.
3) Significado: o mediador não assume postura neutra, envolve-se emocionalmente nos aspectos sociais e éticos. A significação se caracteriza como processo em que o conhecimento, os valores e as crenças são passados para novas gerações.
4) Competência: analisar os processos mentais. O sentimento de competência se relaciona diretamente com a motivação, que é responsável pela aprendizagem.
5) Autorregulação: o mediador, através dos critérios da autorregulação e do controle do comportamento, visa desafiar o mediado a assumir a responsabilidade pela sua própria aprendizagem.
6) Compartilhamento: adquirir consciência do bem comum. Compartilhar exige que a pessoa saia de si mesma para participar de atividades coletivas, assinala o desejo de ir ao encontro do outro, estabelecendo cooperação entre os níveis cognitivo e afetivo.
7) Individuação e diferenciação pedagógica: o processo de individuação refere-se ao caráter único de cada ser humano, construído através da autorreflexão e do autoconhecimento, que ocorre por meio do relacionamento com outros sujeitos.
8) Planejamento para o alcance dos objetivos: o mediador orienta o mediado a aclarar o que quer alcançar e como alcançará o que deseja. Através desse critério, o mediador precisa estimular que o mediado estabeleça objetivos realistas e adequados à situação vivenciada.
9) Desafio e curiosidade individual: para mediar um desafio, é preciso adequar as tarefas de forma a atenderem níveis de simplicidade e de complexidade. O sentimento de desafio está ligado a uma motivação interna do sujeito.
10) Transformação: o mediado deve perceber as transformações que vai sofrendo no processo de construção da aprendizagem. É necessária a consciência de que a mudança acontece de dentro para fora e de que estamos sempre em constante mudança.
11) Otimismo: essa perspectiva possibilita reexaminar situações consideradas problemas, procurar informações que possam ter fugido de nossa percepção, buscar informações adicionais, ir em busca de experiências relevantes, fazer comparações, desenvolver o raciocínio hipotético e demais processos mentais responsáveis pelo funcionamento cognitivo.
12) Pertencimento: o sentimento de pertencimento implica incluir-se. O mediador deve fomentar o sentimento de acolhimento para com o mediado e, neste, o de reciprocidade. A acolhida é essencial para acontecer a relação que, por sua vez, é central no processo de mediação.
13) Embora a maior parte dos escritos traga doze critérios de mediação, Feuerstein, no decorrer de seus estudos, define mais um critério de mediação, o décimo terceiro:

“Mediação da Construção do Vínculo Professor-Aluno”. Os aspectos pesquisados apontam a importância do professor no processo de construção do conhecimento.

Fonte – Elaborado pela autora (2021), a partir de Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014).

A investigação a que esse projeto se propõe se utiliza do método bibliográfico ao longo dos cinco capítulos desenvolvidos na tese, com a efetivação de uma proposta de educação permanente e continuada, que foi realizada totalmente na modalidade a distância com professores de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pedagogos e gestores da rede municipal de educação do município de Nova Bassano, RS, localizado na Serra Gaúcha⁸.

O passo inicial será analisar os conceitos de poder-saber, de verdade e de sujeito, autonomia e biopolítica, tendo como autores de base Paulo Freire e Michel Foucault.

Fundamentados no pensamento de Freire, entendemos o sujeito na inconclusão do saber, em um processo contínuo de construção do conhecimento, por meio da ação e da reflexão. Essa dinâmica produzida nas relações nos permite pensar sobre autonomia e emancipação do sujeito, termos que serão trazidos com frequência no decorrer da pesquisa.

De acordo com o dicionário de Filosofia, temos a definição de autonomia como:

(in. Autonomy, fr. Autonomie, ai. Autonomie, it. Autonomia). Termo introduzido por Kant para designar a independência da vontade em relação a qualquer desejo ou objeto de desejo e a sua capacidade de determinar-se em conformidade com uma lei própria, que é a da razão. Kant contrapõe a A. à heteronomia, em que a vontade é determinada pelos objetos da faculdade de desejar. [...] Mais genericamente, fala-se hoje, p. ex., de "princípio autônomo" no sentido de um princípio que tenha em si, ou ponha por si mesmo, a sua validade ou a regra da sua ação (ABBAGNANO, 2007, p. 108).

É importante trazer para a discussão o “princípio autônomo” apresentado no dicionário de filosofia. Ele nos faz refletir sobre a capacidade de validar nossas ações. Acreditamos que esse caminho só é possível a partir da construção clara dos ideais que defendemos em nossas ações e na sustentação teórica, que definem nossa concepção de mundo. Nela está subentendido o conceito de ser humano, educação e conhecimento. A autonomia se constrói gradativamente pela ação do pensar. “Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo

⁸ Maiores informações sobre o local da pesquisa e o contexto educacional encontram-se no início do Capítulo 5.

na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas” (FREIRE, 2015, p. 105).

Podemos entender, conforme Freire, que a autonomia vai se construindo através de experiências de liberdade que vão possibilitando o alcance da autonomia crítica não só do educador, mas também do educando.

Michel Foucault (2014) nos faz pensar sobre o termo biopolítica, bem como sobre conceitos que se encontram relacionados à governamentalidade da vida. A partir dessa perspectiva, a vida passa a ser caracterizada como objeto que não é uma simples extensão que assume poder, mas que condiciona e está condicionada por saberes destinados a governá-la. Essa ideia se apresenta com mais clareza quando entendemos que é no campo da política que esses conceitos se consolidam, uma vez que a política se ocupa dos problemas relacionados com a vida.

Evocada por esta pareja conceptual, vemos implicada la biopolítica cuando, cada vez con mayor frecuencia, la política se ocupa de problemas relacionados con la vida, cuando en la política deviene central el cuerpo de aquellos que tienen poder y de aquellos otros que lo padecen (BAZZICALUPO, 2010, p. 41).

Entendendo a vida de cada ser existente arquitetada a partir dos mecanismos de poder, a mesma se apresenta carregada por um certo monitoramento oculto da morte dos outros. Foucault parece colocar na mesma posição os paradoxos de vida e morte, numa lógica econômica de conservação da espécie. No contexto da autonomia e da biopolítica, avançamos também na prática das formações continuadas.

A partir dos escritos de António Nóvoa (1992), buscar-se-á definir formação continuada e cotidiano escolar. O autor defende que o professor assume centralidade na reflexão educacional e pedagógica, mais importante do que “formar é formar-se”. Professor em permanente formação, autoconhecimento, construção e respeito às singularidades e afetos na constituição dos saberes. As análises perpassaram pela legislação educacional de 1996 a 2020 e pelas políticas públicas de formação continuada, compreendendo-as de acordo com os conceitos de saber, de poder e de verdade já construídos.

A imersão nos conhecimentos desses autores possibilitou a construção de referenciais teórico-metodológicos para a organização de uma proposta pedagógica de educação permanente e continuada com carga horária de 40 horas, tendo como

fundamento teórico a mediação da aprendizagem segundo Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014).

Esta pesquisa é do tipo qualitativo, uma vez que compreende um processo dinâmico entre os sujeitos da pesquisa e o pesquisador, dando-nos possibilidade de construir vivências significativas, em um contexto histórico e social. A preocupação é compreender o mundo real do cotidiano escolar, com um caráter hermenêutico, numa relação entre experiência vivida e seres humanos, por isso, caracteriza-se como tendo a interpretação como foco, ênfase na subjetividade e interesse nos aspectos relacionados ao processo da pesquisa. “A Educação é, por excelência, o lugar do diálogo, portanto o lugar da palavra, da reflexão, que ultrapassa a apropriação dos conhecimentos para nos conduzir a formação pessoal” (HERMANN, 2002, p. 95).

A proposta de educação permanente e continuada foi pensada sempre interligando os principais conceitos de saber, de poder e de verdade, no deslocamento da autonomia e do controle biopolítico, por meio da mediação entre os sujeitos participantes, referentes ao processo de constituir-se educador.

A presente pesquisa desafia-se a construir uma proposta de educação permanente e continuada com professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, professores, pedagogos e gestores, a partir da teoria da mediação, incorporando os treze critérios propostos por Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014). Os encontros se constituíram de atividades, desenvolvidas a partir dos treze critérios de mediação, conforme serão desdobrados no Capítulo 4. Os mesmos critérios foram observados para a organização da proposta de trabalho, e sua presença será analisada nas falas dos sujeitos participantes em relação às suas análises no cotidiano escolar.

Dessa forma, acredito que esta proposta, por estar fundamentada em uma metodologia da mediação, não pode ser construída sem a participação dos envolvidos na discussão, que irão tencionar os conceitos de poder, de saber e de verdade no cotidiano escolar, deslocando-os no movimento da autonomia e do controle biopolítico, através de evidências da presença destas condutas, seja ela implícita ou explícita, no fazer pedagógico. Apresenta-se aqui o entendimento de que os encontros síncronos dinamizaram constantemente a proposta para os encontros subsequentes, porém, as alterações realizadas nunca desviaram o foco dos objetivos centrais da pesquisa, tornando-se possibilidade para a abertura de novas análises.

O caminho apresentado nas respostas dos questionários trouxe as principais trilhas, ou possíveis percursos, a serem inseridas na proposta da educação permanente e continuada, enquanto possibilidade de qualificação profissional e humana. O grande desafio foi problematizá-las em uma relação de mediação, na qual a reflexão sobre questões teóricas da prática educativa foi desdobrada no *nó pedagógico* do saber, do poder e da verdade que transita nos sujeitos do cotidiano escolar, em um deslocamento entre a autonomia e o controle biopolítico.

A questão, para mim, é como é possível que nós, no processo de fazer o caminho, estejamos conscientes sobre nosso próprio processo de fazer caminho, e possamos deixá-lo claro a quem nos vai ler. Isto é, esclarecer algumas questões teóricas sobre a educação na ótica mais ampla de educação. Isso é necessário. Mas não me preocupo em não ter agora a lista dessas questões, porque acho que elas irão surgindo da própria conversa (HORTON; FREIRE, 2003, p. 38).

Essa dinâmica estabelecida pela metáfora nos faz pensar que o caminho que realizamos na construção da identidade de ser professor nos apresenta desafios, conflitos e, ao mesmo tempo, é um espaço privilegiado de refletir sobre o processo que nos constitui como seres humanos e professores. E é nesse processo que nos debatemos em situações diversas que ora poderão nos levar ao caminho da autonomia, ora para um controle biopolítico. O mais importante disso tudo é pensar a caminhada de forma consciente sobre o próprio caminhar.

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor* (NÓVOA, 2000, p. 16).

Nesse processo identitário, nem sempre temos consciência de como nos tornamos professor, de quais são nossas convicções e de quanto nos constituímos ao longo da vida e na academia. Pensando em nossas concepções teóricas, a proposta de uma narrativa através de um memorial em que cada sujeito da pesquisa reflita sobre sua constituição pessoal e profissional é um exercício que nos faz pensar.

A resposta à questão, *Porque é que fazemos o que fazemos na sala de aula?*, obriga a evocar essa mistura de vontades, de gostos, de experiências, de acasos até, que foram consolidando gestos, rotinas, comportamentos com os quais nos identificamos como professores. Cada um tem o seu modo próprio

de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma espécie de *segunda pele profissional* (NÓVOA, 2000, p. 16).

Essa inquietação traz o movimento do pensar no *nó pedagógico* do cotidiano escolar, através da proposta que se constituiu em momentos de formação com o grupo em que as discussões foram enriquecidas com a presença de professores convidados, com a indicação de artigos e temáticas pertinentes aos aspectos evidenciados na mediação da proposta e de interações dos sujeitos da pesquisa com o mediador, confrontando experiências do dia a dia, na prática escolar, com os conceitos estudados. A proposta de educação permanente e continuada desenvolveu-se em um período de quatro meses, entre os encontros síncronos e assíncronos.

Paralelamente aos momentos coletivos do curso de educação permanente e continuada, os sujeitos da pesquisa foram convidados a refletir sobre a sua caminhada humana e de escolarização, identificando o quanto carregamos de nossa formação para a prática efetiva de sala de aula ou em outros espaços educativos do cotidiano escolar. Essas análises foram trazidas no grupo em um espaço de discussão em encontros on-line. Assim a proposta foi se constituindo com o propósito de aproximar Educação Básica e Universidade, na busca pela qualidade no ensino público, pensando o âmago da escola, a base e a estrutura que sustenta a sua identidade enquanto instituição de ensino.

Portanto, o saber dos professores não é o “foro íntimo” povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado em um espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade (TARDIF, 2012, p. 15).

Não podemos pensar sobre o saber dos professores apenas levando em consideração sua formação acadêmica, pois todo o contexto que o cerca, desde o seu primeiro convívio familiar, é relevante e o constitui enquanto ser humano e docente. “No plano institucional, a articulação entre essas ciências e a prática docente se estabelece, concretamente, através da formação inicial ou contínua dos professores” (TARDIF, 2012, p. 37). Nessa perspectiva, a proposta de educação permanente e continuada traz o norte principal em fazer com que os sujeitos da pesquisa pensem sobre a sua formação pessoal e profissional, e de como suas concepções podem ser

legitimadas na prática, tendo como viés as análises realizadas e desdobradas no binômio da autonomia e do controle biopolítico, construindo a sua identidade como educador. Esse estudo pretende construir com os sujeitos o caminho, tendo clareza do porquê se trilha por uma direção e não por outra.

Tenho certeza de que uma das doenças mais trágicas de nossa sociedade é a burocratização da mente. Se você vai mais além dos padrões previamente estabelecidos, considerados como inevitáveis, você perde a credibilidade. No entanto, não há criatividade sem ruptura, sem um rompimento com o passado, sem um conflito no qual é preciso tomar uma decisão. Eu diria que não há existência humana sem ruptura (HORTON; FREIRE, 2003, p. 63).

A ruptura não acontece se não nos desafiarmos a pensar e a buscar caminhos alternativos para se compreender o cotidiano escolar de onde somos sujeitos ativos. Sujeitos que querem mudança e ao mesmo tempo se omitem a ela. Precisamos compreender todo o movimento de busca e omissão, que muitas vezes se encontra no mesmo espaço, e que traz a dicotomia entre discurso e prática. Permitamo-nos entrar no *nó pedagógico* para desvendar os sutis movimentos nele exercidos pelos saberes e poderes da prática docente. “Afim, o saber é um tecido que reveste o corpo e a máquina de tear são as estratégias metodológicas, que os cientistas-tecelões utilizam para produzir discursos que nomeiam as funções, definindo normas pelas significações” (MARIGUELA, 1995, p. 10).

Compreender as estratégias que tecem o fazer pedagógico confirmadas através de discursos que se confirmam nas funções práticas desenvolvidas no cotidiano, sustentadas por significações atribuídas pelos sujeitos, é a pérola a ser encontrada. Temos consciência das significações e dos discursos que sustentamos através de nossa prática?

Os referenciais teórico-metodológicos construídos para a estruturação da proposta de educação permanente e continuada para professores serão estabelecidos no estudo do movimento das relações de poder, entre o controle biopolítico e autonomia, identificando as manifestações dos professores, em suas reflexões do cotidiano escolar, de um sujeito que constrói sua história, e de um sujeito que é modificado pela história, através das teorias de Freire e Foucault. Nesse contexto, pretende-se compreender os deslocamentos do conceito de poder e saber, ora responsável por controlar esse sujeito, ora por libertá-lo, na relação do binômio de resistência e mudança, a partir de diferentes horizontes teóricos.

Na dinâmica de compreender as relações de poder, de saber e de verdade, retomam-se os treze critérios de mediação propostos por Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014), que perpassarão a proposta de educação permanente e continuada, compreendendo as relações cotidianas da estrutura educacional e pedagógica, identificando sinais visíveis e de invisibilidade que se apresentam, como autonomia ou biopolítica, nas práticas pedagógicas dos sujeitos envolvidos. Os dados foram registrados por meio de diário de campo (instrumento utilizado pelos investigadores para registrar/anotar dados susceptíveis de serem interpretados), transcrição das gravações dos encontros síncronos realizados através do *Google Meet* (ALVES; MAZZOTTI, 2006), dos questionários *on-line* (MARCONI; LAKATOS, 1999), e dos relatos orais e escritos produzidos pelos participantes da pesquisa e encaminhados para a pesquisadora através de correio eletrônico (*e-mail*). As análises dos dados foram construídas por meio da pesquisa narrativa.

Pesquisadores narrativos são sempre fortemente autobiográficos. Nossos interesses de pesquisa provêm de nossas próprias histórias e dão forma ao nosso enredo de investigação narrativa. Para nós, foi a nossa experiência de ensino e nosso forte interesse pela narrativa de outros professores e alunos que nos levou a estudar o conhecimento do professor e eventualmente nossa estrutura sobre os estudos relacionados ao conhecimento do professor, em termos de conhecimento narrativo (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 165).

Não é possível perceber-se e considerar-se pesquisador narrativo se não desenvolvermos o exercício de *ir e vir*, movimento realizado nas discussões teóricas, nos estudos de campo, nos textos narrativos, na conexão entre os achados e os encontrados, na transversalidade dos conceitos teóricos com os dados construídos. *Ir e vir* abre possibilidades para o diálogo, para a reflexividade, desenvolvendo a arte da escuta, estabelecendo disciplina, entrega e confiança, estando aberto ao novo e ao inesperado, assim como nos propõe Stecanela (2010).

Podemos dizer que nos constituímos pesquisadores no processo vivido como ser humano e profissional, assim como no diálogo de Platão:

Sócrates – Como assim, Alcibíades? Não reconheces que cuidar de alguma coisa é fazer algo a seu respeito?

Alcibíades – Decerto.

Sócrates – E sempre que o tratamento deixar essa coisa melhor do que era antes, não dizes que ela foi bem cuidada? (PLATÃO, 1975, p. 236).

Tornamo-nos pessoas melhores quando realizamos nosso trabalho pessoal e coletivo de forma que possa ser bem cuidado. Ser pesquisador é tarefa que precisa ser regada e cultivada constantemente. Que possamos manter o jardim do nosso “eu” pesquisador sempre bem cuidado.

A tese da referida pesquisa encontrar-se-á no movimento percebido no *nó pedagógico* realizado entre o real e a utopia no cotidiano escolar, que permitem inaugurar mudanças que ressignifiquem as formações através de uma proposta de educação permanente e continuada. Compreender as ressonâncias dos discursos ditos e dos que não são ditos, de acordo com Foucault, e que apresentam ressonâncias no interior das relações de força exercida pelo “*nó*” da formação continuada. Nesse percurso, Minayo (2016, p. 15) nos apresenta que “[...] enquanto abrangência de concepções teóricas de abordagem, a teoria e a metodologia caminham juntas, de forma inseparável”. E, para dar vida aos nossos escritos, as metáforas surgem dando sentido ao texto narrativo, “[...] desde que se esteja consciente dos perigos possíveis, as metáforas podem ser úteis na criação da forma narrativa” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 213).

As reflexões acerca da educação permanente e continuada têm o propósito de ancorar-se nos conhecimentos já construídos, aproximando-os do cotidiano escolar para, na reflexão coletiva de todos os envolvidos no processo escolar, implementar mudanças que, apesar das normativas que regulamentam esse processo, possam alcançar gradativamente um nível de autonomia que humanize o sujeito. Conforme Armstrong (2008, p. 49) nos faz refletir, “‘Humano’ é algo que está em nós – é de nós mesmos que falamos”.

Quando pensamos no desenvolvimento do ser humano, trazemos o pensamento de Kant e Freire, apresentados por Zatti (2007), que complementam o pensamento de Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014), conforme o qual o sujeito está continuamente em modificabilidade cognitiva. Kant é um filósofo moderno que trabalha uma perspectiva educacional voltada à necessidade de formarmos homens com sua própria razão. Assim, entende-se que seu pensamento objetiva a educação para a autonomia com a possibilidade de o sujeito usar livremente a própria razão. “Se objetivarmos uma educação para a autonomia, temos que entendê-la como formação, como processo percorrido, realizado pelo próprio homem” (ZATTI, 2007, p. 17).

Se nos utilizarmos superficialmente do pensamento acima citado, poderíamos dizer que Paulo Freire não apresenta relação com a autonomia por ele defendida, porém, compreendendo o contexto de sua escrita, fundamentado nos seus estudos, diríamos que a principal aproximação entre Kant e Freire é a maneira esperançosa de entender e desejar que o ser humano conquiste sua autonomia, os princípios do “vir a ser e do ser mais”, em favor da humanização.

Apresentar um pensamento esperançoso não quer dizer que seja ingênuo ou neutro. É, antes de qualquer coisa, debruçar-se sobre a realidade posta e não apenas pensar que a mesma acontece naturalmente e que nada pode ser feito para mudá-la, acabando por acreditar simplesmente no fatalismo. É compreender que a realidade ao nosso entorno precisa ser refletida de forma crítica, desvendando o mundo através da curiosidade, do desejo de mudança e do entendimento, pois a dignidade de um sujeito não poderá ignorar a do outro. Humanizo-me, humanizando o outro. Essa é a autonomia de ser e viver em um espaço de leis e valores morais.

Dessa forma, Freire quer nos alertar sobre o fato de que a autonomia se constrói em ambientes sócio-históricos livres da opressão e capazes de transpor a ação educativa baseada no respeito e na dignidade humana. O tema da autonomia na educação moderna assume relevância no sentido social, político e pedagógico. Não basta apenas desenvolver a autonomia no ser humano, pois é necessário, principalmente, conquistar a libertação das opressões das estruturas da sociedade.

Os oprimidos, que introjetam a “sombra” dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando a expulsão desta sombra, exigiria deles que “preenchessem” o “vazio” deixado pela expulsão com outro “conteúdo” – o de sua autonomia. O de sua responsabilidade, sem o que não seriam livres. A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca (FREIRE, 2016, p. 68).

Essa busca proposta por Freire nos instiga a refletir sobre o quanto precisamos estar vigilantes na tarefa de educadores, para que não entendamos que a liberdade é uma doação. Quando educadores e educandos compreenderem que a liberdade é responsabilidade, estarão construindo sua autonomia. Esse movimento, uma vez internalizado, será realizado enquanto processo, por isso as relações entre pensamento e linguagem são inacabadas.

Nessa vigilância em que Freire nos convida, é necessário perceber que os aspectos culturais apresentam questões preponderantes na construção de um sujeito

autônomo e reflexivo. É essencial compreender as estruturas históricas e sociais que fundamentam a ideologia da sociedade, com o propósito de compreender as relações de poder existentes nas concepções educacionais que, ao mesmo tempo em que apresenta políticas de uma educação que promove a autonomia, estabelece um controle coletivo da mesma. Uma autonomia controlada: “Ademais, as organizações humanitárias se dirigem sempre e apenas à vida nua, e nunca problematizam, politicamente, a proliferação desta mesma vida nua da qual se alimentam” (DUARTE, 2008, p. 12). É justamente essa invisibilidade que se faz necessário desvendar. Não basta identificarmos o problema presente no cotidiano escolar; é preciso ir além, problematizar a sua existência, analisar os âmbitos em que encontra respaldo para se proliferar e permanecer ativo no contexto escolar e, o quanto cada um dos envolvidos no processo é responsável pela continuidade e pela permanência de práticas excludentes, descompromissadas e de uma certa clandestinidade em que se legitima a prática de controle por meio de subjetivações.

São os perigos que a atual sociedade democrática nos estabelece, segundo Agamben (2017), que determinam quais os direitos humanos “assegurados”, quem são os excluídos e os incluídos, os dentro da lei e os fora da lei. Devemos estar atentos às decisões do *soberano*, analisando as suas ações na ótica da biopolítica.

Entendendo que o poder é estratégico e difícil de ser localizado, compreendemos que a educação permanente e continuada é um espaço privilegiado para analisarmos políticas públicas, concepções teóricas, a práxis pedagógica, todo o funcionamento e a dinâmica do cotidiano escolar, através de momentos que estimulem e fortifiquem a ação do pensar, tornando-se um caminho para nos salvaguardar dos “perigos da sociedade atual”.

Pensando nessa possibilidade, a escolha dos autores foi fundamental para assegurar que a condução do trabalho ocorresse tendo como foco a reflexão sobre relações no contexto escolar. Foucault (2006, 2014, 2018) nos dá o suporte para analisarmos ações no cotidiano escolar que sustentam estratégias de poder estabelecidas nas relações entre professores, alunos, gestão e comunidade escolar com efeitos de dominação. E é neste movimento que Paulo Freire (2015) foi escolhido para estar presente, nos oportunizando visualizar as brechas que *o nó pedagógico* nos permite adentrar, estabelecendo novas relações entre os sujeitos envolvidos com o propósito de levá-los a avançar na autonomia.

Buscamos sustentar essa dinâmica a partir dos estudos de Maurice Tardif (2012), por entendermos que os saberes universitários articulados com as formações continuadas refletem a prática cotidiana dos atores do contexto escolar, e em António Nóvoa (1992), com o entendimento de que a formação docente passa pela reflexão da prática e que a docência se qualifica através da formação permanente da ação pedagógica e não pelo acúmulo de cursos. Nesse viés, os critérios da mediação, propostos por Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014), transformam-se em ferramentas e nos dão o suporte teórico para construirmos a metodologia de uma proposta pedagógica em uma relação entre mediador (pesquisador) e mediados (sujeitos da pesquisa), com a possibilidade de escuta dos atores do processo pedagógico no cotidiano escolar, na reflexão sobre a construção pessoal e profissional de cada sujeito, nas reflexões sobre estratégias educacionais de controle biopolítico e de autonomia, nas relações de poder, de saber e de verdade, tendo como contexto a prática pedagógica. A presente pesquisa traz a ótica biopolítica da reflexibilidade do cotidiano escolar a partir da análise das práticas pedagógicas.

Podemos dizer que o pensar é considerado, hoje, uma grande ameaça para os macro e micro poderes, pois quanto menos tempo for oportunizado para que o sujeito pratique a ação do pensar, maior a facilidade de manipulação desse indivíduo. A reflexão, para ter eficácia, precisa ser promovida no ambiente escolar que, por sua vez, apresenta horários fechados e carga de trabalho exaustiva, que afasta o docente deste exercício vital. Sem contar que as cobranças de vencer conteúdos informativos para obter resultados com avaliações externas direcionam o trabalho do professor para, única e exclusivamente, repassar conteúdos e conhecimentos impostos.

Essa dinâmica proposta para pensar o “por quê”, o “como”, o “para quê” e o “para quem”, no exercício da docência, permitirá que os professores consigam perceber a importância do seu trabalho na escola, compreendendo-se como presença que dá seu testemunho ético.

Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma *omissão*, mas um sujeito de *opções*. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho (FREIRE, 2015, p. 96).

O ser humano não pode apresentar um testemunho ético se não conseguir se sentir parte de um processo de construção permanente do “seu” ser humano livre, porém responsável pelo outro e, assim, estabelecendo autonomia entre ambos. Essa liberdade individual, conquistada no coletivo, inaugura a emancipação compreendida na vivência entre seres humanos da mesma espécie com personalidades e características diferentes, mas regidos pelas leis da ética.

Trazer a ação pedagógica para a reflexão é uma construção ética da docência, e esse caminho se concretiza por meio de processo contínuo de construir e reconstruir aprendizagens que tenham significado e possibilitem o ensinar e o aprender com dignidade.

A formação contínua deve capitalizar as experiências inovadoras e as redes de trabalho que já existem no sistema educativo português, investindo-as do ponto de vista da sua transformação qualitativa, em vez de instaurar novos dispositivos de controlo e de enquadramento. A formação implica a mudança dos professores e das escolas, o que não é possível sem um investimento positivo das experiências inovadoras que já estão no terreno. Caso contrário, desencadeiam-se fenómenos de resistência pessoal e institucional, e provoca-se a passividade de muitos actores educativos (NÓVOA, 1992, p. 20).

A proposta de educação permanente e continuada voltada à reflexão do cotidiano escolar pode projetar mudanças significativas no cenário educacional. Pensar na prática pedagógica permitindo inaugurar mudanças necessárias, fundamentadas no conhecimento construído e consolidado, propicia a clareza da transição alicerçada na consciência de que o pensar fortalece a nossa caminhada e nos ajuda a discernir que o novo não abandona o que se construiu ao longo do processo, pois transforma-se continuamente e coletivamente com o propósito de contribuir para uma educação que priorize o desenvolvimento do ser humano.

O objetivo maior encontra-se em compreender que, segundo Foucault (2014, p. 41), “[...] todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”. É justamente a compreensão de que onde existem relações de poder existe um campo de saber que o sustenta, e de que no sistema de educação essa atuação também se concretiza e atua de forma a manter ou modificar ações, por meio da apropriação de discursos que se legitimam no contexto escolar. Tendo clareza dessa implicação, fundamentamo-nos em Freire (2015, p. 26), ao afirmar que “[...] quando

vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a serenidade”. Então, entender a proposta de Freire, que nos faz pensar que nossa ação não é neutra e que ter clareza da intencionalidade na ação educativa por parte de todos os envolvidos na docência, é o caminho que nos insere em um processo que implica em refletir nossa constituição humana e profissional e de como continuamos nos constituindo com a docência. Dessa forma, deparamo-nos com processos de resistência e mudança, que, de acordo com Souza (2003, p. 37), podemos identificar através da mediação, em que “[...] atingimos os dois maiores fenômenos do ser humano: modificabilidade e diversidade”.

Sendo assim, o estudo propõe um maior entendimento do poder que exercemos no espaço em que atuamos, dos saberes que sustentam essas relações de poder e de como nossas ações, que são intencionais e assumem caráter ideológico, entre a resistência e a mudança, assumem significado no cotidiano escolar. Essas análises permitem, através da mediação, que se construa a modificabilidade cognitiva num universo de diversidades e de possibilidades que humanizem o sujeito.

A proposta de educação permanente e continuada na modalidade a distância, desenvolvida com professores, pedagogos e gestores, através da teoria da mediação proposta por Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014), debruçar-se-á entre a resistência e a mudança no cotidiano escolar, na perspectiva de ruptura dos “*nós*” pedagógicos, nas amarras da resistência em identificar a dinamicidade possível para se refletir as práticas pedagógicas, suas concepções e suas ressonâncias no constituir-se, perceber-se e posicionar-se na docência, de forma individual e coletiva.

1.4 Fazem-se caminhos novos após uma longa caminhada

São nas brechas do saber consolidado que se dão possibilidades criativas, de desvio (PAIS, 2015, p. 47).

A partir do levantamento bibliográfico do contexto das formações iniciais e continuadas para docentes, observou-se que existem estudos sobre as relações de

poder na docência, bem como acerca das manifestações de processos autônomos nas práticas pedagógicas. Porém, não se apresentam pesquisas que versam sobre o deslocamento dos conceitos de autonomia e biopolítica nos espaços da docência, sendo analisados no mesmo contexto educacional. Através dos deslocamentos dos conceitos de saber-poder, de sujeito e verdade, pretende-se construir uma proposta com o objetivo de qualificar ainda mais a formação continuada, tendo como suporte elemento da formação permanente. Além deste deslocamento de conceito, desenvolvo uma posposta de educação permanente e continuada para o contexto educacional, sendo realizada de maneira experiencial, apresentando uma possibilidade de protagonismo nas escolas, e que até então, registra-se seus estudos de forma mais efetiva, na área da saúde como um mecanismo de escuta atenta e de fortalecimento do trabalho dos serviços de atenção básica, numa perspectiva de refletir contextos e realidades do cotidiano do trabalho da área da saúde.

Realizei uma investigação no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações trazendo o recorte de 1996 até a atualidade, tendo como marco a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que apresenta em sua redação maior ênfase à formação de professores. A busca pelas informações, com o intuito de garimpar os escritos já existentes que se assemelham à pesquisa proposta, foi realizada partindo de descritores que trazem a ideia central do que está sendo estudado, voltado ao Ensino da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Partindo do descritor *poder, saber e verdade no contexto da educação continuada de professores*, foram encontradas 99 teses, porém, cinco delas trazem reflexões que se assemelham a este estudo. O segundo descritor, *análise entre biopolítica e autonomia no contexto da formação continuada de professores*, nos apresentou 51 teses, mas nenhuma estudando o binômio – biopolítica e autonomia – na mesma dimensão. Ou apresentavam um dos aspectos voltados à formação ou outro, formas distintas.

A partir do descritor *biopolítica e autonomia no contexto da formação continuada de professores de Educação Infantil e Anos Iniciais*, foram encontradas duas teses, porém uma delas versou sobre biblioteca comunitária e a outra sobre a segurança pública no Rio de Janeiro. Essas mesmas teses são identificadas também

quando se pesquisa sobre a análise da biopolítica e a formação continuada de professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Através do descritor *saber, poder e verdade no contexto da formação continuada de professores de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, das 20 teses identificadas, uma delas apresentou aspectos de proximidade com o presente estudo, trazendo aspectos de incentivo à cultura.

Com o descritor *autonomia e a formação continuada de professores de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, das 24 teses indicadas, duas delas se destacaram, uma apresentando as contribuições de uma brinquedoteca numa abordagem montessoriana e a outra discute aspectos da formação crítica para o ensino de ciências no curso de Pedagogia.

Saber e a formação continuada de professores de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental também foi um dos descritores utilizados para aprofundar a pesquisa, sendo que das 34 teses encontradas, cinco trouxeram algumas semelhanças ao assunto estudado: concepções epistemológicas e relação com a prática pedagógica, relação entre o conhecimento do conteúdo científico e a possibilidade da experimentação como metodologia de ensino, articulação entre trabalho e formação a partir da escola, formação inicial de professores nos cursos de pedagogia e a relação com o estágio docência e políticas sociais promissoras em creches.

Foram encontradas também 34 teses a partir do descritor *poder e a formação continuada de professores de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, destacando em cinco delas as seguintes contribuições: processos formativos vividos por professores e os conhecimentos profissionais, estudos da sociologia da infância após a LDBEN, potencialidades formativas do professor que ensina matemática para crianças de 06 a 11 anos, condições de trabalho para professores iniciantes e formação de professores.

Toda essa trajetória de investigação ocorrida nos anos de 2018 e 2019, através dos descritores que trazem a ideia principal do tema da tese a ser desenvolvida, deu-me a possibilidade de organizar o que pretendia investigar, apresentando o que se objetiva expandir ao longo dos cinco capítulos.

Neste primeiro capítulo, apresentei um estudo introdutório, proporcionando ao leitor uma reflexão do constituir-se pesquisador, trazendo minhas experiências

pessoais e profissionais, bem como os objetivos, a fundamentação teórica e a metodologia da tese.

No segundo capítulo, faz-se necessário compreender as possíveis relações no cotidiano educacional em uma abordagem a partir de teóricos da contemporaneidade, trazendo os seguintes conceitos: autonomia, biopolítica, cotidiano escolar, poder, saber, sujeito, verdade, educação permanente e continuada e mediação.

No terceiro capítulo, debruicei-me na formação inicial e continuada na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, enfatizando aspectos da Legislação Brasileira tendo como marco 1996, as interfaces e a legitimação do contexto educacional na formação continuada, políticas públicas e sua legitimação no cotidiano escolar e de como a educação permanente é abordada pela legislação.

O quarto capítulo apresenta os princípios de mediação da aprendizagem segundo Reuven Feuerstein, no binômio biopolítica e autonomia. Os treze critérios são abordados e compreendidos identificando-os como presença de autonomia e controle no cotidiano escolar. Os quatro capítulos iniciais compõem a primeira parte da tese e contemplam o embasamento teórico necessário para fundamentar a segunda parte da tese, que se constitui no quinto capítulo. O último capítulo apresenta a proposta de educação permanente e continuada, as análises e as conclusões da tese.

O quinto capítulo apresenta a análise dos dados obtidos no desenvolvimento da proposta de educação permanente e continuada, desenvolvida com os professores, pedagogos e gestores do município de Nova Bassano, RS, bem como das produções dos seus memoriais reflexivos da constituição humana e profissional de cada sujeito.

Nas considerações finais, transversalizando os cinco capítulos do projeto da tese, a metáfora do *nó pedagógico* fará a costura do movimento entre os conceitos de controle e de autonomia nos aspectos apresentados no decorrer da pesquisa, não com o intuito de apresentar mais uma verdade, mas de refletir sobre as verdades existentes. Este é o diferencial da tese: oportunizar aos sujeitos da pesquisa que possam refletir sobre sua condição docente, conhecendo-se enquanto participantes ativos da construção do cotidiano escolar e de suas responsabilidades diante das concepções e posturas assumidas no contexto da sala de aula e da relação com a gestão, com a comunidade escolar, com os colegas e demais interfaces do meio

estudado. Não se trata de indicar o caminho certo ou errado, mas de construir um caminho refletido coletivamente e que mais se aproxima da humanização do sujeito, levando em consideração o contexto em que os sujeitos estão inseridos, tendo por referência a fundamentação teórica da educação permanente e continuada.

Neste movimento, não podemos deixar de mencionar o contexto pandêmico que fez parte de nossas vidas e da realidade educacional, nos anos de 2020 e 2021, em razão da COVID-19⁹. O quinto capítulo, com as considerações finais da tese, traz elementos acerca das implicações da pandemia no contexto educacional.

Hannah Arendt (1997), no seu livro *Entre o Passado e o Futuro*, nos faz pensar sobre a capacidade de refletirmos sobre ideias e situações, a partir do seguinte relato:

Não é a vida das almas incorpóreas, mas sim a vida dos corpos que tem lugar em um mundo inferior; comparada com o céu e o sol, a terra é como o Hades; imagens e sombras são os objetos dos sentidos corpóreos, não o ambiente das almas incorpóreas; o verdadeiro e real é não o mundo em que nos movimentamos e vivemos e do qual temos que partir na morte, mas as idéias vistas e apreendidas pelos olhos da mente (ARENDT, 1997, p. 65).

Propomo-nos, nas análises da tese, a ir além do que nossos olhos possam ver e nossa mente possa apreender. É justamente o movimento entre o que os olhos não veem e o que a mente não consegue apreender que nos interessa desvendar no cotidiano escolar. Os ecos e as ressonâncias de nossas ações, que constroem elos invisíveis e fazem o *nó pedagógico* se movimentar no binômio entre o controle e a autonomia e que nos mantêm cegos diante de nossas concepções e posicionamentos no contexto educacional, serão o referencial da proposta de educação permanente e continuada, com o propósito de discutir os conceitos trazidos na pesquisa, nos diferentes espaços que compõem o cotidiano escolar.

⁹ COVID-19 é o nome dado à pandemia do vírus SARS-CoV-2, originado na China, no final de 2019.

2 POSSÍVEIS RELAÇÕES NO COTIDIANO EDUCACIONAL: ABORDAGENS A PARTIR DE TEÓRICOS DA CONTEMPORANEIDADE

Pode-se muito bem, aqui, admirar o homem como um poderoso gênio construtivo, que consegue erigir sobre fundamentos móveis e como que sobre água corrente um domo conceitual infinitamente complicado: - sem dúvida, para encontrar apoio sobre tais fundamentos, tem de ser uma construção como que de fios de aranha, tênue a ponto de ser carregada pelas ondas, firme a ponto de não ser espedaçada pelo sopro de cada vento (NIETZSCHE, 1999, p. 58).

Ao estudarmos sobre saberes e formação docente, poderíamos dizer que no *cotidiano escolar* permeia, de certa forma, grande parte das discussões e se apresenta como o espaço das relações entre professor/aluno, aluno/aluno, professor/gestão, professor/aluno/gestão/comunidade escolar, todos os envolvidos pelas políticas públicas educacionais que, de forma clara e outras vezes oculta, conduzem o processo educativo com a finalidade pela qual vêm se desenvolvendo ações que atendam demandas de acordo com as exigências e expectativas de cada época. “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo” (FREIRE, 2015, p. 24). Essa reflexão assume significado e relevância quando é pensada por todos os atores do cotidiano escolar. Quando as formações, entendidas como processo de educação permanente e continuada, permearem os espaços disponibilizados na escola para reuniões, os momentos de planejamento se tornarem ambientes de reflexão, de repensar a prática pedagógica, de se posicionar frente aos modismos educacionais e assumir posturas conscientes diante do fazer prático, estaremos conseguindo realizar a reflexão crítica sobre a prática, traçando caminhos autônomos no processo de ensino e de aprendizagem.

Reflexão crítica sobre a prática: essa é a grande trama que envolve a educação e seus desafios. Ao estudar as relações de saber, de poder e de verdade no cotidiano escolar, faz-se necessário recorrer a alguns estudos mais aprofundados na tentativa de compreender como foram se constituindo e permanecendo neste espaço. Se não pensamos sobre nossas ações cotidianas, muitas vezes as realizamos sem a clareza do seu direcionamento e de seus resultados. Movemo-nos mecanicamente, porém, não de forma neutra. As ações se desenvolvem carregadas da subjetividade dos atores, na relação entre os saberes e suas práticas. Tardif (2012, p. 238) nos faz pensar que, “[...] de fato, se o professor é realmente um sujeito do conhecimento e um

produtor de saberes, é preciso então reconhecê-lo como tal e dar-lhe um espaço nos dispositivos de pesquisa”.

Proporcionar a escuta dos atores educacionais como sujeitos do conhecimento não é algo que depende apenas do envolvimento desses sujeitos, mas de uma complexidade de fatores que envolvem o universo educacional, entre estes as políticas públicas que visam produzir “[...] pelo menos uma parte das ciências da educação, uma pesquisa não sobre o ensino e sobre os professores, mas para o ensino e com os professores” (TARDIF, 2012, p. 239). Parece-nos que vivemos compreendendo a trajetória educacional que se constituiu ao longo da história e projetamos desejos e utopias do que ainda pretendemos avançar nessa ciência, porém, na tentativa de se obter avanços frente ao projeto da modernidade, poucos esforços são concentrados para entender o momento atual. Precisamos saber a fundamentação de nossas concepções e projetar ações educativas de acordo com o que defendemos, mas corremos o risco de nos perder nas próprias ações se não pensarmos sobre elas. Esse é o desafio da ciência da educação ao inserir todos os seus atores nesse processo.

Seremos reconhecidos socialmente como sujeitos e verdadeiros atores sociais quando começarmos a reconhecer-nos uns aos outros como pessoas competentes, pares iguais que podem aprender uns com os outros. Diante de professor, seja ele do pré-escolar ou da universidade, nada tenho a mostrar ou a provar – mas posso aprender com ele como realizar melhor nosso ofício comum (TARDIF, 2012, p. 244).

Quando temos a oportunidade de pensar o cotidiano escolar, nas suas relações e nos desdobramentos que elas realizam no interior deste espaço, poderemos ter mais clareza acerca dos saberes que constituem a prática educacional. Não se trata aqui de trazer verdades, mas de questionar e analisar as verdades existentes, uma vez que as mesmas são construídas historicamente, e nas relações cotidianas assumem poderes que se legitimam na prática e transversalizam o contexto onde os atores estão inseridos.

Creio ser preciso tentar compreender por que se quis tanto vincular o indivíduo à sua verdade, por sua verdade e pela enunciação de sua própria verdade por ele. É um problema jurídico, político, institucional e histórico saber como o indivíduo é atado e aceita atar-se ao poder exercido sobre ele. Creio que é também um problema jurídico, mas sobretudo institucional, político e histórico saber como o indivíduo, numa sociedade, se ata à sua própria verdade (FOUCAULT, 2018, p. 10).

Dentro de um sistema de dispositivos planejados e articulados para que os sujeitos se apeguem a verdades historicamente construídas numa sociedade, menores serão as chances para que ele questione dogmas e estruturas sólidas na política e na economia, colaborando, mesmo que sem clareza disso, para que a arquitetura planejada, de forma estratégica e sem um local definido e visível, se efetive na prática e mantenha estruturas de poder e de saber responsáveis por não modificar interesses econômicos e políticos.

2.1 Desatando o nó da autonomia frente aos mecanismos e à complexidade do mundo contemporâneo

[...] podemos dizer que uma ciência propriamente dita apresenta dois aspectos distintos, porém, complementares: o das respostas e o das pesquisas (JAPIASSU, 1981, p. 52).

É importante nos situarmos em alguns fatos históricos e econômicos que nos fazem compreender o mundo contemporâneo ocidental. No século XVIII, a Revolução Francesa, com o acesso da burguesia ao poder, e a Revolução Industrial, que consolida o sistema econômico capitalista e alavanca desenvolvimento tecnológico, abrem espectros da contemporaneidade, trazendo perspectivas, avanços e desafios que nos conduzem ao século XX e XXI.

No século XX, contamos também com a consolidação de grupos sociais exercendo a cidadania de reivindicar direitos que foram firmados e reforçados a partir da Declaração dos Direitos Humanos e demais amparos legais, dentre os quais, no contexto brasileiro, a Constituição de 1988, tendo por horizonte a autonomia de demandar uma vida com dignidade. Diante desse cenário, é possível refletir que, ao passo em que vivemos em um momento histórico e social, em pleno século XXI, com projeções de possibilidades para exercermos a autonomia de sujeitos críticos e responsáveis para construir a nossa história, ao mesmo tempo convivemos com essa autonomia que é vigiada e controlada. O capitalismo neoliberal que nos assombra permite que tenhamos a autonomia necessária para sermos bons cidadãos produtivos da sociedade capitalista.

Além disso, a relação de poder – seja nas academias, seja nas organizações comerciais e industriais – entre mestres e alunos, gerentes e trabalhadores cria, pelos motivos que fazem da educação e do treinamento uma pedagogia, certa situação especialmente favorável ao dogmatismo e à subserviência intelectual. Nessa área do conhecimento, tal relação, acadêmica principalmente, vem se fazendo hoje de modo mais intenso que no passado (GURGEL, 2003, p. 39).

É contra esse dogmatismo que a educação, que se considera autônoma, caminha no desenvolvimento das práticas educativas. Não podemos colocar seus sujeitos numa redoma de vidro e excluí-los dessa verdade, mas devemos trazê-los para a realidade numa constante reflexão da condição de vida humana.

Considerando-se o tema da pesquisa para essa discussão, é importante deixar claro de qual autonomia estamos falando. Sempre que trouxermos para discussão e para análises o termo *autonomia*¹⁰, o mesmo se fundamenta nos pensamentos de Paulo Freire (2015).

É importante, inicialmente, entender o contexto em que o autor realizou seus estudos e arquitetou seus escritos.

Paulo Freire nasceu em 1921 e faleceu em 1997. Educador brasileiro, protagonizou um projeto de Alfabetização para Adultos embasado na utilização, no processo de alfabetização, de palavras geradoras a partir da realidade dos alunos. Podemos destacar os seguintes livros de sua autoria: *Pedagogia do Oprimido* e *Prática da Liberdade*, que foram escritos no período do seu exílio. Essa informação nos faz entender o teor de seus escritos, uma vez que se trata de reflexões sobre o que ele estava vivendo, seu pensamento pessoal, profissional e existencial.

Os escritos de Freire, no período em que precisou se ausentar do Brasil, revelaram um pensamento que ameaçava o poder da burguesia, uma vez que o autor trouxe justamente a situação que a classe dominante vivia em relação aos dominados. Retrato a exploração que não acontecia apenas nas fábricas, mas também nas escolas e demais instituições responsáveis por garantir a ordem e a obediência ao sistema que estava posto. Ao mesmo tempo em que apresentou a realidade, sempre nos encorajou, dando-nos seu testemunho para que possamos pensar, refletir e encontrar possibilidades de realizar práticas de liberdade e respeito ao ser humano.

Pensando no contexto em que o educador Paulo Freire desenvolveu o projeto de Alfabetização de Adultos no Brasil, no período da industrialização, sentiu a

¹⁰ Fundamentação em Paulo Freire.

necessidade de refletir e pensar, junto aos sujeitos com os quais tinha contato, sobre a situação em que viviam. Alfabetizar adultos não se reduzia apenas ao ato de ler e escrever palavras, mas de fazer a leitura do mundo. De fazer com que pudessem entender que a crescente urbanização não estaria sendo oferecida para melhorar a vida do cidadão, mas para garantir mão de obra barata para as indústrias com o trabalho dos operários, que, explorados com excesso de horas realizadas nas fábricas, viviam em condições desumanas. Seu caminho de alfabetização era acompanhado de conscientização e libertação, de permitir questionar sua posição de oprimido. Entende-se que esse processo proporcionou o desenvolvimento de um movimento democrático, no sentido de que as classes trabalhadoras poderiam questionar a ideologia vigente. De acordo com Freire (2016, p. 64), “os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A “ordem” social injusta é a fonte geradora do desalento e da miséria.”

O pensamento de Freire nos faz refletir sobre a relação de poder que os opressores assumem sobre os oprimidos, em nome da justiça. Se tomarmos como contexto histórico o período do Regime Militar (1964 – 1985), a educação bancária tem forte influência na época, e nesse período Freire escreve o livro *Pedagogia do Oprimido*, fazendo-nos pensar na relação entre opressor e oprimido, em que o exercício do poder consiste em fazer com que sujeitos se identifiquem pela luta obsessiva de sair do poder do opressor. Esse processo traz “a libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos” (FREIRE, 2016, p. 70). E essa marcha observa-se na construção do pensamento do autor. Se discorrermos sobre o trabalho de Freire no Brasil antes de seu exílio, podemos destacar seu pensamento no campo pedagógico crítico, sendo de um sujeito inserido no meio social e político e conhecedor de seu contexto real. O autor nos faz acreditar que é possível despertar no aluno a consciência de seu papel enquanto cidadão responsável por modificar a sociedade. Avança-se para um processo educativo que se constitui nas relações de consciência, libertação e autonomia, muito diferente da dominação. Entende que o trabalho com adultos necessita ter um pensamento pedagógico próprio e que cada sujeito avançaria no conhecimento a partir do universo vocabular da sua realidade. Através dessa reflexão,

podemos entender que seus estudos compreendem muito mais do que um pensamento pedagógico. “A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo, *com que é em que se acham*” (FREIRE, 2016, p. 125).

Na dinâmica de seu pensamento, reconhece que a desumanização é uma realidade histórica e ontológica. Nessa desumanização, a sociedade capitalista elegeu raças, classes, povos para serem os escolhidos a não deterem o capital, não serem responsáveis pela construção de sua própria história, em nome de um conhecimento que se consolida na concretização dessa prática do ser. Nessa perspectiva, Freire propõe uma educação que revolucione esses paradigmas, entendendo que o ser humano é essencialmente capacidade de ter esperança. É por isso que Freire, em seu livro *Educação como Prática da Liberdade*, apresenta-nos a ideia de que não é possível que o diálogo para a libertação aconteça com as elites, mas sim entre os oprimidos. Nesse diálogo entre as classes sociais menos favorecidas, propõe uma educação problematizadora e um educador humanista revolucionário, no sentido do diálogo permanente da população de massa, construindo consciência para uma sociedade mais justa. “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 1983, p. 96).

Essas manifestações diversas não se limitavam apenas à concretização da alfabetização dos jovens e adultos, pois buscavam também fecundar debates políticos nas diferentes instâncias da sociedade, tendo presente nos argumentos aspectos essenciais das relações de poder e saber. Esse diálogo permitido foi despertando consciências até então adormecidas, através de movimentos de cultura popular, o que, em 1964, foi considerado uma ameaça. Paulo Freire é preso e depois exilado. O golpe militar foi uma forma de instaurar a ordem que estava sendo contestada pelas massas populares.

A urgência dos problemas de organização e de coordenação deste movimento de democratização da cultura deixou ao autor menos tempo do que ele teria desejado para a elaboração teórica. Havia que aproveitar as possibilidades institucionais abertas à mobilização popular para atacar de frente a meta da alfabetização. A teoria teve de esperar que o exílio do autor lhe permitisse um esforço de sistematização (FREIRE, 1983, p. 3).

O posicionamento de Freire nos faz pensar sobre como o autor tinha clareza de que suas ideias iriam desestabilizar as relações de poder da burguesia da época. Nesse contexto, entendemos a importância do pensamento de Paulo Freire, que escreve pensando no seu tempo e nas suas vivências.

Freire acredita que o sujeito é um ser social, e a consciência e a transformação acontecem em sociedade.

Nesta perspectiva, a antropologia que pretende ajudar à libertação do homem acaba por exigir e determinar uma política. Toda antropologia exige uma política, porque não é neutra e porque significa uma opção que se quer realizar, por sua vez, a despeito ou de encontro a outras opções científicas que transmitem outras visões do mundo. Assim, uma antropologia que pretende estar a serviço da libertação do homem é consciente de que a dominação se serve da ciência oficial – e frequentemente de uma ciência pretendidamente neutra – para impor sua vontade (FREIRE, 1979, p. 40).

A educação é fator preponderante para a busca da liberdade. Todo ato político desenvolvido junto às massas dos oprimidos tem de ser uma ação cultural para a liberdade. Freire destaca duas formas de acontecer a educação: pelo processo de educação bancária, que tem o objetivo de manter o controle e a opressão de uma sociedade; e pela educação problematizadora, que tem como fundamento o diálogo na relação professor e aluno, possibilitando a transformação do educando em sujeito responsável por construir a sua história.

No que se refere ao livro *Pedagogia da Autonomia*, a última obra de Freire publicada em vida, observamos que o educador nos faz pensar em práticas educativas que promovam a autonomia do sujeito, valorizando e respeitando a sua cultura. Sua concepção de conhecimento parte do respeito ao saber que o aluno traz para a escola, entendendo-o como sujeito social e histórico que está em constante aprendizado, não apenas do conhecimento teórico, mas do prático, compreendendo a formação ética dos educandos para uma reflexão crítica da realidade em que cada um está inserido.

Sua proposta não se direciona apenas à humanização do educando, mas principalmente ao professor como norteador de todo o processo das práticas educativas. Oferece-nos, através de seus escritos, subsídios para entender que a educação é uma das formas de transformação da realidade e, por isso, não pode ser considerada neutra ou indiferente.

A adaptação a situações negadoras da humanização só pode ser aceita como consequência da experiência dominadora, ou como exercício de resistência, como tática na luta política. Dou a impressão de que aceito hoje a condição de silenciado para bem lutar, quando puder, contra a negação de mim mesmo. Esta questão, a da legitimidade da raiva contra a docilidade fatalista diante da negação das gentes, foi um tema que esteve implícito em toda a nossa conversa naquela manhã (FREIRE, 2015, p. 74).

Quando nos entendemos como sujeitos que defendemos os direitos humanos e a dignidade, o nosso silêncio diante das injustiças só pode ser aceito se servir para que possamos lutar com mais força no dia de amanhã. A cada dia precisamos reafirmar nossa postura enquanto sujeitos. Há o entendimento de que a liberdade do estado de opressão, da relação de poder opressor oprimido, é uma ação social. E, mesmo quando nos silenciemos, esse refúgio deve servir de força para iniciar uma nova luta.

Esse breve relato para compreendermos um pouco o contexto de Freire nos permite pensar sobre a autonomia, entendida como processo no qual as decisões de humanização se entrelaçam e vão sendo construídas ao longo da história.

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do *ser para si*, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências respeitadas de liberdade (FREIRE, 2015, p. 105).

Esta investigação objetiva identificar possíveis sinais de autonomia presentes no cotidiano escolar que são marcados por experiências respeitadas de liberdade, que auxiliam no desenvolvimento pessoal, mas que, principalmente, promovam o “vir a ser”, a humanização do sujeito.

Compreendemos, a partir das reflexões realizadas e analisando os conceitos acima, que a autonomia acontece na coletividade. Constrói-se na experiência, sendo que cada um tem uma caminhada própria na sua autonomia. Já a emancipação acontece depois de o sujeito ter uma autonomia crítica e não opera apenas num sujeito de forma individual, mas em vários sujeitos, nas suas diversidades, construindo as suas emancipações enquanto agentes políticos, históricos e sociais que buscam a transformação do meio onde vivem.

Conforme nos propõe a pesquisa, de identificar os movimentos das relações de poder, num trabalho com professores, gestores e pedagogos, através de uma

proposta de educação permanente e continuada, buscar-se-á os sinais de autonomia na construção da docência por meio do trabalho desenvolvido. Nesta proposta, entende-se a caminhada de cada professor, as vivências, experiências e possibilidades de acordo com o processo de pensar sua existência pessoal e profissional, levando em consideração as relações de poder/saber/verdade. É identificar-se como sujeito que pode refletir o seu cotidiano escolar, tendo clareza de que esse mesmo sistema o projeta para mudanças, assim como o mantém no percurso já determinado.

O *nó pedagógico*, que permite movimentos individuais e coletivos, projeta situações de autonomia diante do cotidiano escolar. O desafio é responder a alguns questionamentos, como: a quem é dada essa autonomia? Essa autonomia acontece no âmbito do discurso e da prática? Em que momentos ela é dada e em que momentos ela é tirada? Como o professor reage diante da posse dessa autonomia? Quem é o professor autônomo?

Esses questionamentos nos fazem pensar o que é autonomia no cotidiano escolar. Precisamos entender como ela atua nesse espaço e de que maneira os sujeitos a exercem. Constantemente afirmamos que nossa prática pedagógica se ancora na educação para a autonomia. Dessa forma, precisamos estar vigilantes para os efeitos de nossas ações que, ou se direcionam para a formação humana, com autonomia conforme propõe Freire (2015), ou que se inclinam para que as estruturas de poder e saber não se modifiquem, tendo como referência o pensamento de Foucault (2018).

Freire traz na base de seu pensamento as ideias da fenomenologia existencial, de estudiosos e pensadores marxistas e anticolonialistas modernos que o transformam em um grande marco para a filosofia da educação. Sua pedagogia se caracterizou por apresentar lutas contra a educação “bancária”, na qual o aluno simplesmente era reprodutor do conhecimento e das práticas sociais existentes. A influência do movimento chamado pedagogia crítica foi responsável por disseminar a visão de educação como um ato político e que, através dela, homens e mulheres, além de construir seu conhecimento, fazem a sua história e a transformam. Essa educação possibilita que o sujeito se liberte do sistema de relações sociais dominantes e dê espaço para que culturas e povos “silenciados” possam deixar suas expectativas transparecer e assumir sua identidade social.

Foucault desenvolveu seus estudos desvendando como o poder e o conhecimento assumiam postura de controle social. Inicia realizando estudos desses dispositivos na medicina e mais tarde os estende a todas as instituições sociais. Muitos estudiosos classificam Foucault como estruturalista e pós-moderno, mas ele nunca fez questão de classificar-se em perspectivas que o delimitassem temporalmente. Entende-se que seu pensamento pode se definir como uma história crítica da modernidade. Melhor do que ter seu pensamento preso num tempo é poder encontrá-lo nos diferentes marcos da história passada e presente.

A escolha de trabalhar com dois autores que apresentam concepções antagônicas sobre autonomia é justamente o desafio proposto pela metáfora do *nó pedagógico*, uma vez que os mesmos falam de diferentes referenciais. De um dos lados temos a autonomia, e do outro, o controle. Este espaço se constitui por vários *nós* que permitem o movimento, ora para uma das laterais – do controle –, ora para outra – da autonomia. É justamente no espaço do *nó* que os autores se articulam. Através dos estudos de Freire identificamos as ações que levam o sujeito à autonomia, à transformação e à libertação. A partir dos estudos de Foucault, identificam-se as ações que exercem controle para que a transformação não aconteça.

Freire aposta em um sujeito transformador de sua história, Foucault estuda os dispositivos que aprisionam o sujeito e que é modificado pela história.

Nessa dinâmica, estudar-se-á, através da proposta de educação permanente e continuada, o movimento das ações pedagógicas no cotidiano escolar, entrelaçadas no *nó pedagógico*. A reflexão da ação para a transformação e ao mesmo tempo das técnicas utilizadas como controle e alienação.

2.2 Desatando o nó da biopolítica: possível lente para entendermos a complexidade do processo educativo

La vida es um término/concepto huido, genérico, indeterminable. La presencia, sentido, flexión, que se da a este término condiciona las fortísimas oscilaciones de significados observables em la nición de biopolítica, donde el bíos queda relacionado com su gestión, com el poder (BAZZICALUPO, 2010, p. 42).

Quando falamos em educação, práticas pedagógicas, gestão escolar, relação professor/aluno, o discurso proferido, na maioria das vezes, é o de ideal de educação.

O processo de almejar a educação sonhada e ao mesmo tempo continuar os lamentos de que as mudanças não acontecem, sempre por motivos ou situações de terceiros, dificulta a reflexão sobre nossas ações no cotidiano. Dificilmente nos movimentamos para entender quem somos, qual nossa participação na dinâmica educativa e de que maneira nos posicionamos diante do que consideramos falho na educação. É pouco provável que conseguiremos sair da posição de telespectadores e comentadores se não assumirmos papel de atores e de autores.

Mudamos o que consideramos contra a dignidade humana e os princípios da cidadania quando refletimos constantemente sobre a prática pedagógica por todos os atores da escola, tomando consciência de como o controle biopolítico se apresenta no cotidiano escolar.

Assim como no conceito anterior, é importante definir o termo biopolítica. Neste caso, toda vez que trouxermos para discussão e análise o termo *biopolítica*, o mesmo se fundamenta nos pensamentos de Michel Foucault. Porém, antes disso, discutiremos alguns de seus escritos.

Michel Foucault nasceu na França em 1926 e faleceu em 1984, aos 57 anos, em Paris. Foi filósofo, teórico social, historiador das ideias e crítico literário. Viveu no período da Segunda Guerra Mundial, e o início de seus escritos marcou uma linha estruturalista, como na sua obra *Vigiar e Punir*. Oriundo de uma família de médicos, contrariou as vontades da mesma para seguir os estudos de filosofia, e encontrou na escola caminhos que o definiram para seguir esses estudos.

Foucault também traz em seus escritos as relações de poder. Observando os estudos da genealogia foucaultiana e tendo como ponto de partida os micropoderes disciplinares, visando coordenar o corpo individual, aparecem no século XVII, juntamente com todo um conjunto de instituições sociais, o exército, a escola, o hospital, a fábrica, com o propósito de disciplinar o ser humano. Entende-se que o que não fosse disciplinado pela escola teria a oportunidade de se reestabelecer nas prisões ou nos hospitais psiquiátricos. “Trata-se de um triângulo: soberania–disciplina–gestão governamental, que tem na população seu alvo principal e nos dispositivos de segurança seus mecanismos essenciais” (FOUCAULT, 2018, p. 428).

Assim também Gadelha (2009) traz uma reflexão importante, reportando-nos à forma única com que Foucault desenvolveu suas concepções em torno do conceito

de poder. Após 40 anos do auge do estruturalismo, o pensamento, a política, a economia, as grandes disciplinas científicas no viés das ciências humanas, o sistema capitalista, enfim, toda a movimentação intelectual e econômica que desestabilizou a França no final dos anos 60 e início dos anos 70 fez com que Foucault desenvolvesse seus próprios estudos acerca da *genealogia do poder*, partindo de uma abordagem imanentista (investigação imanente da condição humana) e microfísica (analisado em rede) do poder.

Nesse período, o pensamento político e intelectual faz com que se pense em novas bases para o exercício do poder. Filósofos da época não poderiam deixar passar despercebido nem as barbaridades realizadas em nome do comunismo.

As ideias apresentadas nos fazem entender que Foucault se distanciou cada vez mais das concepções tradicionais de análise do poder pela ciência política, tanto de caráter liberal como socialista.

De acordo com Alfredo Veiga-Neto (2003), seguindo Morey (1991 *apud* GADELHA, 2009), definiram-se dois grandes eixos da pesquisa de Foucault, *o ser-saber e o ser-poder*.

Foucault, a partir das duas análises do poder político, sente-se provocado a buscar outros instrumentos de análise, iniciando-se pela caracterização das *sociedades disciplinares*, explorando a ação, complementar ao dispositivo disciplinar, do dispositivo de sexualidade.

Mas o que significa esta expressão? Não creio que se trate de opor coisas a homens, mas de mostrar que aquilo a que o governo se refere é não um território e sim um conjunto de homens e coisas. Estas coisas, de que o governo deve se encarregar, são os homens, mas em suas relações com coisas que são as riquezas, os recursos, os meios de subsistência, o território em suas fronteiras, com suas qualidades, clima, seca, fertilidade, etc.; os homens em suas relações com outras coisas que são os costumes, os hábitos, as formas de agir ou de pensar, etc.; finalmente, os homens em suas relações com outras coisas ainda que podem ser os acidentes ou as desgraças como a fome, a epidemia, a morte, etc. Que o governo diga respeito às coisas entendidas como a imbricação de homens e coisas temos a confirmação em uma metáfora que aparece em todos esses tratados: o navio. O que é governar um navio? É certamente se ocupar dos marinheiros, da nau e da carga (FOUCAULT, 2018, p. 415).

Podemos fazer o seguinte questionamento: o que significa governar um povo? É certamente vigiar e controlar suas ações, suas riquezas, sua saúde e sua educação. Na multidão pode-se decidir quem tem bens e quem tem direito à educação, desta

forma também quem será protegido de epidemias e de outras situações de violência. Gadelha também nos ajuda a refletir sobre o que está posto com a seguinte afirmação:

Assim, por um lado, já não fazia mais sentido tirar a vida de um corpo, apenas para uma crueldade explícita, amplificada pelo espetáculo bizarro que encenava esse tipo de punição em praça pública. Ao contrário, o corpo do condenado, doravante, seria utilizado como instrumento e/ou intermediário de novas modalidades de punição, as quais passavam pelo enclausuramento, pelo trabalho forçado, pela privação da liberdade, e por uma série de outras obrigações e interdições. [...] isso foi garantido pela progressiva autonomização de todo um mecanismo burocrático-administrativo que passou a se encarregar dessa tarefa, mas não sem que se orientasse por um novo princípio emanado pela justiça moderna, qual seja, de que o fundamental já não era tanto punir, senão corrigir, reeducar e/ ou curar o criminoso. O caso é que, desde então, essa correção, reeducação e/ou cura já não devia mais ter por objeto o corpo do condenado, e sim a alma (GADELHA, 2009, p. 33).

Essas modificações históricas quanto aos direitos permitidos pela Lei nos trazem uma ampla economia do poder, em que a punição promove uma série de “substituições de objeto”: ao invés de julgar o crime, julgam-se as paixões que o motivaram, remetendo-se à alma do criminoso. O discurso puramente jurídico, que até então era suficiente, passou a ser substituído pelo discurso médico-psiquiátrico, psicopedagógico e assistencial. Assim, também são trazidos novos saberes, os científicos e extrajudiciários. Personagens e discursos atuando ativamente – mecanismo burocrático e cura da alma do criminoso – Foucault percebe a análise do poder segundo a tradição jurídico-política e acrescenta a economia do poder de punir: suas forças de se mostrar úteis à produção e dóceis aos mecanismos de regulação. “O corpo investido por relações de poder e de dominação” – o que Foucault chamou de tecnologia política.

Governar um Estado significará portanto estabelecer a economia ao nível geral do Estado, isto é, ter em relação aos habitantes, às riquezas, aos comportamentos individuais e coletivos, uma forma de vigilância, de controle tão atenta quanto a do pai de família (FOUCAULT, 2018, p. 413).

Por meio dessa tecnologia mantém-se uma vigilância a nível individual e coletiva através de dispositivos e técnicas controladoras que tornam as práticas governamentais ferramentas de seletividade e separação da população, levando em consideração vários aspectos, assim como nos apresenta Castro:

Há que se entender por “biopolítica” a maneira pela qual, a partir do século XVIII, se buscou racionalizar os problemas colocados para a prática governamental pelos fenômenos próprios de um conjunto de viventes enquanto população: saúde, higiene, natalidade, longevidade, raça (CASTRO, 2016, p. 59-60).

O livro *Vigiar e Punir* discute justamente os mecanismos disciplinares que não atuam apenas no poder judiciário, mas em todo o tecido social. Nesse contexto, compreendemos o nascimento das prisões e as modificações nas formas de punição. Surgem também as escolas que têm o entendimento de uma extensão do lar, onde as crianças são vigiadas e conduzidas a terem padrões comportamentais aceitáveis para a sociedade. Quando não atendessem a esses padrões, eram punidas, inicialmente com castigos físicos, mais tarde essas punições assumiram um controle mais camuflado, enquadrando o aluno em diagnósticos com problemas de saúde mental. Realiza-se o controle psicológico e moral. Do castigo físico passa-se para o castigo psíquico.

Bazzicalupo (2010) também conceitua biopolítica de maneira bastante coerente ao afirmar que:

El término “Biopolítica” resulta cada vez más habitual. En contextos muy diversos que parecen iluminar una vaga constelación que gira en torno a la pareja de conceptos que se encuentra dentro de la palabra mista: *bíos*, la vida y política. Evocada por esta pareja conceptual, vemos implicada la biopolítica cuando, cada vez con mayor frecuencia, la política se ocupa de problemas relacionados con la vida, cuando en la política deviene central el cuerpo de aquellos que tienen poder y de aquellos otros que lo padecen. Lo que en una sociedad altamente espectacular como la nuestra, dominada por la visibilidad, por la corporeidad – aunque, paradójicamente, virtual y mediática – mas que por el momento de reflexión crítica e abstracta, sucede cada vez más (BAZZICALUPO, 2010, p. 41).

De acordo com a perspectiva de Foucault, o seu domínio genealógico traz as verdades indagadas a partir da descontinuidade das práticas históricas, sendo que seus discursos e práticas conduzem à evidente pretensão de verdade e efeitos de poder. Dessa forma, entendemos que não existe relação de poder sem constituição correlativa de um campo de saber, e todo saber se constitui ao mesmo tempo nas relações de poder. Porém, isso não significa que o poder se manifeste apenas através de palavras e saberes. Sua relação – saber/poder – se apresenta sobre os corpos, através de dispositivos de controle. É assim que se manifesta a Biopolítica do poder moderno.

A sexualidade é um dos dispositivos construídos, por meio do saber médico, para governar as forças dos sujeitos. Traz o ponto de união entre indivíduos e espécies, entre o corpo e sua anatomia e da população com seus processos biológicos de espécie. O saber sobre a sexualidade também se encontra nas instituições religiosas e nos modelos pedagógicos.

A eliminação do perigo biológico faz com que se fortaleça a cepa de uma espécie. Nesse processo, as técnicas disciplinares, que se apresentam de forma individual ou envolvendo uma população, tornam-se políticas de proteção da população, com o objetivo de atingir, por meio da natalidade, mortalidade e longevidade, a potência política do Estado, ou seja, uma população protegida em nome de maior produção econômica.

O racismo modifica os dispositivos biológicos de seguridade, numa perspectiva que exclui. Através da proteção da raça pura e da potencialidade do espaço vital, apresenta-se a lógica econômica para conservar a espécie.

Se observarmos o viés dos estudos de Foucault, nas suas diferentes fases, perceberemos que nos traz elementos para entendermos que suas análises se apresentam pelo poder dinâmico da vida psíquica em torno da sujeição-subjetivação. As investigações precisam ir além das instituições, das normatizações e das leis; é necessário compreender as relações constituídas e organizadas no campo de forças da grande trama de poderes que se dobram e se desdobram, se aliam e se isolam. É a dinâmica viva, uma rede microfísica do poder de vida e sobre a vida.

O autor nos faz pensar também que, ao mesmo tempo em que o discurso produz poder, somos expostos por ele. Esse poder, que se produz a todo instante, coloca o indivíduo na posição de sofrê-lo ou executá-lo. Esse é um dos grandes desafios que nos clama por uma análise na nossa própria vida. De descobrir as energias do poder interior que nos dominam e nos mostram como essas energias ao mesmo tempo nos orientam.

Temos facilidade de compreender a estrutura e os efeitos de poder ao longo da história, assim também de entender o tempo histórico em que vivemos, mas, quando somos convidados a pensar sobre quem somos no contexto em que vivemos, temos dificuldade em identificar as forças que nos dominam e as que nos orientam.

Nossos discursos são permeados pelas ideias de transformação, de criticidade, de inovação, porém, acabam sendo vazios se não temos o entendimento de quem

somos no tempo em que vivemos. Tomar posição faz com que tenhamos de nos desprender de nós mesmos, permite que nossos saberes atravessem fronteiras talvez nunca demarcadas e que nossas palavras encontrem sentido na essência humana.

Foucault não coordenava nem liderava manifestações, andava junto com as pessoas que não concordavam com a maneira com que o ser humano estivesse sendo conduzido na dinâmica social. Essa postura permitiu-lhe que seus estudos apresentassem análises ao invés de verdades.

Deleuze (1991, *apud* GADELHA 2009) apresenta seis postulados que deveriam ser deixados para trás, através da concepção de poder apresentada por Foucault. Cada um desses postulados será explicitado a seguir.

Postulado da propriedade: bem passível de transferência ou alienação. Foucault defende os efeitos do poder no conjunto do corpo social. “[...] não a soberania em seu edifício único, mas as múltiplas sujeições que existem e funcionam no interior do corpo social” (FOUCAULT, 2018, p. 282). Não se trata de analisar as ações em si, mas a sua materialização no corpo social, que constitui o poder, sustentado por seu efeito, mantendo a estrutura de classes sociais onde existem uma minoria como classe dominante e uma maioria dominada. Esse postulado não funciona isolado do Estado.

Postulado da localização: o poder originário do Estado. “Bentham é “arcaizante” pela importância que ele dá ao olhar; é muito moderno pela importância que dá às técnicas de poder em geral” (FOUCAULT, 2018, p. 336-337). São os dispositivos de que o Estado se utiliza para exercer e continuar detendo o poder.

Postulado da subordinação: poder que emana do Estado e estaria subordinado a uma infraestrutura econômica, ao modo de produção capitalista. O poder caracteriza-se sem unificação transcendente, sem uma centralidade global, a continuidade de seus segmentos sem totalização acontece em espaço serial. “Trata-se de definir qual é a forma particular que se aplica a todo o Estado” (FOUCAULT, 2018, p. 412). Dispositivos e técnicas de subordinação são aplicados de forma coletiva com o propósito de manter a estrutura de uma sociedade capitalista.

Postulado da essência: o poder teria uma essência que qualifica quem a possui – dominantes. Nada mais são do que efeitos de relação de força entre dominantes e dominados. “O estado de obediência ao qual conduz a prova de obediência contínua manifesta-se na *humilitas*, humildade, que consiste em sempre

se considerar o último em meio a todos os outros” (FOUCAULT, 2018, p. 118). É o poder que os dominantes exercem sobre os dominados, que passam a acreditar que mudanças podem deixá-los desamparados e desassistidos. São convencidos de que não podem tomar decisões e posicionar-se contra normas e condutas predeterminadas pelos burgueses com medo de serem prejudicados e penalizados.

Postulado da modalidade: trata-se de um modo de agir do poder. Há uma relação entre saber e poder, relações de força. Não há saberes desinteressados. “Ora, não é o consenso que faz surgir o corpo social, mas a materialidade do poder se exercendo sobre o próprio corpo dos indivíduos” (FOUCAULT, 2018, p. 235). Dessa forma, as relações de força se estabelecem nos indivíduos. Eles são governados pelo modo de agir de suas próprias ações.

Postulado da legalidade: poder do Estado que traz a Lei como forma de combater as forças brutas. Segundo Foucault, a lei comparece fazendo a gestão de uma série de ilegalismos, trazendo a invenção de uma nova noção: *a de dispositivo*. O dispositivo constitui estratégias de relações de forças, que são construídas pelo historiador e pelas práticas heterogêneas. São as individualidades organizando-se no tempo e no espaço. O dispositivo disciplinar do contágio pela lepra passa a ser um espaço regrado e delimitado por exames, relatórios e demais meios de controle.

Seria preciso fazer uma “história dos espaços” – que seria ao mesmo tempo uma “história dos poderes” – que estudasse desde as grandes estratégias da geopolítica até as pequenas táticas do habitat, da arquitetura institucional, da sala de aula ou da organização hospitalar, passando pelas implantações econômico-políticas (FOUCAULT, 2018, p. 322).

Podemos pensar, após as ideias postas, que, assim como os poderes são destinados a um grupo determinado pela estrutura da sociedade capitalista, os espaços também são organizados de forma que auxiliem esse modelo de Estado. Em nome desse saber-poder, pessoas são escolhidas para terem saúde, educação, bens e segurança.

Esses postulados permitem organizações de espaços para vigiar sem poder serem vistos, através do princípio do poder disciplinar. A consciência de estar permanentemente na condição de visibilidade determina a conduta do indivíduo, acionando o funcionamento automático do poder. Para esse postulado, apropria-se do conceito pan-óptico do jurista inglês Jeremy Bentham em 1785, caracterizando a penitenciária ideal.

O pan-optismo foi uma invenção tecnológica na ordem do poder, como a máquina a vapor o foi na ordem da produção. Esta invenção tem de particular o fato de ter sido utilizada em níveis inicialmente locais: escolas, casernas, hospitais. Fez-se nesses lugares a experimentação da vigilância integral. Aprendeu-se a preparar os dossiês, a estabelecer as notações e a classificações, a fazer a contabilidade integrativa desses dados individuais. Claro que a economia – e o sistema fiscal – já tinham utilizado alguns desses processos (FOUCAULT, 2018, p. 254).

Para Foucault, falar de sujeito é falar de modos de subjetivação. Quando se refere ao desaparecimento do homem, quer dizer do humano como essência. Entendendo o sujeito de cada época, fazendo parte de sua história e de seu tempo, sendo responsável pelo contexto produzido em cada momento.

É justamente nesse contexto de estudos e análises realizadas pelo autor, que traz o termo *biopolítica* – “la zoé [vida] [...] al centro de la pólis [ciudad-Estado]”, que tem sua origem no século XVIII, quando Foucault, em 1976, através de seus estudos, apresenta uma mudança de perspectiva diante do governo da vida, projetada para a reconstrução da genealogia, faz uma reinvenção da dimensão crítica, problematizando suas ideias e identificando novas relação de poder. Essa atual perspectiva não prevê somente a sujeição do indivíduo tirando-lhes apenas bens e riquezas, mas de adestrar os corpos, conduzir massas populacionais a partir de dispositivos tecnológicos.

A arte de governar, tal como aparece em toda a literatura, deve responder essencialmente à seguinte questão: como introduzir a economia – isto é, a maneira de gerir corretamente os indivíduos, os bens, as riquezas no interior da família – no nível da gestão de um Estado? A introdução da economia no exercício político será o papel essencial do governo (FOUCAULT, 2018, p. 413).

Não basta governar as riquezas; é necessário ter o poder sobre os bens. Esse governo se introduz pelo exercício da política, que, por sua vez, mantém controle sobre as famílias que reproduzem a ideologia do Estado. É o governo da vida social e econômica.

Nessa dinâmica, na qual o objeto vida não é uma simples extensão que assume o poder, mas que condiciona e está condicionada por um saber destinado a governá-la, o dispositivo passa a existir pela relação do próprio critério sobre o qual se exerce poder. Nessa análise, Foucault se interessa pelo poder dinâmico. O poder trabalhando

sobre o entorno da sujeição-subjetivação, através de códigos binários: lícito-ilícito, permitido-proibido, certo-errado.

Essa concepção jurídica/penalista de poder omite a eficácia de sua complexidade de estratégias. Ao invés de leis, usa-se a normatização, não pelo castigo, mas pelo controle. Usam-se instrumentos adequados de biopoder com o propósito de proteger a vida dos governados. Enfatiza que as análises não precisam ser realizadas nas instituições, mas nas relações de poder e força organizadas por elas.

O poder, longe de impedir o saber, o produz. Se foi possível constituir um saber sobre o corpo, foi através de um conjunto de disciplinas militares e escolares. E a partir de um poder sobre o corpo que foi possível um saber fisiológico, orgânico (FOUCAULT, 2018, p. 239).

É a trama de poderes que se desdobram, convertem, aliam e isolam. Uma dinâmica da vida, transversal, uma rede microfísica de poder da vida e sobre a vida. Nesse processo, o indivíduo é o próprio efeito do poder que, ao mesmo tempo em que o recebe, também o transmite.

Entende-se que, da mesma forma que o discurso produz poder, acaba expondo-o, tornando-o como instrumento de efeito de poder. Assim, ressalta-se a importância de entender que o poder se produz a todo instante, uma vez que os critérios e as estratégias para que se mantenha ativo se modificam para atender a esse propósito.

O grande desafio dos estudos realizados no cotidiano escolar é justamente descobrir, coletivamente, as energias que perpassam esse ambiente, tornando-se força de poder ora dominando e ora sendo dominado. É o *nó pedagógico* sendo analisado e compreendido na dinâmica desse espaço.

Para Foucault, falar de sujeito é falar de modos de subjetivação. Quando se refere ao desaparecimento do homem, quer dizer de um sujeito moderno que tem como sustentação um ideal metafísico, uma razão universal. Passa-se ao entendimento de um sujeito de cada época, que faz parte de sua história e de seu tempo, e é responsável pelo contexto produzido de cada momento, podendo ser analisado na dinâmica de formações continuadas para docentes na proposta desta pesquisa, em que a educação passa a ser uma ferramenta para compreender o sujeito histórico e sua complexidade.

Em resumo, através dessas artes de viver está em causa permitir que o indivíduo adquira um status ontológico que lhe abra uma modalidade de experiência qualificável no que se refere a tranquilidade, felicidade, beatitude etc. Modificação do ser, passagem de um status ontológico para outro, abertura de modalidades de experiência: é isso que está em causa nas artes de viver. Vocês estão vendo que estamos muito longe da aprendizagem de uma aptidão, de um saber-fazer, como poderemos encontrar em seguida. Quanto aos procedimentos pelos quais essas artes de viver podem trazer uma mudança no status ontológico do indivíduo e dar-lhe qualidades de existência, podemos resumi-los dizendo que está em causa, nessas artes de viver, definir o trabalho complexo pelo qual o indivíduo poderá alcançar esse status ontológico da experiência, através de: primeiramente, uma relação com os outros; em segundo lugar, determinada relação com a verdade; em terceiro lugar, determinada relação com si mesmo (FOUCAULT, 2016, p. 31).

Poderíamos dizer que, para Foucault, a história do sujeito não é desconsiderada, mas precisa ser entendida e contextualizada para que ele possa se sentir inserido nela. Tomar conhecimento de seu ser ontológico e do saber que sustenta sua ontologia, estabelecendo relação com verdades. Foucault (2006, p. 5) apresenta-nos a hermenêutica do sujeito e nos diz que

É um tanto paradoxal e sofisticado escolher esta noção, pois todos sabemos, todos dizemos, todos repetimos, e desde muito tempo, que a questão do sujeito (questão do conhecimento do sujeito, do conhecimento do sujeito por ele mesmo) foi originariamente colocada em uma fórmula totalmente diferente e em um preceito totalmente outro: a famosa prescrição délfica do *gnôthi seautón* ("conhece-te a ti mesmo").

Transpondo para a educação, a ação de conhecer-se a si mesmo remete ao ato de refletir sobre seu cotidiano e sua presença nele.

Quando Foucault nos traz os estudos sobre *O cuidado de si*, nos seus últimos escritos, apreciamos a ideia de que a educação, nessa relação proposta por ele, possibilite aos sujeitos refletir sobre questões como: Quem eu sou nesse mundo atual? De quem minhas ações estão a serviço?

Quando conseguirmos refletir sobre nós mesmos, nossos saberes, nossas implicações com o jogo de poder e as forças de resistência e de dominação, estamos cuidando de nós mesmos. Esse cuidado nos atenta a pensarmos sobre tudo o que acontece numa posição de análise das diferentes interpretações alicerçados nos saberes acadêmicos que não nos deixam cegos na defesa de uma única opinião.

A proposta de educação permanente e continuada voltada à reflexão do cotidiano escolar projeta mudanças significativas no cenário educacional. Pensar na prática pedagógica, permitindo inaugurar mudanças necessárias, fundamentadas no

conhecimento construído e consolidado, propicia a clareza da transição alicerçada na consciência de que o pensar fortalece a nossa caminhada e nos ajuda a compreender que o novo não abandona o que se construiu ao longo do processo, uma vez que se transforma continuamente e coletivamente com o propósito de contribuir para uma educação que priorize o desenvolvimento do ser humano. Retomando a ideia de Foucault – conhecer-se *a si mesmo* – acreditamos ser a grande contribuição deste autor para a educação. A abrangência desse conhecimento permite rever concepções, pensar as relações de poder no espaço em que cada um atua, identificar como nossa ação pedagógica pode estar reforçando o poder e o controle ou promovendo a autonomia. Dá oportunidade para o coletivo da escola analisar os dispositivos de poder existentes no seu cotidiano. Por sua vez, o pensamento de Freire nos permite analisar caminhos e ações para que a prática pedagógica entenda o sujeito como ser humano.

Embora Foucault não tenha desenvolvido estudos diretamente com professores e o cotidiano escolar, podemos dizer que seu pensamento pode ser analisado neste contexto quando nos diz que,

Acredito que, de fato, o tipo de história que faço contém algumas marcas ou desvantagens, como quiser. Em primeiro lugar, a coisa que eu gostaria de dizer é que, repito, a pergunta da qual parto é “O que somos, e o que somos *hoje*? O que é este nosso momento?” Portanto, digamos que é uma história que parte realmente dessa atualidade (FOUCAULT, 2018, p. 210).

Esses questionamentos nos fazem pensar sobre a *ética* em Foucault, que é justamente esse voltar-se para conhecer-se a si mesmo. Essa postura permite que o indivíduo saia da posição de objeto e no movimento deste cuidado, passando a ter consciência do cuidado que tem consigo mesmo. Para conseguir realizar essa dinâmica, precisa sair de si mesmo, das regras e normas que lhe são impostas como verdadeiras para poder visualizar novas perspectivas entendidas como a *estética da existência*, do cuidado de si.

Podemos avançar um pouco e trazer Heidegger (2005), que dá à *linguagem* o sentido de fazer emergir verdades às claras, de acordo com o fundamento real sobre fenômenos que se evidenciam em um determinado contexto.

O indivíduo passa a ter possibilidades de compreender-se na sua condição temporal, entendendo que as relações das coisas que existem são provisórias e vinculadas ao tempo em que acontecem.

De acordo com Heidegger, só o ser humano é dotado de oportunidades que lhe permitem revelar-se no seu tempo, por meio da *linguagem*, que lhe dá condições para projetar-se no tempo em que vive. Nessa perspectiva, o estudo tradicional das ciências e da filosofia ocidental são retirados da discussão, permitindo que a subjetividade, na relação sujeito e objeto, deem lugar ao *pensar* na sua originalidade. Nietzsche, em um de seus aforismos, diz:

Um filósofo: é um homem que continuamente vê, vive, ouve, suspeita, espera e sonha coisas extraordinárias [...]. Um filósofo: oh, um ser que tantas vezes foge de si, que muitas vezes tem medo de si – mas é sempre curioso demais para não “voltar a si” (NIETZSCHE, 1992, p. 194, § 292).

Nietzsche nos apresenta a reflexão sobre a condição humana como movimento do *pensar* – introspecção e extrospecção – da *morada do ser*. É o eterno retorno a si próprio.

O pensar que questiona a verdade do ser e nisto determina o lugar essencial do homem, a partir do ser e em direção a ele, não é nem ética nem ontologia. E, contudo, a sua pergunta, pensada mais originalmente retém um sentido e um peso fundamentais (HEIDEGGER, 2005, p. 55).

Consideramos importante o pensamento desses autores, para compreendermos o cuidado de si proposto por Foucault. E o retorno à morada do ser, num pensamento que questiona verdades internas, que se constituem em ética e estética da existência, na perspectiva de se fazer algo melhor para si em nome deste cuidado.

Na proposta de pesquisa com professores, pedagogos e gestores, pretende-se instituir o movimento entre o estabelecido e o concebido, construindo reflexões pertinentes a partir de concepções de poder, saber, verdade e sujeito na proposta de educação permanente e continuada, de tal maneira que venham tangenciar da norma à autonomia, contribuindo com princípios que norteiam as discussões no cotidiano escolar, com o propósito de diagnosticar alternativas e hipóteses de aspectos que precisam ser modificados, bem como refletir sobre os mesmos, para que os sujeitos envolvidos nesse processo sintam-se pertencentes às discussões e mudanças. A reflexão coletiva de todos os envolvidos na atuação escolar oferece a possibilidade de implementar mudanças que, apesar das normativas que regulamentam esse

dinamismo, possam alcançar gradativamente um nível de autonomia que humanize o sujeito.

2.3 Desatando os “nós” do cotidiano escolar

[...] no “nada de novo” do cotidiano, que encontramos condições e possibilidades de resistência que alimentam a sua própria rotura (PAIS, 2015, p. 30).

O cotidiano escolar se fará presente em todo o estudo por se tratar do espaço em que acontecem os movimentos pedagógicos, no *nó pedagógico*, trazendo o entendimento da sua amplitude, que interpelarei nas análises abrangendo o contexto em que o saber, o poder, a verdade envolve os professores, gestores e pedagogos entendidos como os sujeitos principais desta pesquisa, que, por sua vez, juntam-se a um contexto maior de comunidade escolar, de mundo, de experiências e vivências que nos constituem enquanto seres humanos. Entendemos que os mesmos não agem isoladamente, pois fazem parte de um grupo de relações entre professores, alunos, equipe diretiva, pedagógica, comunidade escolar, construção acadêmica e profissional de cada sujeito envolvido, além do contexto histórico e social em que realizaram e continuam realizando as suas formações acadêmicas e humanas. A tudo isso podemos denominar cotidiano escolar.

Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2012, p. 11).

Trilhando esse caminho, será desenvolvida a proposta de educação permanente e continuada na modalidade a distância com os professores, gestores e pedagogos para que, a partir das reflexões realizadas de forma individual e coletiva, consigam estabelecer relações com todos os elementos que constituíram e constituem o trabalho docente. A proposta de se desafiar, em uma perspectiva de educação permanente e continuada, trazendo um novo olhar para essa prática, procura modificar os processos de formação existentes, que se apresentam

descontextualizados e não discutem situações do cotidiano escolar. Além disso, os sujeitos, que geralmente são apenas ouvintes, uma vez que não são provocados a participar das discussões, terão a oportunidade de serem ouvidos neste cotidiano escolar por meio do pensar individual e coletivo. As perspectivas da proposta de educação permanente e continuada a ser desenvolvida nesta pesquisa têm o caráter de partir do conhecimento prévio dos professores, pedagogos e gestores de se discutir questões pertinentes aos processos de ensino e de aprendizagem, bem como de relações entre todos os atores escolares, do envolvimento social, possibilitando momentos de reflexão que irão se constituir no processo de discussões norteadas pelos atores do cotidiano escolar.

Neste viés, faço aproximações entre o conceito de cotidiano escolar ao que Bourdieu (1997) traz como “*campo*” e Foucault (2018) se aproxima de forma pertinente. Esse entendimento nos faz enxergar esse espaço que é complexo, por onde permeiam forças visíveis e invisíveis; esse território é responsável por exercer forças de poder transformadoras ou conservadoras.

O poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo, portanto o mundo [...] só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário (BOURDIEU, 1989, p. 14).

O espaço social do cotidiano escolar vai muito além de professores, gestores, pedagogos, alunos e comunidade escolar; todos esses agentes sofrem a influência de suas próprias trajetórias de vida e acadêmicas, de políticas públicas, de dispositivos estruturados para que a lógica do capitalismo se mantenha e muitos outros aspectos ligados a crenças e a rituais pessoais. Uma educação permanente e continuada reflexiva faz com que todos os atores desse cotidiano possam pensar nos saberes e poderes responsáveis por legitimar esse espaço.

Daí a recusa das análises que se referem ao campo simbólico ou ao campo das estruturas significantes, e o recurso às análises que se fazem em termos de genealogia das relações de força, de desenvolvimento de estratégias e de táticas. Creio que aquilo que se deve ter como referência não é o grande modelo da língua e dos signos, mas sim da guerra e da batalha (FOUCAULT, 2018, p. 41).

É pensar sobre as relações existentes entre o saber e o poder, compreendendo-os nas ações realizadas no dia a dia, em que sujeitos agem em nome

desse saber, propagando verdades que, ao mesmo tempo em que sustentam poderes, também os sofrem. Essa é a nossa batalha diária nesse cotidiano escolar, que é um campo minado de forças de poder, tendo a clareza de que podemos movimentá-las, dentro da autonomia permitida, em transformação. É reconhecer-se “[...] a partir das lutas cotidianas e realizadas na base com aqueles que tinham que se debater nas malhas mais finas da rede do poder” (FOUCAULT, 2018, p. 42).

Só podemos nos debater nas malhas do poder, contra sua obediência e subordinação, quando nos reconhecemos nele. Esse autoconhecimento se orienta por processos de formação, entendidos como educação permanente e continuada, que disponibilizam momentos para que o sujeito reflita sobre sua condição humana, sobre os mecanismos e técnicas que se materializam no espaço em que ele atua através de forças e relações de poder e do quanto sua contribuição ou o reforça, ou o denuncia.

Nesse reconhecimento, não se trata de emitir juízos de valor, de certo ou de errado. É um momento de reflexão que nos levará a pensar sobre nossas formações, sobre o modo como estamos estabelecendo essa relação com os alunos, a direção e a comunidade escolar e o quanto, nesta dinâmica envolvida pelo cotidiano escolar, estamos ajudando todos os envolvidos a se desenvolverem seres humanos melhores.

Em suma, o saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas (TARDIF, 2012, p. 17).

Quais situações cotidianas necessitam de uma solução? De que forma acontece a mediação no trabalho pedagógico? Dessa mediação, que princípios são fornecidos? Ou melhor, com quem, para quem e para que trabalhamos?

Por isso, no âmbito da organização do trabalho escolar, o que um professor sabe depende também daquilo que ele não sabe, daquilo que se supõe que ele não saiba, daquilo que os outros sabem em seu lugar e em seu nome, dos saberes que os outros lhe opõem ou lhe atribuem... Isso significa que nos ofícios e profissões não existe conhecimento sem reconhecimento social (TARDIF, 2012, p. 13).

É justamente o que os outros sabem em nosso lugar e em nosso nome que constitui a trama do movimento no *nó pedagógico*. Nesse sentido, apoiados no pensamento de Foucault, somos provocados a analisar as técnicas e os dispositivos exercidos na escola que determinam os saberes e as verdades que veiculam nesse

espaço. É essencial entender também de que forma os saberes que permeiam o cotidiano escolar exercem relações de poder e de quem estão a serviço.

É o momento de estendermos nossas reflexões não somente para o interior do cotidiano escolar, mas para as relações do seu entorno. Pensarmos que somos seres sociais inseridos em uma história que se compõe de trabalhos, de ideologias, de vivências marcadas por uma época, que apresenta relações, saberes e poderes que a tornam presente em nosso meio.

É nessas práticas ocultas que um certo saber, muitas vezes dito sem que se perceba, exerce poder que ora se apresenta como oposição, ora como contribuição, arquitetando os princípios da instituição escolar, que articula todos os elementos do seu cotidiano de forma sintonizada, porém nem sempre pensada pelos atores que fazem parte desse lugar. Forças internas e externas se unem na caminhada pedagógica, produzindo um conhecimento específico para um reconhecimento social.

Na medida em que os homens, simultaneamente refletindo sobre si e sobre o mundo, vão aumentando o campo de sua percepção, vão também dirigindo sua “mirada” a “percebidos” que, até então, ainda que presentes ao que Husserl chama de “visões de fundo”, não se destacavam, “não estavam postos por si” (FREIRE, 2016, p. 124).

As reflexões deste estudo ocorrerão em torno dessas forças visíveis e invisíveis que norteiam os sujeitos, as práticas, os saberes, projetando conhecimentos para determinados propósitos que, muitas vezes, não são pensados pelos atores do cotidiano escolar, o que *não* legitima a autenticidade e a serenidade na docência.

No exercício da docência, comprometemo-nos, segundo Freire (2015, p. 19), com experiências “[...] da natureza ética da prática educativa enquanto prática especificamente humana”. Se a ação pedagógica for ética, originalmente será humana. Se for humana, partirá do sujeito. Se partirá do sujeito, haverá protagonismo docente. Havendo protagonismo docente, caminharemos para uma educação transformadora.

2.4 Desatando os “nós” do poder

O que é nossa atualidade? O que está ocorrendo em torno de nós? O que é o nosso presente? (FOUCAULT, 2018, p. 205).

Se analisarmos o conceito de poder nas suas diferentes dimensões, podemos dizer que, de acordo com a época e as vertentes filosóficas em evidência, apresenta-se a partir de diferentes concepções. Antes de falarmos especificamente de poder, precisamos entender como ele está entendido dentro do conceito de Estado, pois ele se constituiu e continua permeando esse propósito, ao longo dos tempos, com o diferencial de que os dispositivos de poder foram sofrendo mudanças quanto às suas ramificações e configurações, porém sempre com o propósito estratégico de controle de indivíduos ou de espaços coletivos.

Estado: (gr. *noXueía*; lat. *Respublica*; in. *State*, fr. *État* ai. *Staat*; it. *Stató*). Em geral, a organização jurídica coercitiva de determinada comunidade. O uso da palavra E. deve-se a Maquiavel (*O príncipe*, 1513, § 1). Podem ser distinguidas três concepções fundamentais: 1ª a concepção *organicista*, segundo a qual o E. é independente dos indivíduos e anterior a eles; 2ª a concepção *atomista* ou *contratualista*, segundo a qual o E. é criação dos indivíduos; 3ª a concepção *formalista*, segundo a qual o E. é uma formação jurídica. As duas primeiras concepções alternaram-se na história do pensamento ocidental; a terceira é moderna e, na sua forma pura, foi formulada só nos últimos tempos (ABBAGNANO, 2007, p. 364).

De acordo com essas concepções, entendemos, conforme Aristóteles, que o indivíduo, caso não precise do estado, pode viver sem a sua influência, porém Hegel traz através do seu pensamento que todo o indivíduo está subordinado ao Estado, porque entende que o mesmo tem o poder de Deus. Através do Estado é a forma como Deus se apresenta ao mundo.

Só no E. o homem tem existência racional. A Educação tende a fazer que o indivíduo não permaneça como algo de subjetivo, mas se torne objetivo de si mesmo no Estado...Tudo o que o homem é, deve-o ao E.: só nele tem sua essência. O homem só tem valor e realidade espiritual por meio do E. (*Philosophie der Geschichte*, ed Lasson, p. 90) (ABBAGNANO, 2007, p. 364).

Seguindo essa lógica, o indivíduo passa a ser entendido com um ser racional, objetivo, e que deve ao Estado tudo o que tem e é. Percebe-se nesse contexto as forças coercitivas dessa organização sobre cada um. A segunda concepção do contratualismo é oposta à primeira.

[...] para ela, o E. tem dignidade ou poderes que os indivíduos não tenham conferido ou reconhecido, e sua unidade não é substancial ou orgânica, não precede nem domina seus membros ou suas partes, mas é unidade de pacto ou de convenção e só vale nos limites de validade do pacto ou da convenção (ABBAGNANO, 2007, p. 365).

Neste período da história, o Estado moderno passa a ter compromissos com o indivíduo a partir de contratos pré-estabelecidos. Quando existe um contrato, as obrigações são de ambas as partes, porém, sabemos que o cumprimento por parte do Estado e a seguridade destes direitos, definia-se pelo valor econômico e pela quantidade de bens que cada cidadão possuía. A terceira concepção nos mostra o que o jurídico apresenta hoje como “aspecto sociológico do Estado”:

O conceito sociológico de modelo efetivo de comportamento orientado para a ordenação jurídica não é um conceito de E., mas pressupõe o conceito de E., que é o conceito jurídico” (*General Theory of Law and State*, 1945; trad. It.; p. 192). Em outros termos, o E. “é uma sociedade politicamente organizada porque é uma comunidade constituída por uma ordenação coercitiva, e essa ordenação coercitiva é o direito” (*Ibid.*, p. 194) (ABBAGNANO, 2007, p. 365).

Esse breve percurso de como o Estado se estruturou criando estratégias e artifícios de controle coercitivo a cada indivíduo, controlando suas vidas individuais ou coletivas, é de fundamental importância para podermos compreender o que Foucault e Freire nos apresentam em seus estudos, sobre o seu entendimento, interpretado por mim pesquisadora, sobre poder. Trarei para nossas reflexões a “filosofia analítica do poder”, estudada por Foucault.

Antes de adentrar ao conceito proposto, é importante afirmar que Foucault nunca se interessou em estudar o poder em si, mas a ação do sujeito que produz esse poder. Também não é o poder já constituído e visivelmente identificado nos diferentes segmentos da sociedade, mas o poder que emana da ação do sujeito, e mais, do sujeito livre, pois apenas em um estado de liberdade, de acordo com seus estudos, é possível exercer ações de poder.

Na realidade, o poder é um feixe de relações mais ou menos organizado, mais ou menos piramidalizado, mais ou menos coordenado. [...] Mas se o poder na realidade é um feixe aberto, mais ou menos coordenado (e sem dúvida mal coordenado) de relações, então o único problema é munir-se de princípios de análise que permitam uma análise das relações de poder (FOUCAULT, 2018, p. 369-370).

É nesse caminho que Foucault é convidado a fazer parte dos estudos que seguem, porque não nos interessa saber os poderes que já estão identificados e que permeiam o cotidiano escolar; inquieta-nos saber os dispositivos que sustentam esses

poderes e os transversalizam, através das ações de todos os atores envolvidos nas práxis pedagógicas, que se escondem no *nó pedagógico*. Interessa-nos também entender quais os seus movimentos nessas amarras que contribuem para legitimar os poderes confirmados e muitas vezes criar caminhos contraditórios ao proposto. “O tema do poder é, em realidade, para Foucault, um modo de enfrentar o tema do sujeito” (CASTRO, 2016, p. 324).

Foucault nos mostra, na complexidade do conceito, que se pensarmos na visão liberal ou marxista, teremos a ideia de que o poder age pela lógica do capital, como contrato para manter relações de produção. No entanto nos convida a abandonar esses conceitos, assim como o de soberania. O filósofo quer nos fazer refletir sobre o poder que realizamos, não aquele que possuímos.

Como podemos ver, esta grande transformação dos procedimentos de saber acompanha as mutações essenciais das sociedades ocidentais: emergência de um poder político sob a forma do Estado, expansão das relações mercantis à escala do globo, estabelecimento das grandes técnicas de produção. Mas também podemos ver que, nestas modificações do saber, não se trata de um sujeito de conhecimento que seria afetado pelas transformações da infra-estrutura. Trata-se sim de formas de poder-e-de-saber, de poder-saber que funcionam e se efetivam ao nível da "infra-estrutura" e que dão lugar à relação de conhecimento sujeito-objeto como nome do saber. Norma esta que é historicamente singular. E disto não podemos nos esquecer (FOUCAULT, 2018, p. 196-197).

Assim, em vez de estudarmos o poder legitimado na formação continuada docente, que se apresenta no cotidiano escolar, desafiamo-nos a estudar as técnicas concretas e históricas das práticas pedagógicas consolidadas no cotidiano escolar. De antemão queremos esclarecer que o poder não assume apenas significado negativo, ele é também um atributo humano positivo. Entendemos que o indivíduo, simultaneamente, exerce poder e recebe ações do poder de outros indivíduos.

Pois bem, desde um ponto de vista teórico, a conclusão mais importante que nosso autor extrai da crítica histórica da hipótese repressiva é que poder deve ser visto como uma realidade positiva, quer dizer, como fabricante ou produtor de individualidade[...] A individualidade não é algo passivo, dada de antemão, sobre a qual se aplica o poder; é, antes, uma espécie de *relay*, o indivíduo é ao mesmo tempo receptor e emissor de poder. Nesse sentido, a imagem que melhor descreve o funcionamento do poder é o de uma *rede* [...] (CASTRO, 2016, p. 325-326).

Diante da pesquisa proposta, tece-se a rede com diferentes indivíduos, cada um compondo a sua trama, porém, além dos fios que ligam um indivíduo ao outro,

existe o *nó* que constitui o sujeito na sua individualidade. Esse sujeito tem relações com saber e verdade, as quais permitem conhecer-se a si mesmo e ao seu entorno, muito diferente do pensamento moderno que traz um sujeito com verdades incontestáveis e imutáveis.

São justamente essas relações, que acontecem no cotidiano escolar, que precisam ser estudadas, pois se concretizam a partir dos saberes dos docentes que se constituem não só na academia, mas das experiências construídas ao longo da vida e no cotidiano escolar, envolvendo todos os atores desse processo. É neste movimento, de pensar nossas ações pedagógicas, individuais e coletivas, que iremos questionar nossas concepções. Não se trata de eleger o certo ou o errado, mas de pensar sobre o que confirmamos diariamente na nossa prática e dos reflexos dessas técnicas que legitimam o trabalho pedagógico no cotidiano escolar, pois entendemos que “o diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes “admiram” um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se” (FREIRE, 2016, p. 44).

É pontualmente o diálogo entre os atores educacionais que permite o movimento das relações no *nó pedagógico* que nos interessa investigar, o espaço invisível que nos apresenta forças que agem contrariamente, realizando o movimento de ida e volta, tornando o *nó* ora mais aberto ora mais apertado. Se nos estudos de Foucault o pensador afirma que seu interesse é investigar o poder exercido pelo indivíduo, sendo o mesmo constituído pelo momento histórico em que vive, Freire nos apresenta um sujeito responsável por construir a sua história e por transformá-la; utiliza o conceito de poder como “relações de poder”, que são sempre “relações pedagógicas”.

Foucault nos apresenta o poder-saber exercidos por meio de dispositivos e técnicas que estabelecem forças e relações que determinam e normatizam verdades para que se governem espaços, indivíduos, pensamentos, riquezas a serviço do Estado, exercendo controle biopolítico, assumindo papel de observador e analista. Freire nos apresenta seu pensamento de tomada de consciência, prática de liberdade, autonomia e interação social, falando de experiências por ele vivenciadas e materializadas. Sujeitos responsáveis por transformar e modificar relações de poder entre opressor e oprimido.

São os estudos das relações de poder que o sujeito exerce no cotidiano escolar, que em alguns momentos assume sentido de controle e em outros de autonomia, que nas relações se consolidam através de ações que sustentam o trabalho desenvolvido no dia a dia da estrutura escolar. É entender como as técnicas concretas e históricas das práticas pedagógicas exercem forças para que esse movimento se realize na dinâmica escolar. Essa é a centralidade que fará Foucault e Freire “conversarem” ao longo da pesquisa.

Por isso, dizia Freire, é preciso **reinventar o poder**. O poder dos poderosos só cria pessoas despossuídas de poder e é preciso que todas as pessoas exerçam o poder. O poderoso depende do despojado de poder. Por isso o poder precisa ser dissolvido, não conquistado (STRECK, 2016, p. 315).

Freire defende a necessidade de empoderar os sujeitos envolvidos no processo dinâmico da prática pedagógica. Todos exercendo o poder que se dissolve, não que se toma. “A prática docente crítica, implicate do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2015, p. 39). É o exercício de pensar sobre a ação desenvolvida no cotidiano escolar, entendendo o sujeito como protagonista de sua aprendizagem.

Cabe ressaltar que o pensar certo não é um pensar direcionado, mas permanente. Pensar o cotidiano escolar é entender quais dispositivos de poder são exercidos nesse espaço, muitas vezes de forma oculta e mecânica. Pensar nossa ação não nos exime de exercer relações de poder, mas de pensar sobre suas ressonâncias.

2.5 Desatando os “nós” do saber

[...] Portanto, o que esteve e estará em questão é a verdade como vínculo, a verdade como obrigação, a verdade também como política, e não a verdade como conteúdo de conhecimento nem como estrutura formal do conhecimento (FOUCAULT, 2016, p. 14).

Buscando o significado do termo “saber”, entendemos que o mesmo, em sua definição no dicionário Abbagnano (2007), traz duas definições, a do conhecimento em geral e a da ciência.

1" Como conhecimento em geral, e neste caso designa: qualquer técnica considerada capaz de fornecer informações sobre o objeto; um conjunto de tais técnicas; ou o conjunto mais ou menos organizado de seus resultados. [...] ela continuou sendo e ainda é o pressuposto de muitas doutrinas, inclusive a de Carnap (v. EXPKKIÊNCIA). 2" Como ciência, ou seja, como conhecimento cuja verdade é de certo modo garantida (ABBAGNANO, 2007, p. 865).

Essa definição nos traz o entendimento de saber como doutrina e como verdade em nome da ciência. Sabemos que, por muito tempo, esse pensamento foi disseminado na sociedade e principalmente difundido no espaço acadêmico. Ainda hoje, depois da ruptura e quebra de paradigmas em relação a esse conceito, ainda se encontra legitimado e reforçado nos ambientes educativos, interligado a outros conceitos que o fortalecem, com o propósito de se manter estruturas que assegurem a estabilidade social, econômica e educacional.

Quando falamos de saber ou de saberes no contexto escolar, não podemos deixar de relacioná-los ao poder. De acordo com Foucault (2018), todo o campo de poder se sustenta por um determinado saber. O grande desafio é podermos identificar o saber que sustenta um determinado poder, um determinado espaço e tempo e, quando as forças de poder se modificam, além de entendermos que saberes se modificaram em nome de um novo poder. Sendo assim, parece-nos um pouco mais clara a ideia de Foucault (2018) quando nos problematiza com a questão de que o impedimento não está em compartilharmos discursos da ciência e da verdade, mas sim, em compreender historicamente como eles são produzidos e quais os seus efeitos de verdade no âmago desses discursos que podem assumir tributo de verdadeiro ou falso.

Entende-se que saber é mais do que o conhecimento que o sujeito possui, é compreender-se no seu saber tendo domínio do que fala, conhecendo o contexto em que está inserido o seu discurso, a origem de suas ideias, de como se aplicam e se transformam e de que forma as estratégias desse saber se legitimam na prática, através de um conjunto de elementos que os unificam através de um campo discursivo.

Por campo discursivo, entende-se, nesta pesquisa, o cotidiano escolar, que traz as relações entre o saber, dos sujeitos, do currículo, dos programas de ensino, das hierarquias, da comunidade escolar que, de acordo com o espaço pertencente a cada campo de saber, assume discursos diferenciados, oriundos da experiência e das escolhas teóricas. Freire (2015) afirma que "Outro saber necessário à prática

educativa, e que se funda na mesma raiz que acabo de discutir – a da inconclusão do ser que se sabe inconcluso – *é o que fala do respeito devido à autonomia do ser do educando*” (FREIRE, 2015, p. 58). Essa autonomia pode ser compreendida como a oportunidade de os sujeitos entenderem-se num processo de construção do saber que se encontra numa categoria de pensar sobre essa trajetória não como verdade, mas como possibilidade. O respeito à autonomia do educando precisa ser compreendido como um saber inerente ao professor, que faz parte de sua formação essencial.

Tardif (2012), em seu livro *Saberes docentes e formação profissional*, afirma:

A abordagem por mim preconizada neste livro tenta escapar de dois perigos, que designo pelos termos de “mentalismo” e “sociologismo”, e procura, ao mesmo tempo, estabelecer uma articulação entre os aspectos sociais e individuais do saber dos professores. Ela se assenta na ideia de que esse saber é social, embora sua existência dependa dos professores (mas não somente deles) enquanto atores individuais empenhados numa prática (TARDIF, 2012, p. 11).

A partir dessa citação, retomamos o problema da tese de se construir através de uma proposta de educação permanente e continuada com professores, gestores e pedagogos, um movimento na ação do pensar, que se caracteriza por idas e vindas, atuando nos campos de saber, poder e verdade, para entender como suas escolhas teóricas fundamentam a sua prática e de que forma o seu discurso transversaliza da teoria para a prática, quais saberes são oriundos de sua formação, da relação com os professores, com os alunos. Mais ainda, entender por que certos saberes são mais relevantes e outros menos, que papel assumem na sociedade e que estratégias se aplicam para que sejam reconhecidos de tal forma.

Retomando a ideia do *nó pedagógico* que nos acompanhará ao longo da pesquisa, é nele que tentaremos identificar esse movimento que se materializa por meio do discurso e da prática educativa. É nele que queremos identificar as relações que o poder e o saber assumem no campo educativo do cotidiano escolar.

Mas quando penso na mecânica do poder, penso em sua forma capilar de existir, no ponto em que o poder encontra o nível dos indivíduos, atinge seus corpos, vem se inserir em seus gestos, suas atitudes, seus discursos, sua aprendizagem, sua vida quotidiana (FOUCAULT, 2018, p. 215).

É justamente pensar na mecânica do poder que se manifesta da forma mais discreta e, por vezes, muito presente na sua visibilidade, que a proposta de pesquisa

se ocupa em refletir no cotidiano escolar. Somos desafiados a usar diferentes lentes de leitura, questionar nossas verdades e os saberes que as sustentam. Pensar os poderes que permeiam a escola e os saberes que os sustentam é condição essencial para que possamos refletir sobre nossa prática pedagógica.

2.6 Desatando os “nós” do sujeito

Ele um “sujeito existencial” no verdadeiro sentido da tradição fenomenológica e hermenêutica, isto é, um “ser-no-mundo”, um Dasein (Heidegger, 1927), uma completa com seu corpo, suas emoções, sua linguagem, seu relacionamento com os outros e consigo mesmo [...] (TARDIF, 2012, p. 103-104).

Não posso iniciar meus escritos sobre sujeito sem antes me reportar a Descartes. Em seus apontamentos, Bitencourt (2017, p. 22, 26) nos apresenta que “[...] é com Platão e Aristóteles que a definição de ser irá assumir a maturidade conceitual. [...] dos pré-socráticos, para reiterar definitivamente no plano metafísico”. Neste sentido, passamos a entender que a essência do ser, a sua verdade, chama-se agora, Deus. Nesta trajetória Descartes traz seus estudos sobre verdadeiro e falso, porém, o duvidoso logo se define como algo totalmente incontestável. Tudo se concentra para o caminho da verdade. Porém:

A partir de Galileu, temos uma nova imagem do mundo, completamente diferente da imagem do mundo hierarquizado, finito, finalista compreendido e interpretado no interior de uma lógica puramente dedutiva aristotélica-escolástica (BITENCOURT, 2017, p. 44-45).

Descartes entende os perigos que essas novas ideias podem trazer e os abalos que a sua filosofia pode sofrer, por isso busca usar novos elementos a sua teoria, afirmando a existência de um sujeito que pensa, “*cognoscente*”. Dessa forma, afirma “[...] o entendimento como procedência da verdade” (BITENCOURT, 2017, p. 55), apresentando-nos a superação da metafísica do ser que parte do “pressuposto de que a verdade é anterior e independente do sujeito que pensa, e, em seu lugar, apresenta ao mundo uma nova metafísica: a metafísica do sujeito” (BITENCOURT, 2017, 55-56).

Com a conquista realizada por Descartes, do pensar para o conhecimento, anuncia-se o nascimento do mundo moderno. O longo percurso metafísico deste período nos apresenta que,

[...] pela primeira vez, na história do pensamento ocidental, a verdade deslocou-se do mundo (cosmologia grega) ou de Deus (teologia Cristã), para o Espírito do homem, território no qual o homem tornou-se o seu senhor, efetivando-se com o *Sujeito da Verdade* (BITENCOURT, 2017, p. 136).

Descartes entende que o sujeito é autônomo no seu pensar, porém, unicamente no campo da razão, denominando-a como *representação*.

Esse processo que a partir das representações do sujeito, vai ao encontro da realidade para determinar o seu conteúdo de verdade, só é possível porque a filosofia moderna constrói uma metafísica fundada na autoconsciência, melhor dizendo, na consciência de si, na singularidade de um *Eu* pensante (BITENCOURT, 2017, p. 147).

Nessa lógica de ser pensante proposta por Descartes, a subjetividade também tem seu espaço como consciência de si e como centro da produção da verdade pelo sujeito. Sendo assim, “[...] depois de Descartes, não é mais possível falar de um mundo independente do sujeito, mas, com ele, fala-se de um mundo que só pode se instituir a partir da auto-determinação racional do Sujeito que o institui” (BITENCOURT, 2017, p. 170).

Contextualizamos o entendimento acerca de como o sujeito veio ao mundo, na antiguidade e no mundo moderno, para nos inserirmos nas concepções de sujeito conforme Foucault e Freire, teóricos que fundamentam este estudo de tese. Dessa maneira, será possível discutirmos a forma como a concepção de sujeito ainda está relacionada à subjetividade racional.

Início falando de sujeito com uma citação de Foucault, quando nos afirma que: “Marx, para mim, não existe. Quero dizer, esta espécie de entidade que se construiu em torno de um nome próprio, e que se refere às vezes a um certo indivíduo, às vezes à totalidade do que escreveu e às vezes a um imenso processo histórico que deriva dele” (FOUCAULT, 2018, p. 259).

Em seus escritos, o autor traz a ideia da “morte do sujeito”, mas que sujeito é esse? O sujeito que se embasa teoricamente, se utiliza de ideias de outros autores, porém internalizadas e transformadas em questionamentos próprios para

compreender o momento histórico em que vive e a sua atuação nas relações que o constituem e lhe permitem se constituir.

É preciso se livrar do sujeito constituinte, livrar-se do próprio sujeito, isto é, chegar a uma análise que possa dar conta da constituição do sujeito na trama histórica. E isto que eu chamaria de genealogia, isto é, uma forma de história que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto, etc., sem ter que se referir a um sujeito, seja ele transcendente com relação ao campo de acontecimentos, seja perseguindo sua identidade vazia ao longo da história (FOUCAULT, 2018, p. 43).

Mais importante do que estudar o sujeito é entender a trama da história que constitui a sua identidade. A morte do sujeito, a que Foucault se refere, é a superação do ser humano moderno, um sujeito dominado pela vida, pelo trabalho, pela história, pelos saberes da sua época. Quando discutimos as relações de saber que sustentam o poder do momento histórico em que vivemos, é neste espaço que o sujeito se encontra.

E ainda mais, trazendo o pensamento de Freire (2016), podemos dizer que o sujeito pode encontrar-se em duas posições distintas na teia da história: na de opressor ou na de oprimido.

O “homem novo”, em tal caso, para os oprimidos, não é o homem a nascer da superação da contradição, com a transformação da velha situação concreta opressora, que cede seu lugar a uma nova, de libertação. Para eles, o novo homem são eles mesmos, tornando-se opressores de outros. A sua visão de homem novo é uma visão individualista. A sua aderência ao opressor não lhes possibilita a consciência de si como pessoa, nem a consciência de classe oprimida (FREIRE, 2016, p. 67).

Nessa dinâmica proposta por Freire, percebe-se o sujeito se articulando com o opressor na tentativa de igualar-se, não de qualificar-se enquanto ser humano. Unindo o pensamento de Foucault e de Freire, adentramos um pouco mais no *nó pedagógico* que transversaliza o cotidiano escolar. Como o professor, na sua formação que o constitui enquanto educador, se identifica enquanto sujeito que está inserido na trama histórica, cultural e social? Que saberes possibilitam que faça parte desta rede? Que poder esses saberes sustentam? Quem exerce o poder? O saber e o poder estão a serviço de que verdade? Quem é o sujeito educador no tempo e no espaço em que atua? “A minha perspectiva procura, portanto, situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza

social e individual como um todo. Ela se baseia num certo número de fios condutores” (TARDIF, 2012, p. 16).

Podemos dizer que os fios condutores do *nó pedagógico* são justamente os movimentos que os sujeitos realizam, numa relação de saber, de poder e de verdade, que se estruturam a partir das experiências e das escolhas teóricas e se legitimam no cotidiano escolar.

2.7 Desatando os “nós” da verdade

E isto porque o pensamento científico deve ser concebido como uma permanente dialética (JAPIASSU, 1981, p. 17-18).

Na perspectiva de “desatar os ‘nós’ da verdade, é importante conhecermos um pouco da origem desse termo denominado como verdade. As considerações a seguir têm como fonte o dicionário Abbagnano (2017). Seus estudos nos mostram que essa expressão tem cinco significados. O primeiro, que vem do período pré-socrático, de Platão e Aristóteles, traz a verdade como *correspondência*. A verdade “[...] está no pensamento ou na linguagem, não no ser ou na coisa” (ABBAGNANO, 2007, p. 994).

A segunda concepção nos traz a *revelação* e ou a *manifestação*. É dado nesse conceito ênfase grande à evidência, seja ela empírica ou teológica, que assume pressuposto de verdade, “[...] a noção de pensamento intuitivo é a noção de manifestação imediata das coisas para o homem” (ABBAGNANO, 2007, p. 994). Muitos foram os movimentos dentro da filosofia escolástica que buscaram passar o entendimento de que a ciência e o saber se manifestam através da ideia como eixo da revelação.

A terceira concepção traz o conceito de *conformidade*. Santo Agostinho já nos diz que acima de nós existe uma lei que é a verdade e que podemos fazer o julgamento de todas as coisas segundo essa lei. Esse critério foi acentuado pela Escola de Baden, entre os anos de 1870-1920, com a ideologia alemã; pensamento neo-kantiano com movimentos neo-hegelianos, denominada como escola das Ciências Políticas. “Windelband considerava que o objeto do conhecimento, aquele que mede e determina a V. do conhecimento, não é uma realidade externa [...] mas a regra intrínseca do próprio conhecimento [...]” (ABBAGNANO, 2007, p. 998).

A quarta concepção traz a *coerência*, que aparece do movimento idealista inglês, apresentando a ideia de que tudo o que for identificado como contraditório passa a não ser real. A coerência está intimamente ligada à perfeição: “Segundo Bradley, os graus de verdade que o pensamento humano alcança podem ser julgados e classificados segundo o grau de coerência que possuam, embora essa coerência seja sempre aproximativa e imperfeita” (ABBAGNANO, 2007, p. 998). Nesta ideia, aspectos subjetivos são negados e postos à prova.

A última concepção nos traz o conceito de *utilidade*, que pertence à filosofia do pragmatismo, referente a ação.

Desse ponto de vista, uma proposição, qualquer que seja o campo a que pertença, só é verdadeira pela sua efetiva utilidade, ou seja, por ser útil para estender o conhecimento ou para, por meio deste, estender o domínio do homem sobre a natureza, ou então por ser útil à solidariedade e à ordem do mundo humana (ABBAGNANO, 2007, p. 998).

Considero importante ter o conhecimento de todo o movimento que os diferentes conceitos e concepções de verdade foram se configurando com o passar dos tempos, para que possamos refletir sobre a verdade ou verdades que hoje existem, de que forma ainda se apresentam, reforçando as concepções apresentadas, mesmo diante de novas concepções e de um outro entendimento de ciência.

Quando pensamos em defender um discurso, tornando-o verdadeiro, e muitas vezes único, apresentamo-nos cegos diante das relações de poder que estamos exercendo e dos dispositivos materializados, que se movimentam no *nó pedagógico* do cotidiano escolar, e que dão sustentabilidade à forma como pensamos e defendemos nossos propósitos. Em nome de quem e do que somos defensores da verdade que abrigamos? Quais influências do entorno sustentam essa verdade? Que saberes estão sustentando essa verdade?

Recapitulando as cinco precauções metodológicas: em vez de orientar a pesquisa sobre o poder no sentido do edifício jurídico da soberania, dos aparelhos de Estado e das ideologias que o acompanham, deve-se orientá-la para a dominação, os operadores materiais, as formas de sujeição, os usos e as conexões da sujeição pelos sistemas locais e os dispositivos estratégicos. É preciso estudar o poder colocando-se fora do modelo do Leviatã, fora do campo delimitado pela soberania jurídica e pela instituição estatal. É preciso estudá-lo a partir das técnicas e táticas de dominação. Esta é, grosso modo, a linha metodológica a ser seguida e que procurei seguir nas várias pesquisas que fizemos nos últimos anos a propósito do poder psiquiátrico, da sexualidade infantil, dos sistemas políticos, etc (FOUCAULT, 2018, p. 289).

Não se trata de validar discursos, nem mesmo de descartá-los, busca-se compreender a *verdade*, o *jogo da verdade* e a *vontade de verdade* (*Vérité; Jeu de Vérité, Volonté de vérité*). A proposta de educação permanente e continuada busca fazer com que o sujeito possa refletir sobre a sua condição enquanto agente histórico e social e compreendendo-se como um agente discursivo de verdades sustentadas por saberes que são oriundos de diferentes formações e contextos.

Ao contrário, o saber dos professores contém conhecimentos e um saber-fazer cuja origem social é patente. Por exemplo, alguns deles provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades ou das escolas normais; outros estão ligados a instituição (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades, etc.); outros, ainda, provêm dos pares, dos cursos de reciclagem, etc. Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc (TARDIF, 2012, p. 19).

Refletir sobre a origem do que pensamos nos remete a compreender quem somos, qual o jogo de verdades de que fazemos parte e que vontade de verdade passa a ser conveniente para o atual momento histórico, social, político e cultural, para que seja projetado no cotidiano escolar. “Tem-se a impressão de estar na presença de um mundo infernal do qual ninguém pode escapar, tanto os que olham quanto os que são olhados” (FOUCAULT, 2018, p. 331). Nesse entendimento, percebemos que todo o saber exerce força e produz poder. Esse poder se transforma em verdades que se materializam por meio de discursos, por isso dizemos que “na verdade, não há eu que me constitua sem um *não eu*. Por sua vez, o *não eu* constituinte, do *eu* se constitui na constituição do *eu constituído*. Desta forma, o mundo constituinte da consciência, um percebido objetivo seu, ao qual se *intenciona*” (FREIRE, 2016, p. 124). Nesse constituir-se, Freire nos faz pensar sobre o quanto exercemos e sofremos poder, ao nos constituirmos pessoalmente e profissionalmente, embora nem sempre tenhamos consciência dessa relação entre o *eu* e o *não eu* constituinte. Muitas vezes, inconscientes do poder que delegamos ou a que somos submetidos, permitimos que se confirmem concepções construtoras de nossa identidade, provenientes do mundo constituinte de nossas ações, por muitas vezes oculto, que são movidas pelas intenções e se materializam como um *jogo de verdades* validadas por nossas ações e discursos, conforme Foucault nos faz compreender, que se apresentam, “[...] na

ordem do saber e os jogos de verdade na ordem do poder [...]” (CASTRO, 2016, p. 423).

Entender o docente na sua formação permanente, que se constitui enquanto profissional e ser humano, convoca-nos a entrar nesse jogo da verdade para podermos entender qual saber defendemos e qual poder exercemos em nome desse saber. Retomamos novamente a ideia de que não estamos emitindo juízo de valor, de verdades falsas e válidas. Nosso exercício é pensar sobre quem somos, qual saber defendemos e de qual poder nos apropriamos no cotidiano escolar, que se legitimam como verdades. Essa dinâmica nos coloca na posição de sujeitos ativos e conhecedores de nossa história.

E o movimento do *nó pedagógico* vai tendo um pouco mais de elasticidade. Pode-se percorrer do saber para o poder, que sustentam verdades. Verdades que nos libertam e nos dão autonomia, e verdades que nos aprisionam e nos controlam. Nesta dinâmica, refletimos sobre onde estamos, quem somos e para quem trabalhamos, que verdades defendemos, como sujeitos atores inseridos no cotidiano escolar.

2.8 Desatando os “nós” da educação permanente e continuada

[...] O pensar certo, por isso, é dialógico e não polêmico (FREIRE, 2015, p. 39).

A trajetória a ser percorrida por esta pesquisa nos dará, de certa forma, o entendimento de que os estudos realizados oferecerão subsídios para responder à seguinte questão: *Que possíveis evidências entre educação permanente e educação continuada, no processo de formação de professores, têm potencial para fornecer elementos que possam identificar os movimentos de poder, saber e verdade, nos quais os sujeitos sintam-se co-autores nos processos de formação, refletindo posturas de autonomia ou de controle biopolítico, no exercício de uma prática docente a serviço da emancipação social?*

Conforme já trouxemos no primeiro capítulo, apoiei-me também em estudos já realizados por Gatti, Barreto e André (2011), com dados que mostram que, tanto nos estados quanto nos municípios, as formações continuadas são planejadas a partir de palestras curtas, seminários, ou até mesmo firmando-se contratos com universidades,

sem partir das necessidades que se apresentam no cotidiano escolar, portanto, são verticalizadas e uma das características bem marcantes é a privatização desses processos, de maneira especial na Rede Pública Municipal. Geralmente, os temas são pensados nas secretarias de educação, que, se não estão inteiradas do processo educativo, muitas vezes têm uma visão equivocada do que é necessário ser trabalhado e construído para solidificar o pensamento teórico-pedagógico com todos os agentes educativos. Ações afastadas da realidade docente distanciam o pensar e a reflexão, que são dinâmicas responsáveis por proporcionarem as transformações na educação e na sociedade.

Esses dados, advindos de estudos minuciosos, de acordo com Gatti, Barretto e André (2011), confirmam as percepções que me intrigam ao longo dos anos, no exercício da docência. Ações formativas são geralmente pensadas por um coletivo abrangente, ou até mais restrito, porém com teorias entendidas como as “ideais”, por gestores, que na maioria das vezes seguem posturas ideológicas de governo a cada gestão, não atendendo à necessidade de se constituir e dar continuidade às políticas públicas consistentes e voltadas às necessidades de cada realidade educacional. Sendo assim, a reflexão efetiva, de todos os protagonistas do cotidiano escolar, de cada contexto, muitas vezes, fica sufocada por conta de imposições que não atendem às necessidades locais e, assim, também não se constituem como efetivas a cada realidade educacional.

Por isso, a proposta a ser desenvolvida com gestores, professores e pedagogos parte da ideia de que o “[...] elemento fundamental nos processos de formação continuada são os **formadores**. Daí, a importância de perguntar: Quem são eles? Como são selecionados? Como atuam?” (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 201). Transporte para a minha pesquisa a presença da Universidade tendo essa percepção dos **formadores**¹¹, fazendo com que os atores do cotidiano escolar entendam as suas necessidades locais, em uma abrangência que compreende os conhecimentos científicos e humanos, não se restringindo apenas a algumas áreas eleitas pela sociedade como as mais importantes, conforme nos mostram alguns resultados de entrevistas com professores, que trazem a necessidade de se pensar a prática educativa. Percebi, porém, que os esforços recaem em unificar práticas e não

¹¹ Grifo do autor.

em pensar individualidades locais e regionais, suas possibilidades, pertinências e dificuldades.

No que concerne às **demandas de formação continuada**, muitos entrevistados enfatizaram que os professores solicitam, mais frequentemente, temas relativos à prática, ao como ensinar. É possível que alguns programas do governo federal sejam largamente aceitos pelos docentes, porque incluem discussão dos conteúdos e estratégias didáticas para o ensino em sala de aula (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 200).

Considero esse um dos grandes problemas das políticas educacionais, de buscar estratégias para resolver problemas relacionados à educação, por meio de práticas de ensino padronizadas, que não se constituem a partir da reflexão de cada realidade educacional, tolhendo o protagonismo dos atores escolares. Nóvoa (1992) nos ajuda a pensar essa dinâmica quando afirma:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1992, p. 25).

Vou aprofundar um pouco mais esse conceito, a partir da uma perspectiva crítico-reflexiva de Paulo Freire, que vivenciou essa experiência quando foi secretário de Educação no município de São Paulo, onde implementa a concepção de formação permanente, com uma posição contrária aos modelos de formação padronizados para um Estado ou País.

A formação permanente das educadoras, que não poderia deixar de ocupar um lugar singular em nossos projetos, é um dos momentos para a superação necessária de certos equívocos ou erros que obstaculizam a posta em prática eficaz de nosso projeto (FREIRE, 2001, p. 44).

Por esta razão estou convencido de que uma das mais importantes tarefas em que a formação permanente dos educadores se deveria centrar seria convidá-los a pensar criticamente sobre o que fazem. Pensar a prática sobre que tenho insistido tanto ao longo desta conversa (FREIRE, 2001, p. 123).

Para Freire, o entendimento de educação permanente se estabelece no sentido de que o sujeito está em contínuo aprendizado, tendo consciência de seus avanços e de sua responsabilidade social, enquanto ser humano que está inserido em um contexto histórico no qual a educação e a formação se unificam, nessa concepção.

Educação e vida não estão dissociadas, mas fundidas em um propósito de criticidade e emancipação do ser humano. É esse o sentido de uma educação permanente e continuada. Unificar prática e teoria em um movimento constante de reflexão.

Trazendo para a contemporaneidade, com o avanço significativo das tecnologias, observa-se uma ênfase ainda maior à formação continuada, dando-nos o entendimento de que precisamos nos aperfeiçoar muito mais porque não damos conta da realidade que se apresenta. O sujeito precisa ir além de aspectos pessoais, históricos, sociais, mas não podemos cair no erro de substituir um termo pelo outro: a educação modifica-se de “permanente” para “continuada”, por envolver redes de cognição complexas que compreendem aspectos humanos, biológicos e técnicos, precisamos unir todos esses saberes para que possamos, a partir da educação permanente, buscar o aperfeiçoamento continuado necessário para que aspectos humanos e técnicos tenham coerência e significado para o cotidiano escolar.

Assim, hoje, propor Educação Continuada implica buscar uma epistemologia que dê conta da construção do conhecimento de forma crítica, criativa, integrada ao cotidiano da vida, capaz de ser transferido e reciclado. Inclui, por força da popularização das tecnologias da informação, a redefinição do papel que desempenham na constituição das culturas, nas inteligências de grupos e de sujeitos (VILARINHO, 2017, p. 278).

Nessa perspectiva, o que Freire nos propõe por meio da educação permanente não é colocado em xeque e muito menos descartado. A terminologia “continuada” traz o sentido já posto por ele, ampliando-se para o uso das tecnologias, para os estudos de conceitos necessários para fortalecer a educação permanente e possibilitar que pudéssemos pensar e refletir sobre nossa caminhada educacional. Nesse contexto, de modo algum, abandona-se a consciência crítica e a humanização sobre a qual Freire tanto nos sensibiliza em seus escritos. A tecnologia auxilia-nos no trabalho de se discutir e construir continuamente, no coletivo com todos os agentes educacionais do cotidiano escolar, os pilares pedagógicos de cada escola. Tecnologia se apresenta como um recurso, não substitui o afeto, a presença humana, o olhar para cada individualidade e realidade, e o compromisso com a responsabilidade social que a educação tem em cada momento histórico vivido, e essas habilidades de desenvolvem na educação permanente.

Dessa forma, para elucidar ainda mais o que estou defendendo, trago o conceito de permanência e de continuidade na definição do dicionário de linguagem, segundo Abbagnano (2007):

PERMANÊNCIA (in. *Permanence*: fr. *Permanence* -, ai. *Beharrlichkeit*: it. *Permanenza*). Segundo Kant “a P. expressa, em geral, o tempo como correlato constante da presença da aparência, da mudança e da concomitância”. Em outros termos, P. é o tempo enquanto duração (Crít. R. *Puni*, Anal. Dos princ., cap. II, seq. 3 Primeira analogia) (V. ANALOGIAS DA KXPERIÊNCIA) (ABBAGNANO, 2007, p. 758).

Essa definição nos dá o entendimento de um tempo permanente, que, embora passe por mudanças, o que está como fundamento permanece, e os acontecimentos que seguem certa previsão e durabilidade vão se transformando e tomando novas formas identitárias que permitem a reflexão constante do que se construiu ao longo do processo educativo.

Portanto, relações de causalidade ou de condicionamento, de contigüidade ou de semelhança, podem ser consideradas sinais, provas ou manifestações de **continuidade**; assim como, por outro lado, podem ser assim consideradas até mesmo relações de oposição, de contradição, de disparidade ou de conflito, visto que nem mesmo essas formas de relação implicam um corte nítido entre as coisas que opõem, nem a falta de uma relação qualquer (ABBAGNANO, 2007, p. 202).

É nessa perspectiva que entendemos o cotidiano escolar. Nele estão presentes relações de autonomia, de controle, de submissão, com inúmeros conflitos, disparidades, projetos pedagógicos e de vida. Em meio a todo esse contingente de relações dinâmicas que acontecem no dia a dia de cada escola, a educação em uma perspectiva permanente assume o compromisso de tomar consciência da realidade vivida e, coletivamente, construir movimentos em que todos os agentes do cotidiano escolar possam fazer o deslocamento de se pensar quem somos como atores na educação, como o trabalho de cada um se encontra no planejamento da escola, qual o espaço para que professor e alunos se constituam enquanto sujeitos críticos, que conseguem trazer as experiências de vida para serem interligadas com as vivências da escola e, assim, compreender que podemos ser mudança quando permitimos pensar nossas ações.

Tudo isso é possível se entendermos que todo ser humano é processo e que nosso conhecimento está em permanente construção. Refletir permanentemente o

cotidiano escolar entre os sujeitos que dele fazem parte mobiliza saberes que precisam ser fortalecidos através da educação continuada. Cotidiano escolar é vida, que se movimenta através do pensar individual e coletivo.

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez homens e mulheres educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade (FREIRE, 2015, p. 57).

Mesmo sabendo que somos seres inacabados e que é justamente essa consciência que nos coloca em uma posição de educabilidade, todo o processo educativo é envolto por dispositivos muitas vezes obscuros e muito eficazes que conduzem as ações, sem mesmo percebermos, para se garantir que a educação se projete para fins pelos quais, na maioria das vezes, excluem-se a consciência crítica, a valorização do ser humano e a conduta do sujeito como agente social e transformador de sua realidade, sendo voltada muito mais ao controle do que à autonomia.

A educação se esforça por ser, de direito, o instrumento graças ao qual, em uma sociedade como a nossa, qualquer indivíduo pode ter acesso a qualquer tipo de discurso; sabe-se que ela em sua distribuição contínua, no qual ela permite e no qual ela impede, as linhas que estão marcadas pelas distâncias, as oposições e as lutas sociais. Todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles comportam (CASTRO, 2016, p. 134).

Nessa linha de pensamento, o discurso assume papel fundamental nesse processo. Portanto, pensar a ação é o primeiro passo para refletir sobre a proximidade entre o discurso e a prática, de trazer para perto teoria e prática. Muitas vezes, a ação denuncia nossos discursos e os põe em situação de contradição. Pensar em nossas concepções, sobre como fazemos a aproximação entre a teoria e prática, tanto no âmbito individual quanto coletivo do contexto escolar, é fundamental para que possamos de fato construir um projeto de educação que esteja engajado no processo de autonomia do sujeito. Bem sabemos que, se estamos em processo contínuo de aprendizagem, não avançamos todos ao mesmo tempo nas reflexões propostas, mas o importante é que consigamos avançar pelo mesmo caminho, levando em consideração diretrizes gerais deste caminhar, que cada sujeito faz de acordo com seu processo de emancipação através do pensar o cotidiano escolar, e que

identificando na educação permanente as concepções que melhor precisam estar sendo estudadas, recorre-se à educação continuada para buscar a mediação de profissionais qualificados e que atendam os interesses e objetivos do grupo, para dar sustentação à constância do exercício da educação permanente e continuada. Fazer as aproximações necessárias entre a educação permanente e continuada é entender que “[...] o saber é um tecido que reveste o corpo nu. A máquina de tear do saber são as estratégias metodológicas. Os cientistas são tecelões que produzem um saber que servirá para nomear as funções, definindo normas e significações” (MARIGUELA, 1995, p. 104).

A tecelagem do saber é única de cada sujeito, se constrói levando em consideração as experiências de vida e profissionais, o saber construído com os alunos, em sala de aula, na relação com gestores e na comunidade escolar. Todas essas construções assumem sentidos diferenciados em cada um de nós, porque não participamos das mesmas experiências de vida ou profissionais. Dessa forma, a máquina da tessitura do saber de cada sujeito arquiteta o conhecimento de maneira diferenciada e, assim, também as estratégias metodológicas. Embora nos apropriemos de conhecimentos científicos, em cada um de nós, eles passam a ter significações diferenciadas, da mesma forma, são transpostos para a ação pedagógica. É essa riqueza que precisa ser discutida e construída no cotidiano escolar. Por ser arquitetada coletivamente, é natural que emergam conflitos, insegurança, medos; mas tudo isso se transforma em originalidade, respeito às individualidades, condição para mudanças e tomada de consciência do caminhar de cada sujeito no processo educativo e na reflexão da ação de forma permanente. Não é possível defender uma educação pautada na mudança, no respeito, na individualidade, na humanização do sujeito que é agente transformador do seu contexto histórico e social, através da compreensão de sermos sujeitos em processo de construção, se não nos inserirmos nessa dinâmica, também como educadores, bem como todos os atores do cotidiano escolar. Assim entende-se que teoria e prática se aproximam.

Foucault (*apud* CASTRO, 2016) também nos ajuda a pensar sobre o quanto a relação da prática discursiva tem ligação com as ações não discursivas. Não podemos ter uma concepção quando estamos desenvolvendo nossa ação e outra quando a defendemos através do discurso. Por isso entendemos que “estabelecer a *função do*

discurso com relação às práticas não discursivas, como a pedagogia ou a política, os processos e o regime de apropriação, as posições do desejo a respeito do discurso” (CASTRO, 2016, p. 180) é fundamental para que sejamos testemunhos da nossa prática que se relaciona de forma harmoniosa com a teoria.

Além de refletirmos sobre nossas concepções, precisamos entender quais são os interesses e as normas que regem nossos pensamentos. Não podemos nos colocar em uma posição de vítimas da sociedade, do mundo que em vivemos, ou também nos colocar em uma posição de sonhos, utopias e projetos inalcançáveis. Somos convidados a refletir. Pensar quem de fato somos, o que defendemos, para quem e a quem defendemos com nossas ações e discursos e que movimentos realizamos na direção da humanização do sujeito. Nessa análise, Castro (2016) nos ajuda a entender a formação discursiva que se apresenta em cada época vivida, estruturada com regras e normas, que levam em consideração o espaço social, econômico, político e histórico, e a função que assume para se manter as estruturas sociais e econômicas vigentes. Essa consciência construída com os sujeitos alimenta o pensar sobre a posição que cada indivíduo ocupa no mundo e de que todas as ações são permeadas de intenções que se direcionam para transformar ou dominar.

É assim que entendo a experiência da formação educativa. De relação entre sujeitos, ninguém sendo posto como objeto, mas sim como agentes construtores de saberes. Se a experiência de formação me colocar em uma posição de objeto, a tendência é de me tornar um “falso sujeito”. Por isso, entendo que fazemos educação permanente e continuada quando refletimos que esse processo é muito mais amplo do que a formação que se derivar da fôrma, de enformar e enquadrar o conhecimento. Superamos a dimensão do “para” e nos entendemos na dimensão do “com”. Refletir, se relacionar, construir saberes “com” nossos pares.

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o *formador* é o *sujeito* em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que *me forma* e eu, o *objeto* por ele *formado*, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos – conteúdos – acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o *falso sujeito* da “formação” do futuro objeto de meu formador (FREIRE, 2015, p. 24-25).

Em uma perspectiva de reflexão, sujeitos se constroem na relação de mediação com o conhecimento. Nessa mediação, cada sujeito tem sua caminhada, que se apoia

às experiências vividas, profissionais, do contexto histórico e social de que fazem parte, sempre se valendo dos conhecimentos já construídos para que seja possível projetar ações futuras, com consciência, autonomia e entendimento de que o ser humano não é apenas intelecto, mas que questões afetivas e do seu contexto interferem no constituir-se sujeito e educador. Precisamos estar cientes de que a área do conhecimento que faz parte do arcabouço do docente é complexa e ampla.

2.9 Desatando os “nós” da mediação

Porque, sem referência à epistemologia, toda a teoria do conhecimento seria uma mediação sobre o vazio. E sem relação à história das ciências, a epistemologia seria uma simples réplica inútil das ciências que toma com objeto de seu discurso (JAPIASSU, 1981, p. 50).

A mediação, neste trabalho de pesquisa, será utilizada como metodologia para a proposta de educação permanente e continuada e para as análises da parte empírica, tendo como autor principal Reuven Feuerstein (2014), porém considero importante trazer um pouco do percurso deste conceito ao longo da história, entendendo que significado se apresenta, em diferentes contextos e momentos históricos, como forma de construção do conhecimento.

Se buscarmos em Sócrates, filósofo grego, observa-se que a sua concepção de mediação consistia em ter “[...] presente na relação que ele estabelecia com as pessoas, ou seja, uma relação de conhecimento que permitia a passagem de uma coisa à outra num diálogo” (MEIER; GARCIA, 2007, p. 38). Já Platão nos apresenta sua ideia de mediação através da Alegoria da Caverna, por meio da qual nos faz “[...] compreender a diferença entre o conhecimento grosseiro, que vem de nossos sentimentos e de nossas opiniões, e o conhecimento verdadeiro, ou seja, aquele que sabe apreender, sob a aparência das coisas, a ideia das coisas” (MEIER; GARCIA, 2007, p. 41-42).

Seguimos com Aristóteles, que faz uma reflexão sobre a obra de Platão e sobre a concepção da ciência, de forma que não basta que ela seja compreensível, mas que possa voltar-se sobre o entendimento da realidade. Desta forma, “[...] em Aristóteles constata-se, pela dialética, a dimensão mediadora do conhecimento, aproximando as pessoas da realidade” (MEIER; GARCIA, 2007, p. 47).

O conceito de mediação em Hegel sofre muita influência do pensador Immanuel Kant, partindo do princípio de que todo o conhecimento produzido pelo ser humano tem como ponto de partida a experiência. Arantes (1999, *apud* MEIER; GARCIA, 2007) estuda a vida e obra de Hegel, e ousa afirmar que:

Hegel chega à idéia do elemento mediador ao abordar a consciência de si próprio e o modo como o homem a adquire: é o interior de todos os movimentos da alma, todas as variações de sentimento, representando-se a si próprio, tal como se descobre pelo pensamento e reconhecendo-se na representação que a seus próprios olhos oferece. Segundo Arantes, para Hegel o homem está preso, também, às relações práticas com o exterior, relações que exigem transformar o mundo e também a ele próprio, uma vez que este mundo retrata a sua imagem (MEIER; GARCIA, 2007, p. 49).

Marx, desperto pelo idealismo de Hegel, segue construindo suas ideias de que o humano vive numa certa relação de dependência com o seu semelhante, quando entende que não “[...] produz apenas para ter o produto do seu trabalho a fim de trocá-lo por um outro. Por mais que seja fechado no circuito de ferro da propriedade privada, o homem não deixa de carecer humanamente de produtos que estão nas mãos de outrem” (MEIER; GARCIA, 2007, p. 51), estabelecendo assim uma certa dependência por conta de satisfazer suas necessidades relativas ao trabalho de outros.

Hegel entende que o Estado, a religião e a filosofia são manifestações máximas de Deus. A partir de seus estudos, Marx se interessa por assuntos políticos e sociais, classificando o ser humano como um ser genérico e comunitário, projetando além da propriedade privada com o intuito de levá-lo para a desalienação. Diante desse raciocínio, Marx nos apresenta que “[...] o trabalho aparece como elemento de mediação entre Homem-Natureza e Homem-Homem” (MEIER; GARCIA, 2007, p. 5).

Podemos dizer que esse breve percurso pelas ideias desses pensadores nos coloca diante de diferentes perspectivas e significados do termo mediação, os quais se faz necessário saber para melhor entendermos o significado que atribuímos hoje. Tudo isso, “[...] a atitude reflexiva de Sócrates, a metáfora de Platão, o termo médio de Aristóteles, a consciência em Hegel e o trabalho mediador da relação Homem-Natureza e Homem-Homem em Marx” (MEIER; GARCIA, 2007, p. 53), nos elucida caminhos de sentidos e significados que se fazem presentes na sociedade, na história, no convívio social e na prática pedagógica.

Neste caminhar dos pensadores e das mudanças de cada época, Vygotsky buscou entender no interacionismo social e histórico o significado da mediação.

Entendemos que ele se apropriou da teoria marxista nos aspectos da cultura e do histórico. Partindo dessas concepções centrais, Vygotsky aprofunda a ideia da associação de signos para o desenvolvimento do pensamento, e neste processo, apreender aspectos culturais que constituem o comportamento humano faz com que se reconstruam o social internamente, tomando como base para essa reestruturação a ação dos signos. “Dessa forma, a passagem da consciência social para a individual só é possível graças ao fato, psicologicamente fundamental, de que a estrutura da consciência humana está intimamente ligada à estrutura da atividade humana” (MEIER; GARCIA, 2007, p. 55).

Vygotsky nos faz entender que o sujeito não tem uma postura passiva diante do conhecimento da realidade externa, mas sim está em constante movimento dialético. Sendo assim, não temos como separar a “prática do sujeito” da “prática social”. Estão intimamente ligadas pelos conhecimentos historicamente construídos. “Mediação não é um ato em que alguma coisa se interpõe; não está entre dois termos que estabelece uma relação. É processo, é a própria relação” (MEIER; GARCIA, 2007, p. 57). Essa relação, além de se adaptar à natureza, transforma o que está a sua volta e transforma também a si mesmo. Nesta concepção interacionista, o sujeito e o objeto não são a ênfase, mas a interação entre ambos. O objeto de aprendizagem, na interação com o sujeito, possibilita e potencializa o aprender. Nessa dimensão do conhecimento, Piaget e Vygotsky são os autores mais conhecidos.

Se nos voltarmos às contribuições da Neuropsicologia, veremos que seus estudos fazem crítica à “educação bancária”, já questionada por Paulo Freire, e nos posiciona para o entendimento de que o professor não é transmissor de conhecimento.

Mediar significa, portanto, possibilitar e potencializar a construção do conhecimento pelo mediado. Significa estar consciente de que não se transmite conhecimento. É estar intencionalmente entre o objeto de conhecimento e o aluno de forma a modificar, alterar, organizar, enfatizar, transformar os estímulos provenientes desse objeto a fim de que o mediado construa sua própria aprendizagem, que o mediado aprenda por si só (MEIER; GARCIA, 2007, p. 72).

Neste viés de que a mediação é reflexão, compreendem-se processos cognitivos, mentais e afetivos, nesse movimento de construção das aprendizagens intelectuais e afetivas.

De acordo com os estudos de Feuerstein, a aprendizagem, projetada para a modificabilidade cognitiva entre o mediador e o mediado, acontece pela mediação.

Quando mediamos o conhecimento, não somos donos de verdades, não negamos o sujeito em nome de um saber e muito menos o renegamos na sustentação de dispositivos de poder que exercemos e reforçamos em nome de um saber/poder que se juntam para defender verdades que se inclinam para o controle e não para a autonomia do sujeito.

“Pela mediação, atingimos os dois maiores fenômenos do ser humano: modificabilidade e diversidade” (SOUZA, 2003, p. 37). No cotidiano escolar, quando o mediador e o mediado estabelecem uma relação de mediação, ambos participam do processo de modificabilidade cognitiva, sem perder a essência humana da diversidade do sujeito.

A riqueza e a beleza dos saberes nos colocam em espaços onde eles possam ser compartilhados, recebam significado e possam ser compreendidos na sua transcendência e na sua reciprocidade. A partir desta dinâmica, entendemos como eles podem transformar e transformam-se no movimento da mediação entre sujeitos que, numa perspectiva de otimismo, pertencimento, objetivos claros, vínculo afetivo, de autorregulação, de competência e de desafio, conseguem refletir e pensar sobre o conhecimento construído e a contribuição que o mesmo possa vir a deixar para a humanidade.

Mediamos para transformar. Transformamos porque o conhecimento foi construído e refletido. Construímos porque estabelecemos uma relação entre sujeitos e o conhecimento. Essa relação não se consolida apenas nos aspectos cognitivos, mas completa-se no vínculo afetivo. Toda essa dinâmica faz sentido se nos permitirmos ser melhores como seres humanos.

Freire vai ainda mais longe e nos faz compreender a mediação no cotidiano escolar, entendendo que “[...] a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2015, p. 39). Esta proposta de pensar certo no movimento entre o fazer e o pensar sobre o fazer é o grande desafio da formação continuada de professores quando consegue estabelecer a mediação entre os sujeitos, o contexto e os saberes. Desafiar-se a pensar o movimento existente no *nó pedagógico* é compreender onde estamos, quem somos, para quem e para que trabalhamos. Entender nossa realidade

educativa e suas implicações com aspectos internos e externos a ela é essencial para que possamos nos modificar cognitivamente, modificar nosso meio e nos tornar seres humanos voltados ao compromisso e à ética social.

A aprendizagem mediada é a expressão mais significativa da significância da cultura humana, que transmite ao aluno não apenas quantidades de conhecimento e habilidades, mas também (e principalmente) formas de refletir sobre fenômenos e formas de procurar conexões entre eles (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014, p. 77).

A proposta de educação permanente e continuada desenvolvida, através da mediação entre os sujeitos envolvidos no cotidiano escolar, compreendendo o movimento das relações de poder, da autonomia e do controle biopolítico no *nó pedagógico*, oferece-nos a possibilidade de refletir e pensar sobre aspectos que necessitam de mudanças, de atuar na resolução de conflitos e de projetar caminhos para mudanças cognitivas de forma individual e coletiva.

Dessa forma, precisamos sair da lógica analisada por Foucault quando nos diz que “ninguém se preocupava com a forma como ele se exercia concretamente e em detalhe, com sua especificidade, suas técnicas e suas táticas. [...], mas a mecânica do poder nunca era analisada” (FOUCAULT, 2018, p. 42). O autor se ocupa de entender como o poder age, atua e se modifica no espaço que domina.

É justamente esta a proposta: a partir da mediação analisar a mecânica do poder que, de forma subjetiva, manifesta-se através de técnicas e dispositivos que sustentam verdades e saberes que se legitimam através do discurso proferido no cotidiano escolar.

Os momentos de educação permanente e continuada são espaços privilegiados de reflexão através da mediação, de se pensar o fazer pedagógico, nossas concepções e nossas projeções para a educação.

2.10 O trabalho do artesão: superação dos “nós” por meio do entrelaçamento de conceitos

A famosa cabeça bem feita, bem arrumada, bem estruturada e objetivada, de que nos fala Bachelard, não passa de uma cabeça malfeita, fechada,

produto de escola e de modelagem. Por isso, trata-se de uma cabeça que precisa ser refeita (JAPIASSU, 1981, p. 81).

Todos os conceitos trabalhados até então têm o objetivo de nos oportunizar pensar sobre sujeitos, contextos, políticas, práticas e formações docentes, que se entrecruzam e compõem o cotidiano escolar, transpassado por poderes, saberes e verdades que se movimentam de modo oculto ou não, em direções muitas vezes opostas, exercendo forças que versam para a autonomia ou para o controle biopolítico.

A educação permanente e continuada de professores, na modalidade a distância, realizada com professores, gestores e pedagogos da Rede Municipal de Ensino de Nova Bassano, RS, a partir de encontros síncronos pelo *Google Meet* e assíncronos, com carga horária total de 40 horas, se constituiu em um espaço no qual esse pensar pôde se materializar e se legitimar através da mediação reflexiva da ação dos sujeitos atores do processo educativo no contexto escolar, conforme veremos no Capítulo 5 desta tese.

Quando pensamos nossas ações, estamos nos permitindo melhorar nosso fazer, sempre tendo como caminho a formação humana. Charlot (2018, p. 18) nos permite avançar um pouco mais, quando nos diz que “[...] a educação não é o produto direto da ação do educador, é o resultado da ação do educando, influenciada pela ação do educador”. Em seu artigo sobre *As figuras do diabo no discurso pedagógico*, possibilita-nos enxergar que esse “diabo” ainda se caracteriza por modelos pedagógicos tradicionais e que uma forma de nos libertar desse controle estaria em concentrar nossas ações para construir uma pedagogia contemporânea, embasada na definição das relações entre o desejo e a norma, inseridas numa sociedade permeada de diferenças e contradições, entendendo que a educação continua sendo um processo de humanização, socialização e subjetivação. Nessa nova perspectiva, entende-se que precisamos estar atentos às armadilhas do discurso pedagógico.

Atualmente, uma das armadilhas presentes no dia a dia, infiltrada no mundo do trabalho educacional e na vida pessoal, é a tecnologia. Cada vez mais rápida e com dispositivos e técnicas interconectados em rede, agrupando e abrangendo toda a população, vem empoderando o sujeito, “[...] dá a ilusão de poder tal qual o poder de Deus. Acreditamos poder controlar a natureza e submetê-la aos nossos desejos” (FEENBERG, 2013, p. 1). Essa sensação faz com que o indivíduo se sinta livre e

acredite que suas ações são realizadas sem comandos ou controle algum. Embora nos pareça verídico, as técnicas de poder exercidas pelo desenvolvimento da tecnologia não são neutras e se projetam para o alcance dos objetivos de uma sociedade capitalista.

A tecnologia mais moderna desenvolveu-se sob uma escusa diferente da manufatura. Numa sociedade capitalista, o controle da tecnologia não está mais nas mãos de manufaturadores: ele foi transferido aos proprietários de empresas e seus representantes. A empresa capitalista é incomum entre instituições sociais ao ter uma meta muito limitada – o lucro – e a possuir a liberdade de insistir nessa meta desconsiderando o ambiente social e natural (FEENBERG, 2013, p. 3).

Nessa lógica de pensamento, levando para o contexto da educação, muito se ouve o discurso da mudança com ênfase no desenvolvimento tecnológico. Com a tecnologia invadindo a escola com os mesmos objetivos da sociedade capitalista, para onde se desloca o poder e o controle? Que saberes têm maior relevância? “Não é por acaso que a arma causa danos à lebre, mas não ao caçador, que o martelo transforma a pilha de madeira serrada, mas não o carpinteiro” (FEENBERG, 2013, p. 4). Essa ideia nos apresenta a clareza de que as ferramentas são usadas para exercer o poder externo sobre indivíduos inseridos no mundo, selecionados para esse fim. O momento em que estamos vivendo, no contexto da pandemia da COVID-19, deixou ainda mais evidente esse pensamento sobre a tecnologia. Ela é um recurso que pode potencializar o processo educativo, mas a necessidade da presença afetiva e humana tornou-se relação necessária.

Os meios tecnológicos nos impuseram um ritmo acelerado no contato com o conhecimento e as informações, porém essa rapidez e agitação nos estão impedindo de ver o essencial e de valorizar esses saberes. Sem reflexão, entramos em uma dinâmica desenfreada de atividades, de tal modo que esquecemos de sermos humanos e de enxergarmos o humano que habita a nossa natureza do ser.

As técnicas de poder exercidas sobre os indivíduos através do desenvolvimento tecnológico são realizadas sem levar em consideração as emoções e os desejos, geralmente desvinculadas das experiências: “[...] conhecimento técnico e experiência mais se complementam do que se opõem. O conhecimento técnico é incompletude sem o insumo da experiência que, por sua vez, corrige seus equívocos e suas simplificações” (FEENBERG, 2013, p. 7).

O autor nos apresenta a ideia de que a tecnologia serve à sociedade capitalista visando ao seu desenvolvimento financeiro. Nesse cenário, os sujeitos não são provocados a transcender o conhecimento vinculado ao tempo, espaço, às experiências, à cultura e ao corpo. Fica difícil compreender também que “[...] todas as formas de conhecimento e experiência são essencialmente sociais enraizadas no “nós” da sociedade, ao invés de no “eu” de um sujeito epistemológico puro” (FEENBERG, 2012, p. 54).

Se limitarmos o ser humano ao capitalismo, por mais riquezas que tenha, será possuidor da maior pobreza de experiência social, ética e da condição de existência humana.

Nesse sentido, também a educação que direcionar a sua prática para a lógica desse mercado estará limitando os sujeitos na construção de suas identidades, de compartilharem conhecimentos e experiências e de vivenciarem a possibilidade de pensar sobre sua história, de compreenderem a vida nos aspectos da afetividade e não apenas da racionalidade. A educação precisa estabelecer relações entre conhecimento, experiência, vida humana e natureza.

As ações que desenvolvemos, principalmente sobre a natureza, em favor de um saber tecnológico que tem como produto o lucro, dificilmente valorizam a experiência, pois não é levada em consideração a plena formação humana. Ao tratarmos da experiência, estamos nos apoiando em Dewey quando nos apresenta que:

[...] o princípio de continuidade de experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes (DEWEY, 1976, p. 26).

[...] se uma experiência desperta curiosidade, fortalece a iniciativa e suscita desejos e propósitos suficientemente intensos para conduzir uma pessoa aonde for preciso no futuro, a continuidade funciona de modo bem diverso. Cada experiência é uma força em marcha (DEWEY, 1976, p. 29).

Entendo que a experiência oportunizada com a proposta de educação permanente e continuada tem o propósito de continuidade quando os sujeitos da pesquisa são convidados a participar com a reflexão das práticas pedagógicas. Na mesma direção, projeta-se como iniciativa para mudanças a partir destes momentos de discussão e análise. O movimento de ir e vir, das memórias pessoais e da docência nos coloca em uma marcha permanente de aprendizagem coletiva no cotidiano escolar.

[...] A experiência não se processa apenas dentro da pessoa. Passa-se aí por perto certo, pois influi na formação de atitudes, de desejos e propósitos. Mas esta não é toda a história. Toda genuína experiência tem um lado ativo, que muda de algum modo as condições objetivas em que as experiências se passam (DEWEY, 1976, p. 31).

[...] O princípio atribui direitos iguais a ambos os fatores da experiência: condições objetivas e condições internas. Qualquer experiência é um jogo entre os dois grupos de condições. Tomadas em conjunto, ou em sua interação, constituem o que se chama uma *situação*. O erro da educação tradicional não estava na ênfase em que se dava às condições externas, que entram no controle da experiência, mas na quase nenhuma atenção aos fatores internos que também decidem quanto à espécie de experiência que se tem. Violava assim, por um lado, o princípio de interação (DEWEY, 1976, p. 34-35).

Nessa discussão, não se rejeitam as condições externas, elas são inseridas numa proposta de interação, de mediação, de se desenvolver a curiosidade, a iniciativa, na qual os sujeitos são impulsionados para a mudança e a transformação, através de experiências que se projetem num futuro pensado num coletivo que contemple todos os atores do cotidiano escolar. Podemos dizer que projetar, orientar pode ser um tanto perigoso, mas quando o propósito maior é a marcha por uma educação mais humana, as experiências e as ações refletidas e pensadas no cotidiano escolar devem testemunhar esse propósito.

[...] Os dois princípios de continuidade e interação não separam um do outro. Eles se interceptam e se unem. São, por assim dizer, os aspectos longitudinais e transversais da experiência (DEWEY, 1976, p. 37).

Continuidade e interação, em ativa união uma com a outra, dão a medida da importância e valor educativos da experiência em causa (DEWEY, 1976, p. 38).

As análises no cotidiano escolar, no campo de pesquisa citado, têm o compromisso de possibilitar momentos de reflexão, levando em consideração o contexto de cada realidade, das relações entre o conhecimento e as experiências que se entrecruzam no cotidiano escolar. O desafio de identificar as ferramentas que realizam as ações entre todos os atores deste cenário, na legitimação de técnicas e dispositivos que lançam de forma crítica e passiva, na sustentação ou não, da sociedade capitalista.

Instigo um dos aspectos mais perturbadores e desvalorizados no mundo do desenvolvimento tecnológico: o ato de pensar o cotidiano escolar de forma individual e coletiva planejando ações conjuntas.

3 “NÓS” INSTITUÍDOS: FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E DOS ANOS INICIAIS

Parece banal, mas um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros (TARDIF, 2012, p. 31).

Este capítulo tem como enfoque principal a formação continuada de professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, fazendo reflexões acerca dos mecanismos e movimentos de autonomia e controle biopolítico que permeiam o cotidiano escolar. Porém, por entendermos que o contexto escolar não se constitui apenas com o momento vivido em tempo real, buscar-se-á refletir sobre a trajetória da legislação brasileira, entrelaçada ao contexto histórico, social e econômico, tendo como recorte temporal de 1996 até 2020.

Esse movimento faz-se necessário pelo entendimento que é dado de cotidiano escolar e de formação de professores, de acordo com Maurice Tardif, que nos apresenta a formação inicial e continuada de professores numa dinâmica articulada.

Ela expressa a vontade de encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades *a respeito* do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores *em* suas práticas cotidianas (TARDIF, 2012, p. 23).

Essa vontade se expressa por projetar que o cotidiano escolar se constitui pelos saberes construídos e articulados entre saberes acadêmicos e humanos. Os mesmos se organizam ao longo da vida, marcados pelo contexto histórico, social, cultural e econômico em que a caminhada se constrói, além do convívio com as pessoas que fazem parte do dia a dia no trabalho e na vida pessoal. O sujeito sofre influências de seu entorno e das pessoas que dele fazem parte.

Nem tudo é verdadeiro; mas em todo lugar e a todo momento existe uma verdade a ser dita e a ser vista, uma verdade talvez adormecida, mas que, no entanto, está somente à espera de nosso olhar para aparecer, à espera de nossa mão para ser desvelada. A nós cabe achar a boa perspectiva, o ângulo correto, os instrumentos necessários, pois de qualquer maneira ela está presente aqui e em todo lugar (FOUCAULT, 2018, p. 190).

Em nome das verdades que defendemos no cotidiano escolar, articulamos saberes construídos ao longo da vida e na nossa formação acadêmica. “A “verdade”

está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. "Regime" da verdade" (FOUCAULT, 2018). Quando falamos em regimes de verdades, não podemos deixar de pensar nas relações que nos dão a possibilidade de compreender o passado, o presente e o futuro, de acordo com o que nos propõe Hartog (2014). Com esse propósito, embora a pesquisa seja realizada com professores, gestores e pedagogos, num espaço de educação permanente e continuada, não teremos como descartar todas as marcas que constituem o indivíduo, nos aspectos humanos e profissionais, identificando, nas articulações entre os dois campos de saber, o movimento pedagógico que se projeta para a autonomia do sujeito ou para o desenvolvimento de um saber controlador e contra os princípios humanos. "O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história" (FREIRE, 2015, p. 133). Entende-se que uma relação dialógica acontece quando os diálogos geram inquietação e permitem a permanência do movimento de aprender ao longo da vida.

Essa articulação não acontece apenas de forma implícita. A seguir traremos a formação docente presente nas normatizações de Ensino e nas políticas públicas que coordenam o trabalho pedagógico. Um olhar para a legislação a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, tendo como enfoque a formação docente e a formação continuada, que passou a ter mais destaque a partir desta legislação, é um movimento necessário para este estudo.

3.1 Legislação brasileira de formação de professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

É importante salientar que a política educacional crítica não pode entender mecanicamente a relação entre estes déficits – o da quantidade e o da qualidade – mas compreendê-los, dinamicamente, contrariamente (FREIRE, 1995, p. 21).

Parece-nos um tanto vago e descontextualizado falar em educação permanente e continuada sem abordar a legislação nacional que elucida esse assunto. Apresentaremos a legislação a partir da Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional aprovada em 20 de dezembro de 1996, marco legal em que a formação docente se apresenta com maior ênfase, ou seja, é a maior lei que rege as instâncias educacionais, respeitando os preceitos constitucionais. Não se trata da primeira LDBEN do Brasil, mas é a primeira legislação educacional estruturada após a Constituição de 1988.

Resgataremos partes dos textos dos projetos que antecederam a LDBEN aprovada em 1996, bem como as alterações referentes aos artigos pertinentes à formação docente, até 2015.

Quadro 2 – Primeiro projeto de LDBEN

Projeto apresentado à Câmara dos Deputados em dezembro de 1988. Texto enviado pelo deputado Octávio Elísio.	TÍTULO VIII DOS PROFESSORES E ESPECIALISTAS Art. 52 – A formação de professores e especialistas para a educação fundamental será feita regularmente em nível de 3º grau, através de cursos de graduação e pós-graduação resultantes da articulação entre as Faculdades ou Centros correspondentes aos diferentes componentes curriculares, e a Faculdade ou Centro da Educação. Parágrafo único – No estágio atual da educação brasileira admitir-se-á a formação de professores para as quatro séries do 1º grau em cursos de 2º grau organizados de modo a garantir a compreensão teórico-prática dos fundamentos e procedimentos que caracterizam o trabalho pedagógico nas séries iniciais da educação escolar de 1º grau.

Fonte – Elaborado pela autora (2019), a partir de Saviani (2016, p. 53, 58-59).

O projeto apresentado por Octávio Elísio indica que a formação para os professores e especialistas seja feita em nível superior, porém, para atuar nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, admite-se formação em nível de 2º Grau (Nível médio modalidade normal).

Observa-se, no parágrafo único, que se faz menção ao estágio atual da educação brasileira. A Constituição Brasileira de 1988, no seu artigo 205, apresenta a educação como direito de todos: “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 109).

Com relação ao histórico da educação brasileira, é importante ter o discernimento de que a educação era disponibilizada para as camadas sociais com maior poder aquisitivo, o que acarretava em altos índices de analfabetismo e de

crianças sem acesso à educação. Entende-se que a flexibilidade da lei se dê pelo fato de não conseguirem oferecer formação superior para todos os professores, além de nos passar o entendimento de que, para as crianças na fase da alfabetização, o professor não precisaria ter formação em nível superior. O Segundo Grau, na época assim denominado, seria suficiente. “Não se pode pensar em objetividade sem subjetividade. Não há uma sem a outra, que não podem ser dicotomizadas” (FREIRE, 2016, p. 72). Cogita-se que, por trás da ideia de que um nível de ensino pré-definido por lei como suficiente para ensinar, sem alimentar e impulsionar a continuidade da reflexão numa relação entre teoria e prática, pode trazer subentendida a concepção de conhecimento raso, finito e pronto.

Paralelo a esse momento, em âmbito mundial, caminhava-se para discussões que foram aprovadas em Conferência; a “Declaração Universal dos Direitos Humanos”, em que todos os cidadãos têm direito à educação, tendo sido realizada na Tailândia em 1990. Diante das metas estabelecidas, o Brasil, que há pouco tempo saía de um período de Regime Militar, contava com uma caminhada ainda muito fragilizada em relação ao direito à educação para todo o cidadão brasileiro.

Com o desenvolvimento da sociedade brasileira, que acelera o processo de industrialização e urbanização, as pressões sociais em torno da questão da instrução pública se intensificam, difundindo-se o entendimento do analfabetismo como uma doença, uma vergonha nacional, que devia ser erradicada. Nesse contexto formulam-se, ao longo da década de 20 deste século, reformas do ensino em diversos Estados da Federação tendo em vista a expansão da oferta pública, ao mesmo tempo que a influência das ideias renovadas provoca o surgimento de movimentos organizados que levantam também questões relativas à qualidade da educação. Mas o Poder Nacional permanece, ainda, à margem dessas discussões (SAVIANI, 2016, p. 7).

O fato de considerar o analfabetismo uma doença à sociedade capitalista, pois o perfil da população não estava respondendo às exigências do mercado de trabalho, fez com que, ainda em 1930, fosse criado o Ministério da Educação e Saúde. A educação precisava ser reconhecida a nível nacional, ou seja, o Brasil, que até então era composto por uma população de agricultores e praticamente analfabetos, através de seus representantes políticos e econômicos, vê a necessidade de dar a instrução básica para que se formasse mão de obra para a industrialização nos grandes centros. Nesse período passa-se a projetar um modelo de educação a ser seguido para todos os estados brasileiros, arquitetado para atender às necessidades do modelo

econômico que estaria se instalando. Porém, é necessário que seja dada a instrução, mas na medida certa, com o cuidado de que o povo não receba instrução demais, correndo o risco de almejar o cargo de patrão e não de empregado.

Assim como o medicamento precisa ser dado na dosagem certa, a educação também precisa ser controlada. Saúde e educação em um mesmo patamar de controle e vigilância com a intenção de que, por meio de dispositivos adequados a cada categoria, possa-se fazer com que as estruturas de poder não se modifiquem. “É pelo estudo dos mecanismos que penetraram nos corpos, nos gestos, nos comportamentos, que é preciso construir a arqueologia das ciências humanas” (FOUCAULT, 2018, p. 242). São justamente os mecanismos que, por meio de um saber arquitetado, constituem um campo de poder responsável por direcionar o que as ciências humanas podem ou não ensinar, para que os padrões comportamentais do indivíduo não sejam modificados, bem como as estruturas das classes sociais.

A respeito dos mecanismos de poder presentes na legislação educacional brasileira, pode-se trazer como lente o pensamento de Foucault: “Nesse nível não se trata de saber qual é o poder que age do exterior sobre a ciência, mas que efeitos de poder circulam entre os enunciados científicos; qual é seu regime interior de poder; como e por que em certos momentos ele se modifica de forma global” (FOUCAULT, 2018, p. 39).

Já mencionamos anteriormente que podemos entender regime como possibilidades. Depreende-se que os efeitos de poder existentes entre os enunciados científicos não apresentam essas possibilidades da mesma forma para todos. Existe uma mudança global em que a educação passa a ser oferecida para a população, porém com intenções direcionadas. A educação necessária para se formar mão de obra, para muitos, e a educação necessária para governar essa mão de obra, para poucos.

Com a expansão industrial, passa-se do trabalho na propriedade, nos latifúndios, para o desenvolvimento urbano e do trabalho nas fábricas. A forma como o poder se movimenta modifica-se globalmente. Precisa-se de trabalho especializado, e esse saber é possível pela educação, porém ela precisa ser controlada e realizada na medida certa para que os efeitos atendam às expectativas do mercado de trabalho.

Novas estratégias são introduzidas no campo do poder educacional, entendendo-as na equivalência da saúde. Ambas, educação e saúde, disponibilizadas

para a população de forma que esse poder não se desestabilize. “Não se pode compreender nada sobre o saber econômico se não se sabe como se exercia, quotidianamente, o poder, e o poder econômico” (FOUCAULT, 2018, p. 230).

Entende-se que a mudança das bases econômicas se conduz por um poder o qual traz um saber com seus efeitos no cotidiano, pelo qual o poder possa se legitimar nas bases da sociedade e sustentar suas características de ser capitalista. “A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo *com que e em que se acham*” (FREIRE, 2016, p. 125).

Neste momento, abordamos novamente a ideia de sujeito em Freire, que o compreende atuante no contexto em que vive, com uma perspectiva de transformar seu entorno, sendo que o mesmo pode estar na posição de oprimido ou de opressor. E na posição que ocupa, define suas lutas, ou para transformações sociais, ou pela manutenção do sistema. Assim Foucault também entende que o sujeito é dominado pelos saberes, pelo trabalho e pela história da época, dominado pela vida, sem perspectivas de transformação, mas sim influenciado pelos dispositivos de controle de cada época, ou seja, o sujeito é uma construção histórica.

Esse saber que sustenta as bases econômicas mascara a educação problematizadora, pois seus efeitos abalariam as relações que a mantêm ancorada. O objetivo é não permitir a reflexão sobre como estão sendo no mundo. Quando isso acontecer, relações mecânicas e de exploração terão outra conotação e ressonância no cenário econômico.

Em 1990, dois anos após a apresentação do projeto, o deputado Jorge Hage apresenta um texto substitutivo, explicitado no Quadro 3:

Quadro 3 – Texto Substitutivo

Apresentado pelo deputado Jorge Hage, aprovado na Comissão de Educação em 1990.	CAPÍTULO XVII DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO SEÇÃO I Da Formação Art. 95 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas 4 primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. §1º Será exigida formação específica, preferentemente em nível superior, regulamentada pelo órgão normativo do

	sistema de ensino competente, para o professor que atue em alfabetização, educação infantil, educação especial, educação de comunidades indígenas e educação de jovens e adultos, sem prejuízos de outras áreas.

Fonte – Elaborado pela autora (2019), a partir de Saviani (2016, p. 85 e 121).

Em 1988, após Octávio Elísio ter apresentado a primeira emenda de autor e de uma segunda em 1989, que foi avaliada pela Comissão de Constituição, Justiça e Redação, o projeto foi aprovado neste mesmo ano.

Ocorreu a mudança do presidente da Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara, passando a ser o deputado Ubiratan Aguiar, que indicou um novo grupo de trabalho da LDBEN, sendo Jorge Hage o relator que participou de vários eventos, encontros e discussões no Brasil todo, incorporando sugestões e demandas para o texto da lei em elaboração. Em 1990, o texto substitutivo do projeto apresentado por Octávio Elísio foi votado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados. Afirmaria Freire que “Falar, por exemplo, em democracia e silenciar o povo é uma farsa. Falar em humanismo e negar os homens é uma mentira” (FREIRE, 2016, p. 140). Em meio à tentativa de se exercitar a democracia, ouve-se o povo, porém na medida em que esse saber que será alimentado não modifique as estruturas do poder que mantêm os mecanismos da sociedade ativos. Poderíamos dizer que aconteceu uma democracia revestida de farsa? Um humanismo na negação do homem? E hoje, a caminhada até a atualidade, nos trouxe outros parâmetros?

É a trama da vida, da educação, refletida no *nó pedagógico* que nos acompanha através do dia a dia, nas nossas ações, no nosso cotidiano escolar.

Por isso, sempre me pareceu absurdo falar do “Saber” (ou do Conhecimento, da Pedagogia, da Didática, do Ensino, etc.), tal como o fazem certos psicólogos e pesquisadores anglo-saxões da área da educação, como se se tratasse de uma categoria autônoma e separada das outras realidades sociais, organizacionais e humanas nas quais os professores se encontram mergulhados (TARDIF, 2012, p. 11).

A compreensão de que o saber na educação é cercado de muitos saberes que o sustentam e o alimentam por organizações maiores com objetivos definidos ao que pretendem alcançar faz a diferença no cotidiano escolar. Só refletimos e pensamos nosso cotidiano escolar se tivermos a compreensão de sua complexidade, bem como da racionalidade ou das racionalidades que o referenciam.

Embora o texto, apresentado no Quadro 3, tenha mostrado avanços quanto à abrangência da lei, na ideia de se visualizar um sistema nacional de educação, na regulamentação da pré-escola, e demais aspectos, podemos dizer que na abrangência da formação de professores para a Educação Infantil e as primeiras séries do Ensino Fundamental, mudou-se a estrutura da redação do texto, porém a ênfase dada continua sendo a mesma.

Apesar de o texto aparentar ter uma elaboração com características mais democráticas, não podemos esquecer que fazemos parte de um sistema todo estruturado de um ensino que continua com o direcionamento de seu acesso para a formação profissional.

Porém, para a aprovação final do projeto de texto da LDBEN, seria necessário passar para a Câmara dos Deputados e para o Senado. Essa tramitação, um tanto demorada, permitia que outros também apresentassem novos projetos de LDBEN. De 1989 a 1992, vários projetos foram apresentados, mas foi em 20 de maio de 1992 que o projeto de autoria do senador Darcy Ribeiro apresentou estrutura e redação que se diferenciam dos projetos anteriores. Frente à complexidade dos processos presentes na elaboração e aprovação da LDBEN, busca-se o pensamento de Foucault: “O problema é ao mesmo tempo distinguir os acontecimentos, diferenciar as redes e os níveis a que pertencem e reconstituir os fios que os ligam e que fazem com que se engendrem, uns a partir dos outros” (FOUCAULT, 2018, p. 40-41).

É o desafio da educação toda a vez que surge uma legislação nova, um decreto, mudanças com novos governos. Enfim, conseguir identificar redes e fios que a constituem é um passo muito importante para se refletir e pensar a educação que se estabelece como política pública em cada momento histórico.

Vejamos no Quadro 4 os artigos pertinentes à formação de professores da Educação Infantil e das primeiras séries do Ensino Fundamental.

Quadro 4 – Texto do projeto do Senador Darcy Ribeiro

Apresentado à Comissão do Senado em 1992.	CAPÍTULO II DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO Art. 68 A formação de docentes para atuar no ensino fundamental e médio se faz preferentemente em Institutos Superiores de Educação, em regime de tempo integral. Parágrafo único – Os institutos superiores de educação são instituições de nível superior, integrados ou não a universidades e federações de escolas superiores, e mantêm:

	• curso normal superior para formação de docentes para a educação infantil, o ensino fundamental e médio; • programas de formação em serviço para educadores, sobretudo recém-formados; • programas de educação continuada para os docentes dos diversos níveis; • centros de demonstração, com cursos regulares, experimentais ou não, de todos os níveis de ensino, para assegurar pesquisa e formação em serviço aos seus alunos nas práticas da arte de educar.

Fonte – Elaborado pela autora (2019), a partir de Saviani (2016, p. 147 e 160).

Podemos perceber claramente as mudanças apresentadas no texto acima, em relação às demais propostas. Formação para professores em Nível Superior, programas de formação para professores recém-formados, formação continuada e pesquisa e formação em serviço. Permitimo-nos dizer que, do texto anterior, deu-se um salto de qualidade para a Educação de Base: Educação Infantil e as primeiras séries do Ensino Fundamental.

Muitas vezes, quem elabora as leis e pensa nas políticas públicas educacionais comete o grande equívoco de pensar que o maior investimento deva ser realizado no ensino superior e na pós-graduação. Não se trata de desmerecer esses níveis de ensino, mas de abordar com a mesma importância todos os demais que os antecedem.

Os fundamentos do ensino são sociais porque, como vimos, os saberes profissionais são plurais, provêm de fontes sociais diversas (família, escola, universidade, etc.) e são *adquiridos em tempos sociais diferentes*: tempo de infância, da escola, da formação profissional, do ingresso na profissão, da carreira... (TARDIF, 2012, p. 104).

De acordo com Tardif, os saberes dos professores se constituem em tempos sociais diferentes, por isso, consideramos que os aspectos da LDBEN apresentados de assegurar “[...] a pesquisa e formação em serviço aos seus alunos nas práticas da arte de educar” é um exercício muito importante na docência, permitindo que os professores reflitam sobre suas práticas, consigam ajudar seus alunos diante das dificuldades encontradas e elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem através de uma formação continuada em serviço. Freire nos diria que: “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (FREIRE, 2016, p. 75).

É dessa forma que acreditamos na possibilidade de compreender a trama do *nó pedagógico*, e no quanto nós, na posição de sujeitos dessa práxis, compactuamos com saberes que sustentam poderes que, sem a reflexão, não conseguimos identificar. Por isso, o cuidado pela vitimização, “o sistema”, “o ensino”, “a família”, “o governo”. Essa postura nos cega e não nos permite pensar sobre questões como: de que forma atuamos perante o que criticamos ou acreditamos estar fora de nossas ações? Não estaríamos fortalecendo-as ou legitimando-as na prática pedagógica? Que proporções assumem na sustentação de acontecimentos maiores? Assim também nos diria que “[...] quanto mais eram vítimas da delinquência, mais dela tinham medo” (FOUCAULT, 2018, p. 218). Trazendo essa citação para a educação, é possível entender que, por trás da vitimização, está o medo, principalmente o medo da mudança. Para que a mudança aconteça, precisamos nos conhecer e refletir sobre o que pensamos e sobre como atuamos na ação pedagógica.

Embora a legislação apresentada acima traga um aspecto legal que dá significado às formações continuadas, apresentando vínculo com as necessidades do cotidiano escolar, trazendo um diferencial para as formações vistas como desvinculadas e descontextualizadas do trabalho educacional, vamos entendendo, no decorrer da aprovação da legislação, que essa política não teve sustentação necessária para que se efetivasse na prática. No texto final da LDBEN, que veremos a seguir, esse aspecto da formação continuada retorna à ideia de que aconteçam, porém sem nenhuma característica específica. Retira-se a formação continuada em serviço e para os recém-formados. Perde-se a oportunidade da reflexão coletiva e da práxis pedagógica. “Ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes” (FREIRE, 2016, p. 101). Refazer a realidade de forma permanente pode ser perigoso. Dessa forma, convivemos com espaços de formação continuada que são organizados em momentos específicos durante o ano, de forma a atender a uma obrigatoriedade, mas esses momentos de reflexão não acompanham o cotidiano escolar, com o pensar necessário para a mudança.

Voltando à estrutura legal, o projeto apresentado por Darcy Ribeiro foi elaborado de forma articulada com o Governo Collor. Porém, em 1992, com o seu impeachment, assume o presidente Itamar Franco, o projeto apresentado pelo senador volta à comissão de Educação e não é votado no senado.

Dessa forma, o protagonismo volta à Câmara dos Deputados e em 1996 é aprovado o atual texto da LDBEN, com a seguinte redação para a formação docente, conforme Quadro 5:

Quadro 5 – Texto da LDBEN

Sancionado em 20 de dezembro de 1996. Lei nº 9.394	CAPÍTULO VI DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO Art. 61 - A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. Art. 63 – Os institutos superiores de educação manterão: I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Fonte – Elaborado pela autora (2019), a partir de Saviani (2016, p. 183 e 199).

Podemos observar que, embora o texto tenha sido aprimorado em relação à primeira redação apresentada como projeto, trazendo no decorrer dos escritos cursos de formação profissional, continuada, a publicação oficial mantém a ideia inicial da exigência para os professores atuarem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da formação em nível médio modalidade normal. O único texto que apresenta a redação da formação em nível superior, para essas modalidades, foi o apresentado pelo senador Darcy Ribeiro.

Podemos dizer que a LDBEN 9394/96 trouxe diretrizes muito importantes para a Educação Brasileira nos seus diversos aspectos, mas, no que se refere à formação de professores, acredita-se que poderia ter sido mantida a exigência de formação em nível superior para atuar em toda a Educação Básica. Não se trata de desqualificar o

curso Normal – Magistério, que da forma como foi estruturado possibilita a formação inicial para professores, nos aspectos teóricos e metodológicos, que contemplam a faixa etária atendida - Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental - mas com o propósito de dar condições para que os professores deem continuidade aos estudos numa perspectiva de aproximar o ensino superior das necessidades do ensino da escola pública. Acredita-se que essa seria a real importância de se dar continuidade aos estudos.

Meus extensos e contínuos diálogos com professores e professoras em todo o Brasil – inclusive com docentes de cursos de pedagogia – me dão a segurança de asseverar que os melhores mestres e mestras são os/as que iniciaram sua formação no *Normal* e a aprofundaram no nível superior, inclusive na pós-graduação (MONLEVADE, 2008, p. 144).

Esse aprofundamento nos estudos permite que o professor reflita sobre sua realidade, busque qualificar cada vez mais a docência e se constitua permanentemente enquanto profissional e ser humano.

Paralelamente à aprovação da LDBEN, foi decretada, de 1997 a 2007, a Década da Educação, período em que, supostamente, esperar-se-ia que fossem criadas políticas públicas educacionais que realmente se preocupassem em dar atenção especial à educação brasileira, sendo prioridade para o Estado e para a sociedade.

Em 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação, através da Lei nº 10.172. Esse importante documento veio fixar diretrizes e metas, além de prever os recursos necessários para que a Década da Educação fosse efetivada com sucesso.

Vive-se o momento educacional em que existe o amparo legal para qualificarmos a formação docente, cria-se um Plano para que a legislação se concretize, mas nos deparamos, no final da década, com poucos avanços para os quais a mesma se propunha.

Desenha-se, pois, como melancólico o término da década da educação, que acontecerá, conforme a definição legal, em 22 de dezembro do próximo ano. Seu principal instrumento, o Plano Nacional de Educação, apesar de contar com uma sobrevida de três anos, fornece uma imagem eloquente do fracasso da década: é letra morta; nada significa (SAVIANI, 2016, p. XXI).

Analisando a situação exposta, surgem muitos questionamentos. Por que propor uma década para a educação, dar-lhe suporte em documento norteador e não

atingir boa parte dos objetivos propostos para a formação docente? De quem se está a serviço propondo a lei e de quem se está a serviço não cumprindo essa mesma lei? “Ideologias: é muito menos e muito mais do que isso. São instrumentos reais de formação e de acumulação do saber: métodos de observação, técnicas de registro, procedimentos de inquérito e de pesquisa, aparelhos de verificação” (FOUCAULT, 2018, p. 288).

Poderíamos considerar a legislação uma “técnica de registro” e as políticas públicas como “aparelhos de verificação”? Nessa linha de raciocínio, atrevemo-nos a afirmar que a legislação está posta por conta de se cumprir índices para atingir metas exigidas pelo Banco Mundial, mas não passam de obrigações voltadas ao desenvolvimento econômico.

Quais “são os instrumentos reais de formação do saber” que se evidenciam nas políticas públicas para se chegar no final de uma década de educação sem atingir em boa parte os objetivos a que se propôs? Muitas vezes, em nome de uma neutralidade ideológica, legitimamos justamente, através deste silêncio, as técnicas e os instrumentos que sustentam os campos de controle do poder/saber de uma sociedade capitalista. Nesse processo, a escola se torna um mecanismo para se manter essa estrutura. Assim Foucault visualizou que a sociedade, no século XVIII, elegeu as prisões para o período da expansão da sociedade industrial. “O problema então não era ensinar-lhes alguma coisa, mas ao contrário, não lhes ensinar nada para se estar bem seguro de que nada poderão fazer saindo da prisão” (FOUCAULT, 2018, p. 219).

Parece-nos que essa mesma ideia também se passa no setor educacional. Um ensino controlado para que, ao sair da escola, não ocorram muitas mudanças, principalmente no que se refere a transformações que modifiquem estruturas de poder.

Quadro 6 – Texto integral da LDBEN incorporando mudanças até 2015

Texto integral da LDBEN atualizada com a incorporação das mudanças introduzidas e aprovadas entre 1997 e 2015. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.	CAPÍTULO VI DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei n. 12.014, de 2009) I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei n. 12.014, de 2009) II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração,

	planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Redação dada pela Lei n. 12.014, de 2009) III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei n. 12.014, de 2009) Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei n. 12.014, de 2009) I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei n. 12.014, de 2009) II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei n. 12.014, de 2009) III – o aproveitamento da formação de experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei n. 12.014, de 2009) Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Redação dada pela Lei n. 12.796, de 2013) § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei n. 12. 056, de 2009). § 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos tecnológicos de educação a distância. (Incluído pela Lei n. 12. 056, de 2009). § 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei n. 12. 056, de 2009). § 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. (Incluído pela Lei n. 12.796, de 2013) § 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação

	plena, nas instituições de educação superior. (Incluído pela Lei n. 12.796, de 2013) § 6º O Ministério de Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação – CNE. (Incluído pela Lei n. 12.796, de 2013) § 7º (VETADO). (Incluído pela Lei n. 12.796, de 2013) Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art.61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. (Incluído pela Lei n. 12.796, de 2013) Parágrafo Único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e pós-graduação. (Incluído pela Lei n. 12.796, de 2013)

Fonte – Elaborado pela autora (2019), a partir de Saviani (2016, p. 265, 286-288).

De acordo com o quadro acima, no período de 1997 a 2015, foram implementadas políticas públicas decorrentes da LDBEN 9394/96, dentre elas, a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos, a obrigatoriedade do acesso à Educação Infantil – Pré-escola – 4 e 5 anos, a especificação legal de quem são os profissionais de Educação, mas a exigência de formação para a atuação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental continuou sendo a mesma prevista desde o primeiro projeto da LDBEN apresentado em 1988.

Em meio a essa trajetória, podemos destacar que houve uma expansão do Ensino Superior, principalmente na modalidade de ensino de Educação a Distância (EaD). Porém, ao mesmo tempo em que foram implementadas políticas públicas viabilizando oportunidades para formação docente em nível superior, a legislação não fez o mesmo movimento. No ano de 2014, o Plano Nacional de Educação, através da Lei nº 13.004/2014, dentre as suas 20 metas, traz com mais ênfase, nas metas 14, 15, 16 e 17, a importância do aperfeiçoamento, da formação dos docentes em nível superior e da valorização dos profissionais do magistério. E mais importante, partindo deste documento, cada Estado e Município passou a organizar os seus planos de educação com o intuito de avançar nas metas e estratégias estabelecidas.

De maneira geral, destacamos, na Meta 14, a proposta de elevar gradualmente as matrículas na pós-graduação de mestres e doutores, assim como a Meta 15, que

propõe, no prazo de um ano após a vigência do plano, a garantia de que os professores da Educação Básica possuam formação específica em nível superior. Na Meta 16, a proposta é de elevar o percentual de profissionais formados em nível de pós-graduação, bem como na formação continuada de acordo com as demandas e contextos dos sistemas de ensino e, na Meta 17, busca-se a valorização profissional equiparando o salário dos professores com profissionais de outras áreas com a mesma formação.

Iniciando pela última meta, sabemos que a mesma pode ter sido pauta de discussão nos Municípios e Estados, mas dificilmente foi incorporada nos Planos de Carreira do Magistério, porque entendemos que, da forma que as verbas e os investimentos em educação estão sendo cortados e congelados, os entes federados ficam inviabilizados de equiparar os salários da educação com os da saúde, ou do jurídico, por exemplo.

Nas Metas 14, 15 e 16, que trazem propostas de aumentar o percentual de formação profissional em nível superior e de pós-graduação lato e stricto sensu, se contrapõem ao atual contexto, marcado pela retirada de bolsas de estudo e de pesquisa das universidades, bem como pelo congelamento das verbas da educação por vinte anos, que tornaram as metas inviáveis. Isso não quer dizer que não se tenha avançado, mas está-se longe de alcançar os índices propostos pelo Plano Nacional de Educação, deixando-o numa posição de fracasso. Avaliações mais pontuais encontram-se no Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024, do ano de 2018 (OLIVEIRA; GOUVEIA; ARAÚJO, 2018).

Paralelamente à autonomia dos Estados e Municípios de organizar o seu orçamento para atingir as metas de qualidade na educação, passamos a conviver com índices cada vez maiores de diminuição de verbas para os Municípios e Estados, assim como da arrecadação de impostos. Além dos cortes de verbas para as Universidades Federais, passa-se a conviver com o antagonismo de um Plano de Educação que prioriza a formação docente e de um momento de crise econômica e política que desestabiliza o orçamento da educação nos Municípios e Estados. Salários dos professores passam a ser parcelados e congelados, condições de trabalho ficam prejudicadas, momentos turvos e incertos se apresentam no cenário econômico, educacional e social brasileiro, de modo que os reflexos estão recaindo

consideravelmente sobre cortes na educação, o que vem afetando esse direito da população.

Em 2017, com a promulgação do Documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que apresenta seus marcos legais amparados a partir da Constituição de 1988, em seu artigo 205; na LDBEN de 1996, nos seus artigos 9 e 26, se tratando das competências, diretrizes e base curricular nacional comum para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, além do Plano Nacional de Educação aprovado em 2014, que estabelece diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base comum dos currículos para o Ensino Fundamental e Médio, podemos constatar, a partir dessas referências, que a BNCC vem se estruturando há algum tempo e, embora o documento tenha como fundamento pedagógico o desenvolvimento de habilidades e competências conforme nos traz a citação abaixo, o que nos inquieta neste alinhamento é a intencionalidade a que se preconiza a proposta de ensino e de aprendizagem.

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2017, p. 13).

Em meio aos documentos aprovados, PNE e BNCC, vivemos definições de prazos e de estudos para serem feitos a nível municipal e estadual na corrida contra o tempo de elaborar os documentos de acordo com a esfera a que a escola pertencesse. Embora municípios e estados tenham recebido orientações de órgãos responsáveis para essa elaboração local, sabemos que as discussões não aconteceram no cotidiano escolar, muitos dos documentos são cópias dos nacionais e fazem parte das normativas das escolas, mas sem reflexão e entendimento do que estaria sendo modificado, quais os propósitos das mudanças e o que estaria auxiliando de fato o pleno desenvolvimento da cidadania, que, ao meu entender, não pode ser visto com equivalência ao mundo do trabalho.

Em outubro de 2020, o Conselho Nacional de Educação, através da Resolução nº 01, “Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada

de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)” (BRASIL, 2020, p.1). A resolução traz normativas legais amparadas na Constituição de 1988, na LDBEN de 1996 e nos PNE de 2015, que propõe a Base Nacional Comum à formação continuada de professores. Destaco o Artigo 7º dessa resolução, que nos diz:

Art. 7º A Formação Continuada, para que tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender as características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica (BRASIL, 2020, p. 4).

Um primeiro ponto a ser salientado é que em nenhum momento o documento trata de Educação Permanente. Posso dizer que apresenta algumas práticas entendidas como permanentes, no caso do “trabalho colaborativo entre os pares”, mas inferido numa dimensão de educação continuada e determinada em melhorar a prática docente, com foco no conhecimento pedagógico. Assim também, no artigo 13, nos apresenta que:

Art. 13. A Formação Continuada em Serviço deve oferecer aos docentes a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), compartilhando aprendizagens já desenvolvidas, atendendo ao disposto no Parágrafo único do artigo 61 da LDB (BRASIL, 2020, p. 6).

Entendo que a formação em serviço é a educação continuada, porém a legislação ressalta que o suporte precisa ser dado por pessoas experientes, ou seja, não apresenta a possibilidade de fortalecer os agentes formadores do cotidiano escolar, ou seja, os profissionais em exercício. A verdadeira formação em serviço acontece quando o refletir sobre as práticas pedagógicas se torna exercício permanente entre todos os agentes escolares e, através das construções feitas em cada realidade, a educação continuada torna-se um suporte muito importante para auxiliar nos estudos que cada cotidiano escolar está desenvolvendo.

Compreendo que o impacto positivo na educação acontecerá quando os sujeitos do cotidiano escolar puderem refletir sobre a prática pedagógica por meio da educação permanente, e a mesma estiver fortalecida pela educação continuada com o apoio das universidades. Não é concebível uma base para formação continuada em

um Brasil onde convivemos com inúmeras realidades, culturas, etnias e singularidades histórias. As Políticas de Educação Permanente e Continuada precisam fortalecer o potencial reflexivo dos sujeitos em cada cotidiano escolar, para que, a partir dos desafios de cada realidade, busquem parcerias que venham solidificar práticas que no seu exercício desenvolvam, de fato, o protagonismo na educação.

Parece-me que uma normativa dessas, em meio à pandemia, não trouxe um olhar para o professor no momento vivido, não possibilitou que os pares compartilhassem saberes e se fortalecessem nos desafios, partilhando práticas que deram certo e que poderiam ajudar na caminhada educativa. A normativa traz a responsabilidade do professor em entender como a criança aprende, dominar o conteúdo trabalhado, apresentar coerência sistêmica, mas traça a caminhada solitária voltada às competências e às habilidades. Novamente deixa-se de aproveitar o potencial do trabalho coletivo de construção de saberes no exercício da docência. Mas, no movimento que venho tendo nos estudos, me pergunto: Será que fomentar essa proposta não seria perigoso? Existe a possibilidade de surgirem problemas com os objetivos da formação profissional para a qual o capitalismo neoliberal projeta que a escola esteja a serviço? Ao mesmo tempo em que entendo como o pensar modifica estratégias de controle, pergunto-me como esse controle pode afastar a prática pedagógica de uma educação mais humana.

Que cidadania estaremos desenvolvendo nos nossos alunos tomando como referência a concepção de mundo do trabalho que faz parte do nosso cotidiano? Se nos propomos a trabalhar por uma educação mais humana, podemos entender o pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho em uma mesma dimensão?

Se valorizarmos os saberes dos profissionais da educação no exercício da docência, estamos possibilitando que cada cotidiano escolar construa a sua identidade, seja protagonista e atuante na sociedade, tendo a clareza de que discurso e prática não são antagônicos, mas estão em sintonia para uma educação voltada ao ser humano.

Precisamos ter o cuidado para não aceitar tudo o que nos apresentam como justificativa de mudança em nome de um momento de crise que estamos vivendo, ou em justificar que será o único caminho para mudanças significativas na educação, elevando índices de escolarização e de correção do fluxo de idade/série. Não

podemos nos fechar e abandonar a prática reflexiva. “Só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiados certos de nossas certezas” (FREIRE, 2015, p. 29). Pensar nossas certezas desfazendo-as é o caminho para nos entendermos como parte do *nó pedagógico*. Essa postura nos assusta e nos desestabiliza, mas é necessária, se acreditamos que a educação pode ser mudança e transformação. Embora Foucault, em seus estudos, não faça menção à transformação, nos convida a nos questionarmos sobre quem somos no mundo em que vivemos. “O que é nossa atualidade? O que está ocorrendo em torno de nós? O que é o nosso presente?” (FOUCAULT, 2018, p. 205).

Ter o discernimento sobre quem somos é o primeiro passo para nos movimentarmos para a mudança, conforme nos propõe Freire. Quando entendemos os saberes construídos de acordo com a historicidade, passamos a perceber as aproximações entre os estudos de Foucault e Freire, pois não estão presos ao tempo em que foram escritos, se presentificam em cada contexto em que as lutas são marcadas pelo poder.

Poderíamos nos perguntar: como saber se estamos pensando no caminho certo? Quando contestamos nossas certezas, não seria a favor de outra certeza? Então, novamente Freire nos apresenta um caminho. Direcionar nossas reflexões e ações a favor do humano. “Freire adverte-nos para a necessidade de assumirmos uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização” (OLIVEIRA, 2015, p. 13). Este é o grande desafio das formações continuadas: refletir sobre a prática e a ação pedagógica tendo como princípio a humanização.

Acredita-se na prática docente que compreende o aluno como um ser humano, imerso em determinado contexto social, cultural e econômico, que tem sentimentos, que convive com problemas, e o cotidiano escolar passa a ser um espaço para que compreenda sua realidade e se sinta sujeito reconhecido com a capacidade de participar de sua história, em uma perspectiva de dignidade humana.

3.2 Educação permanente e continuada: interfaces e legitimação no contexto educacional

Na verdade, uma das tarefas políticas que devemos assumir é viabilizar os sonhos que parecem impossíveis. Em outras palavras, é diminuir a distância entre o sonho e sua materialização (FREIRE, 2001, p. 126).

Analisando brevemente o papel do professor ao longo da história, visualizamos o professor ligado ao clero, em uma perspectiva missionária em que, basicamente, o trabalho educativo era desempenhado pelos sacerdotes e voltado à elite. Diferentemente, com a reforma política de Estado Novo, o papel do professor é visto como profissão docente, passando a ser desenvolvida por pessoas recrutadas pelo Estado, com a devida formação por ele exigida.

Na primeira metade do século XIX implementaram-se mecanismos progressivamente mais rigorosos de *seleção e de recrutamento* do professorado. Mas, quando foi preciso lançar as bases do sistema educativo actual, a *formação de professores* passou a ocupar um lugar de primeiro plano: desde meados do século XIX que o ensino normal constitui um dos lugares privilegiados de configuração da profissão docente. Em torno da produção de um *saber* socialmente legitimado relativo as questões do ensino e da delimitação de um *poder* regulador sobre o professorado confrontam-se visões distintas da profissão docente nas décadas de viragem do século XIX para o século XX (NÓVOA, 1992, p. 16).

A apresentação da transição do papel do professor-clero para o professor-estado foi justamente para entendermos que, no momento em que novas bases econômicas e comerciais tomavam proporção com o advento do Estado Novo, as bases educacionais também precisavam passar pelas mudanças necessárias com o propósito de atender ao novo perfil de cidadão que o processo de industrialização idealizasse. Entende-se que “Os professores são a voz dos novos dispositivos de escolarização e, por isso, o Estado não hesitou em criar as condições para a sua profissionalização” (NÓVOA, 1992, p. 16).

Dessa forma, fica evidente que a legislação, de maneira geral, foi pensada e implementada para atender a demandas econômicas com políticas educacionais arquitetadas para se desenvolver um saber específico em que se assumisse o poder através do controle das ações individuais e coletivas, para que se materializasse o projeto de Estado idealizado em cada momento histórico.

Pensando na trajetória da legislação brasileira sobre formação docente, é importante refletirmos sobre a prática das formações continuadas e sobre como sua atuação nas escolas se materializa em autonomia ou em dispositivos de controle num cenário da biopolítica na contemporaneidade:

Todo o saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequadas. De fato, nas sociedades atuais, assim que atingem um certo grau de desenvolvimento e de sistematização, os saberes são geralmente integrados a processos de formação institucionalizados coordenados por agentes educacionais (TARDIF, 2012, p. 35).

Se pensarmos no recorte da LDBEN trazida neste contexto, situamos sua existência em um período marcado pelo desenvolvimento da revolução industrial e de um período pós ditadura militar. É nessa perspectiva, de um sujeito marcado pela repressão e perseguição, que se abrem pequenas brechas que vão aumentando com o passar dos anos, para atender às sociedades atuais. Já não cabe mais aquele sujeito reprimido, calado e sem iniciativa nenhuma, busca-se um indivíduo que domine os conhecimentos básicos, que tenha iniciativa e que se adeque ao trabalho caracterizado como linha de produção. “Durante os ANOS 50/60 celebra-se o *hic et nunc* da formação: o que se passa na sala de aula é mais importante do que as aprendizagens que aí se fazem” (NÓVOA, 1999, p. 19). Necessidade de um sujeito livre, porém sob vigilância.

Como nos diz Tardif, os saberes constituídos nas sociedades atuais, geralmente, são institucionalizados e coordenados por agentes educacionais. Compreende-se que a legislação também acompanha esse processo. De um período histórico para o outro, observam-se projetos caracterizando o acesso cada vez maior à educação, aliado a projetos de formação docente, porém, ainda hoje a legislação maior traz a exigência da formação na modalidade normal para a atuação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ampliam-se as possibilidades de formação docente, mas com limites e cuidados para não avançar do permitido. Em cada momento histórico e econômico, criam-se diferentes dispositivos de saber para que o controle do poder seja mantido.

Os ANOS 60/70 vão assumir a emergência da pedagogia institucional, da educação permanente e da desescolarização da sociedade, movimentos distintos, mas onde é possível destrinçar denominadores comuns: a crítica às instituições escolares existe, a projeção da pedagogia para fora dos muros da escola, a diversificação dos papéis dos professores, etc (NÓVOA, 1999, p. 19).

Porém, nossa sociedade vem sendo marcada pelo advento tecnológico, em que a economia e a expansão comercial passaram e estão passando por muitas transformações, de tal maneira que instrução mínima nas escolas não é mais suficiente.

Nos ANOS 80/90, a renovação da investigação tem-se feito a partir de um esforço de construção de uma pedagogia centrada na escola. A valorização da escola-organização implica na elaboração de uma nova teoria curricular e o investimento dos estabelecimentos de ensino como lugares dotados de margens de autonomia, com espaços de formação e de auto-formação participada, como centros de investigação e de experimentação, enfim, como núcleos de interação social e de intervenção comunitária (NÓVOA, 1999, p. 19).

Nesse contexto, a educação brasileira implanta projetos educacionais voltados à autonomia e à formação docente desde os anos 80. Acompanhamos a crescente oferta de ensino superior, a expansão da EaD, e, embora a década da educação não tenha atingido os objetivos aos quais se propôs, serviu para continuar impulsionando políticas de formação profissional e continuada. Assim também o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, que traz vinte metas e dentre elas a formação docente em nível superior para atuar em todas as modalidades de ensino, apresenta avanços para a pesquisa e o ensino lato e stricto sensu. Essa consistência apresenta-se teoricamente, na sua estrutura, porém, no atual contexto, devido à redução de investimentos e a políticas que vêm sendo estabelecidas, que se contrapõem ao cumprimento das metas, presencia-se a decadência ou um certo esvaziamento do mesmo.

Podemos dizer que não foi diferente o movimento de implantação da BNCC nas escolas. Intensificou-se o ensino conteudista para justificar o desenvolvimento de habilidades e competências, e não aconteceu uma reflexão do currículo que a escola já vinha desenvolvendo, com o que estaria sendo apresentado pelo documento. Faltaram discussões acerca dos princípios básicos da educação, da realidade educacional e das intenções pedagógicas que não podem estar escritas apenas, precisam ser práticas docentes. E só conseguimos ter esse entendimento quando estudamos e pensamos o cotidiano escolar, quando nos sentimos pertencentes ao espaço educativo, quando as mudanças são alicerçadas em princípios humanos e cidadãos, se acreditamos no protagonismo docente e discente, numa educação mais

humana e com compromisso social. Essa concepção passa muito longe do exercício pleno para o mundo do trabalho.

Todo esse movimento se intensifica porque não basta ter um sujeito dotado de capacidades e habilidades; ele precisa, a partir de todo o seu conhecimento, inovar. Mas que inovação é essa?

As escolas constituem uma *territorialidade* espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos actores educativos internos e externos; por isso, a sua análise só tem verdadeiro sentido se conseguir mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar, não reduzindo o pensamento e a ação educativa a perspectivas técnicas, de gestão ou de eficácia *stricto sensu* (NÓVOA, 1999, p. 16).

É justamente esse o aspecto crucial da formação docente. A escola, enquanto território espacial e cultural, atua em um jogo de atores internos e externos na ação educativa. Quando somos questionados sobre nossas dimensões pessoais, simbólicas e políticas, que atuam nesse jogo que compõe a ação educativa, o que defendemos? Temos consciência do jogo de que participamos e dos resultados que alcançamos nessas dimensões? Entendemos que autonomia nos é dada e que poder exercemos nesse território escolar? “A subjetividade é concebida como o que se constitui e se transforma na relação que ela tem com sua própria verdade. Não há teoria do sujeito independente da relação com a verdade” (FOUCAULT, 2016, p. 13).

É importante termos consciência de que esses questionamentos não colocam a validade da formação docente em xeque, mas pressupõem o entendimento de que a mesma pode fazer a diferença na vida profissional de cada docente e, principalmente, na vida dos alunos que convivem com esse professor que faz parte de uma organização educativa que compreende a formação numa perspectiva voltada à reflexão constante e num projeto educativo que contemple a formação humana. Nessa dimensão entre sujeito e verdade, estabelecemos relações com os saberes e poderes que se constituem no cotidiano escolar.

Dessa forma, o presente estudo, por meio da proposta de educação permanente e continuada desenvolvida na modalidade a distância com encontros síncronos e atividades assíncronas, como parte empírica da pesquisa, tem o objetivo de fazer com que o professor reflita sobre a sua condição de ser humano, de professor e de agente social, entendendo como suas ações, ligadas aos demais atores da escola, podem estar contribuindo para a autonomia do sujeito ou para um controle

biopolítico. O objetivo é refletir coletivamente, fortalecendo a formação docente no grupo de trabalho, sem repressões de certo ou errado, mas de construções e investigações sobre o momento de cada sujeito, da compreensão de suas ações no processo educativo. “A análise das instituições escolares só tem sentido se for capaz de abrir o pensamento a outros possíveis. E só tem utilidade se tiver a inteligência de perceber os seus limites” (NÓVOA, 1999, p. 42).

Sabemos que as análises partem dos sujeitos do campo profissional da escola, mas a profundidade das reflexões envolve toda a instituição escolar. É justamente com o propósito de identificar possibilidades e limites no campo educativo que as reflexões se direcionam. Entender como os conceitos estudados se materializam no cotidiano escolar e como cada sujeito é responsável por legitimá-los nesse espaço é uma grande trama no *nó pedagógico*.

3.3 Políticas públicas de educação permanente e continuada para professores de Educação Infantil e dos Anos Iniciais

Sem esta reformulação curricular não poderemos ter a escola pública municipal que queremos: séria, competente, justa, alegre, curiosa. Escola que vá virando o espaço em que a criança, popular ou não, tenha condições de aprender e de criar, de arriscar-se, de perguntar, de crescer (FREIRE, 2001, p. 42).

Caminhando pela trilha que vem se construindo, retomamos a ideia de que a formação continuada passa a ter maior visibilidade após a LDBEN de 1996, uma vez que a partir dela políticas públicas se desenvolveram em todo o território brasileiro, com o propósito de cumprir esse aspecto da legislação.

A ideia de formação continuada surge no projeto de lei apresentado pelo senador Darcy Ribeiro, o qual considera necessário que os educadores recém-formados tenham uma formação em serviço: “b) programas de formação em serviço para educadores, sobretudo recém-formados; c) programas de educação continuada para os docentes dos diversos níveis” (SAVIANI, 2016, p. 160). Esse projeto foi alterado antes de ser sancionado, sendo que permaneceu a formação continuada para os profissionais de educação em todos os níveis, porém retira-se a formação para os recém-formados, conforme segue: “III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” (SAVIANI, 2016, p. 199).

A partir da LDBEN aprovada 1996, a redação passou a ser conforme apresenta o inciso terceiro. Podemos destacar que, nos primeiros anos, alinhou-se uma política a nível nacional de alcançar índices consistentes através da década da educação, 1997 a 2007, de professores em exercício com formação em nível superior. No entanto, conforme já mencionamos, os resultados não foram tão positivos quanto os esperados.

Sendo assim, com o passar dos anos, buscam-se novas estratégias com o interesse de que esse aspecto legal seja contemplado. Em 2009, a LDBEN sofre uma alteração, passando a ser da seguinte forma a redação sobre formação continuada: “§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos tecnológicos de educação a distância” (Incluído pela Lei n. 12. 056, de 2009). Podemos dizer que o advento da EaD trouxe paulatinamente um espaço privilegiado para a formação continuada. O grande problema que verificamos ao longo desse processo é a intencionalidade dessas formações.

Muito se discute sobre qualidade na educação e, embora nessas discussões se estabeleça certa comparação entre ensino presencial e a distância, não podemos nos limitar a atribuir a uma ou a outra modalidade do ensino o fracasso escolar; precisamos compreender esses fenômenos no contexto da educação brasileira.

Pouco adianta haver programas isolados de formação continuada se não apresentarem a possibilidade de, além da formação do conhecimento científico, fazerem com que o sujeito pense e repense o cotidiano escolar no qual se insere como ator educacional.

Com o advento da implantação da BNCC, compreende-se que a formação docente não deixou de se organizar em programas e estudos isolados, mas aliou-se a projeção de, além de apresentar um currículo comum a ser trabalhado com os alunos, entende-se que a formação docente também precisa seguir a mesma linha para que de fato as competências, habilidades e direitos da aprendizagem sejam garantidos a todos os alunos. Visualiza-se que as políticas públicas de formação precisam, a partir de uma linguagem comum, aliar-se a “formadores” que possam garantir esse propósito. Nesse contexto, novamente o refletir nos coloca em uma posição de saber selecionar o que de fato vai agregar ao processo de ensino e de aprendizagem ou o que será mais um mecanismo de nos desviar do verdadeiro sentido da educação.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir na pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência* (NÓVOA, 1992, p. 25).

Este é o grande sentido da educação permanente e continuada: ser permanente, reflexiva, investindo na pessoa, nas experiências através do conhecimento construído. Mas, para ter essa clareza, precisamos de intencionalidade. Para que serve uma formação continuada? Sobre o que se reflete nela? Investimos na formação pessoal? Como nossas experiências são valorizadas? Analisando os termos apresentados na legislação vigente, dá-se o tratamento de formação continuada, em nenhum momento há menção à educação permanente. É neste momento que os movimentos do *nó pedagógico* assumem intencionalidade. Através da legislação temos a garantia de horas atividades na nossa carga horária de trabalho docente, a escola tem a possibilidade de realizar momentos de educação permanente e, a partir das reflexões realizadas de forma individual e coletiva, identificar quais os estudos necessários para serem realizados na educação continuada.

De acordo com o tema da pesquisa, a educação permanente e continuada pode direcionar sua intencionalidade para a autonomia do sujeito ou para o controle biopolítico. O desafio está em refletir justamente sobre quais indícios se acentuam para legitimar um ou outro domínio sobre o saber/poder na educação. E mais, o quanto cada sujeito é responsável por perpetuar o saber que sustenta o poder, direcionando as ações, muitas vezes de forma inconsciente. “Na realidade, a impressão de que o poder vacila é falsa, porque ele pode recuar, se deslocar, investir em outros lugares... e a batalha continua” (FOUCAULT, 2018, p. 235).

O exercício de reflexão no e sobre o cotidiano escolar acontece no movimento da educação permanente, num momento de formação entre os pares, de conversa e partilha dos problemas que cada profissional da educação enfrenta no seu trabalho, na dinâmica de compartilhar projetos e ações que deram certo, enfim, dar o apoio necessário uns aos outros para que a educação continuada se concretize no espaço de trabalho docente e, a partir dela, se definem momentos de educação permanente, trazendo o estudo de conceitos necessários e indispensáveis para auxiliar na prática pedagógica. Esse é o verdadeiro sentido de uma educação continuada, que parta da educação permanente e sirva para transformar espaços educativos cada vez mais voltados para o protagonismo, a autonomia e uma educação a serviço da sociedade.

Estar a serviço da sociedade com compromisso social, não tendo como princípio para a formação de professores um viés tecnicista.

São essas ideias que pouco se exploram e se analisam nas formações de professores. Muitas vezes, temos muitos cursos, conhecemos muito bem nossas atribuições, os objetos de conhecimento e as habilidades que precisam ser desenvolvidas com os alunos, mas não conseguimos perceber a importância que o cotidiano escolar apresenta quando se fala de formação humana.

Parece-nos que as formações até se apropriam de um discurso de vida, de valor humano, mas as práticas ainda se concretizam de forma que suas ações se desvinculam do sujeito que interage no cotidiano escolar e que faz parte de um contexto maior, entendendo que “a prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria um revezamento de uma prática a outra. Nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar o muro” (FOUCAULT, 2018, p. 130). Derrubar e atravessar muros, para superar o discurso que é muito comum: “*na teoria é uma coisa, mas a prática é totalmente diferente*”. De acordo com Foucault, nossa prática é o reflexo da teoria, e muitas vezes nem temos consciência do tanto que a defendemos e a legitimamos na prática.

Freire nos diria que, “[...] como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho” (FREIRE, 2015, p. 67).

O trabalho de compreender o sujeito como ele é e como pode transformar-se pela educação é uma das importantes tarefas da educação permanente e continuada nas escolas. Nesse processo, a universidade precisa ser uma forte aliada.

Seguindo o enfoque da pesquisa, apresento aspectos da legislação educacional do município de Nova Bassano, RS, que possibilitam a concretização de momentos de educação permanente e continuada nos espaços educativos de cada escola, inserindo todos os atores educacionais. Atualmente o município conta com o plano de carreira do Magistério Público Municipal e mais três leis complementares para atender a aspectos administrativos e pedagógicos. O Quadro 7 possibilitará o entendimento desses aspectos.

Quadro 7 – Plano de Carreira do Magistério Público Municipal e leis complementares do Município de Nova Bassano, RS

Lei municipal nº 2.863, de 27 de dezembro de 2016	Dispõe Sobre a Reestruturação do Plano de Carreira do Magistério Público do Município, e dá outras providências.	Capítulo IV DO APERFEIÇOAMENTO Art. 20. Aperfeiçoamento é o conjunto de procedimentos que visam proporcionar a atualização, capacitação e valorização dos profissionais da educação para a melhoria do ensino. § 1º - O aperfeiçoamento de que trata este artigo, será desenvolvido e oportunizado ao profissional da educação através de cursos, seminários, encontros, simpósios, palestras, semanas de estudos e outros similares, conforme programas estabelecidos pela Administração Municipal e/ou por outros órgãos ou entidades. § 2º - O afastamento do profissional da educação para aperfeiçoamento ou formação, durante a carga horária de trabalho, dependerá de autorização, conforme as normas previstas em legislação própria do Município. Título III DO REGIME DE TRABALHO Art. 25. O regime normal de trabalho dos profissionais de educação será de acordo com a sua atuação: I – educação infantil – 20 (vinte) horas semanais, sendo que 20% dessa carga horária fica reservada para horas atividades; II – no ensino fundamental de 5ª a 8ª séries: (6º ao 9º Ano) – 20 (vinte) horas semanais, sendo 25% dessa carga horária fica reservada para horas atividades; III – no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries (1º ao 5º Ano) – 24 (vinte e quatro) horas semanais, sendo 20% dessa carga horária fica reservada para horas atividades. § 1º. As horas atividades são reservadas à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, a reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica da escola e a programação da Secretaria Municipal da Educação. § 2º. O professor detentor de cargo em regime normal de trabalho de 24 horas semanais, poderá, temporariamente, ter sua jornada reduzida para 20 horas semanais, a pedido do professor e com parecer favorável do Secretário Municipal da Educação. § 3º. Os cursos de graduação, pós-graduação, treinamentos e outros cursos realizados por iniciativa do profissional de educação, não poderão ser realizados no período de horário de atividade e nem computados como hora atividade, salvo por autorização expressa da Secretaria Municipal de Educação, através de regulamento próprio. § 4º. Os professores admitidos na forma do art. 22-A da presente lei terão carga horária de 24 horas semanais, com atuação na educação infantil e no ensino fundamental, sendo reservado o percentual de 20% (vinte por cento) dessa carga horária para horas atividades.

		Título V DO QUADRO DO MAGISTÉRIO Art. 29. Fica criado o Quadro do Magistério Público Municipal, que é constituído de cargos de professor, de pedagogo e de funções gratificadas. Art. 30. São criados os seguintes cargos efetivos: I – 70 (setenta) professores de 20 horas semanais; II – 100 (cem) professores de 24 horas semanais; III – 03 (três) pedagogos de 20 horas semanais. Parágrafo único. As especificações dos cargos efetivos de Professor e Pedagogo e das funções gratificadas de Diretor de Escola e Vice-Diretor de Escola, são as que constam dos Anexos I, II, III e IV desta lei. (N.R. Lei Municipal 2.248 de 16 de Novembro de 2009).
Lei municipal nº 2.878, de 21 de março de 2017	Altera dispositivos da Lei Municipal nº 2.863, de 2016, Plano de Carreira do Magistério Público Municipal e dá outras Providências.	III-05 (cinco) pedagogos de 20 horas semanais Parágrafo único. As especificações dos cargos efetivos de professor e pedagogo e das funções gratificadas de Diretor de Escola e Vice-Diretor de Escola são as que constam dos Anexos I, II, III e IV desta Lei.
Lei municipal nº 2.938, de 08 de agosto, de 2017	Dispõe sobre alterações no Plano de Carreira do Magistério Público do Município, Lei Municipal nº 2.863, de 2016 e suas alterações e dá outras providências.	Art. 1º Cria no Quadro do Magistério Público Municipal, os cargos de Professor de Educação Especial e de Psicopedagogo Clínico, ambos com 24 horas semanais, os quais passam a integrar o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal, Lei Municipal nº 2.863/2016. Art. 2º. Fica criada mais uma vaga do cargo de Pedagogo, a qual passa a integrar o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal.
Lei municipal nº 3.085, de 16 de abril de 2019	Acrescenta o art. 20-A à Lei Municipal nº 2.863/2016, que dispõe sobre a Reestruturação do Plano de Carreira do Magistério Público do Município, para incluir a redução da carga horária em virtude da	“Art. 20-A. Poderá ser concedido aos cargos de professor e pedagogo, no interesse da Administração, e desde que a participação não possa ocorrer simultaneamente com o exercício do cargo ou mediante compensação de horário, a redução da jornada de trabalho prevista legalmente para o cargo, sem prejuízo da remuneração, para participar em programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em instituição de ensino superior no País. § 1º. O professor ou pedagogo poderá pleitear a redução de até 50% (cinquenta por cento) da jornada de trabalho prevista para o cargo para participar de curso de mestrado ou doutorado. § 2º. A redução da jornada de trabalho quando concedida vigorará apenas pelo período de duração do curso de pós-graduação <i>stricto sensu</i>, limitado a: I – 24 (vinte e quatro) meses para mestrado;

	participação dos integrantes do magistério em cursos e programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> .	II – 48 (quarenta e oito) meses para doutorado; § 3º. Os afastamentos para realização de programas de mestrado e doutorado somente serão concedidos aos professores ou pedagogos titulares de cargos efetivos que, cumulativamente, preencham os seguintes requisitos: I - concluído estágio probatório no respectivo cargo; II - que não tenham se afastado por licença para tratar de assuntos particulares ou que tenha obtido a redução da jornada de trabalho com fundamento neste artigo nos 2 (dois) anos anteriores à data da solicitação de afastamento. § 4º. Durante o período de redução da jornada de trabalho o professor ou pedagogo ficará impedido de usufruir de qualquer outro benefício de redução/flexibilização do horário. § 5º. O professor ou pedagogo que se beneficiar da diminuição da jornada legal de trabalho para participação em curso de mestrado e doutorado assume o ônus legal da obtenção do certificado e/ou diploma de conclusão, sob pena de ressarcimento ao erário, proporcionalmente à diminuição da jornada de trabalho concedida, caso não obtenha a respectiva titulação, salvo na hipótese comprovada de força maior ou de caso fortuito, a ser apurada em processo administrativo. § 6º. Os professores ou pedagogos quando beneficiados pelos afastamentos previstos neste artigo terão que permanecer no exercício de suas funções após o seu retorno por um período igual ao do afastamento concedido. § 7º. Caso o beneficiado venha a solicitar exoneração do cargo ou aposentadoria, antes de cumprido o período de permanência previsto no § 5º deste artigo, deverá ressarcir o Município, pelo valor proporcional à diminuição da jornada concedida. § 8º. O beneficiado ficará dispensado da reposição ao erário na hipótese de exoneração para assunção de cargo público no âmbito do Poder Executivo Municipal durante a fruição da jornada diminuída, ou antes de decorrido o cumprimento de lapso temporal trabalhado de igual período após a conclusão do curso, devendo, contudo, permanecer no novo cargo por período necessário ao cumprimento da obrigação temporal. § 9º. O Poder Executivo Municipal regulamentar [sic] através [sic] por Decreto os procedimentos necessários a serem observados quando da apresentação do requerimento com vistas à obtenção da redução da jornada legal de trabalho prevista para o cargo.

Fonte – Elaborado pela autora (2021), a partir das Leis do Magistério Público Municipal de Nova Bassano, RS.

O Plano de Carreira do Magistério Público Municipal do município de Nova Bassano e sua legislação complementar deixam transparecer seu compromisso em oferecer “espaços”, em termos de políticas públicas, quanto à educação permanente e continuada. Observa-se que a carga horária para planejamento e estudos vem adequando-se à Lei do Piso Nacional do Magistério, nº 11.738, que dispõe, “§ 4º Na

composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008).

Desta forma, conforme legislação local, a carga horária de 20% reservada para hora atividade é o espaço e as brechas que as escolas têm para se desenvolver formação em serviço.

Outro aspecto interessante é a criação de cargos para pedagogos, para o atendimento em todas as escolas e nos serviços de setor junto à secretaria de educação. Esse profissional, no espaço educativo, tem o papel articulador entre docentes, gestores, comunidade escolar, alunos, para se promover as discussões locais e se legitimar no ambiente de trabalho a educação permanente e continuada. Considero os profissionais mobilizadores do *nó pedagógico*, que têm o olhar do todo, das particularidades e dos mecanismos necessários para que os projetos educacionais se concretizem, sempre partindo da discussão e do estudo local, da escuta atenta dos professores, da demanda em relação aos problemas existentes no espaço de trabalho, que em harmonia com a gestão e os professores, buscam caminhos para serem realizados na concretização dos objetivos propostos.

É necessário que as escolas possam entender o potencial que os espaços de educação permanente e continuada assumem em cada local, na busca de protagonismo, transformação e compromisso social. O grande problema está ainda em acharmos que as resoluções dos problemas educacionais precisam vir apenas de legislações superiores, enquanto podemos resolver coletivamente muitas das dificuldades que enfrentamos no contexto em que trabalhamos.

Um último aspecto a ser mencionado da legislação municipal é a oportunidade dos profissionais de educação, professores e pedagogos efetivos, serem dispensados de 50% da carga horária para estudos no curso de mestrado e doutorado em educação. Quando se oportuniza aos profissionais que possam estudar muito além do que o cargo que estão ocupando exige, vê-se possibilitar uma educação de qualidade e com profissionais cada vez mais qualificados.

No Capítulo 5, apresentaremos as análises da proposta de Educação Permanente e Continuada desenvolvida com os representantes da gestão, de pedagogos e de professores da Educação Infantil e Anos Iniciais. Entenderemos na

prática o potencial que as escolas têm e como podem fazer uso desse espaço para qualificar ainda mais o trabalho docente.

Finalmente, os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados (TARDIF, 2012, p. 38-39).

Quando isso encontrar legitimação nos espaços escolares, o discurso de que a teoria e prática estão distantes não acontecerá mais, pois a teoria e prática serão a sustentação do trabalho pedagógico.

3.4 Movimentos no nó pedagógico: educação permanente e continuada no contexto do cotidiano escolar

É preciso que falem a nós de como vêm a escola, de como gostariam que ela fosse; que nos digam algo sobre o que se ensina ou não se ensina na escola, de como se ensina. Ninguém democratiza a escola sozinho, a partir do gabinete do secretário (FREIRE, 2001, p. 43).

De acordo com o exposto até o momento, é possível dizer que existe uma legislação que ampara a formação continuada em todos os níveis de ensino. Que essa formação é realizada nas escolas também podemos afirmar. O que ainda é um aspecto que nos intriga e nos põe a pensar é a forma como é pensada e direcionada no cotidiano escolar.

Na maioria das vezes, convivemos com formações isoladas do contexto educacional vivido, momentos de formação que trabalham com a autoestima, mas que não passam de brios momentâneos que contagiam os professores por um determinado momento que não tem permanência. Então nos perguntamos: de que deve tratar uma educação permanente e continuada?

Quando falamos em permanente, pensamos em processo. Se pensamos em uma continuidade, não podemos tratar as formações com temáticas ou situações isoladas do cotidiano escolar. Precisamos disponibilizar momentos nas escolas para que todos os sujeitos atores do processo educativo possam pensar juntos o fazer pedagógico, compreendendo-se como seres humanos que trazem os conhecimentos de suas formações profissionais, das experiências de vida e construídas no ambiente

escolar e dos conhecimentos que estão em constante modificabilidade, sendo que muitas vezes se contrapõem aos trabalhados na sua formação inicial.

Se admitirmos que o saber dos professores não provém de uma fonte única, mas de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional, essa própria diversidade levanta o problema da unificação e da recomposição dos saberes no e pelo trabalho (TARDIF, 2012, p. 21).

A partir desse entendimento e da reflexão sobre os diferentes saberes que constituem o professor, é possível pensar a escola e a educação que queremos. É recompor os “saberes no e pelo trabalho”. Neste pensar, delineia-se a intencionalidade, não no sentido de adestramento e de controle, mas de direcionamento das ações pedagógicas não apenas para o conhecimento científico, mas para a formação humana. A intencionalidade unifica o trabalho pedagógico na escola e faz com que todos se movimentem numa perspectiva de ajuda mútua e interdisciplinaridade. “[...] o desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional” (SCHÖN, 1992, p. 87).

A proposta de educação permanente e continuada para professores, na modalidade a distância em decorrência da situação de emergência causada pela pandemia do COVID-19, que exige distanciamento social e adoção de medidas preventivas e de segurança em relação ao controle da doença, buscou refletir sobre o cotidiano escolar pelos atores que o compõem, interagindo no movimento do vivido, percebido e concebido através da formação e da prática pedagógica a partir do uso de algumas ferramentas tecnológicas como: o *Google Meet* (para realização de encontros com os participantes da pesquisa - atividades síncronas), grupo de *WhatsApp*, correio eletrônico (*e-mail*), editor de texto e o *Google Forms* (atividades assíncronas). Relações que se movem, que se constroem, que se desfazem, que se solidificam, que aprisionam, que libertam; foram pressupostos analisados no *nó pedagógico* que compõe a trama do cotidiano escolar, através de nossos encontros síncronos.

É a reflexão sobre como nos constituímos educadores, qual o papel da educação inicial, permanente e continuada para esse processo de buscar o entendimento de como conhecimento e gente se relacionam na construção do saber, do poder e das verdades legitimadas na prática pedagógica.

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam (FREIRE, 2015, p. 53).

E as barreiras que encontramos na difícil tarefa de mudar o mundo nem sempre são intransponíveis quando nosso olhar e pensar a realidade como ela é leva em consideração os princípios de uma vida humana e digna.

O que está em jogo é tentar detectar, entre outras coisas de que ainda não se falou, quais realidades apresentam, mostram, dão alguns indícios mais ou menos difusos de fragilidade em nosso sistema de pensamento, em nosso modo de reflexão, em nossa prática (FOUCAULT, 2018, p. 211).

E assim, quando conseguirmos identificar os indícios e as fragilidades do pensamento e das práticas que mantêm o poder, estaremos introduzindo, através da reflexão-ação-reflexão, nosso movimento de mudança.

No próximo capítulo, traremos os critérios de mediação, propostos por Feuerstein, em um deslocamento entre a autonomia de Paulo Freire e o controle biopolítico de Michel Foucault. Esse movimento busca pensar sobre práticas pedagógicas evidenciadas no cotidiano escolar. É buscar entender como a trama do *nó pedagógico* pode estar entrelaçada a partir dos autores citados. Os critérios de mediação constituíram a proposta de educação permanente e continuada desenvolvida com professores de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, gestores e pedagogos, apresentada no Capítulo 5.

4 PRINCÍPIOS DE MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM SEGUNDO REUVEN FEUERSTEIN: MOVIMENTANDO-NOS ENTRE OS “NÓS” DA AUTONOMIA E DA BIOPOLÍTICA

A ação educativa, então, utiliza de modo deliberado certos instrumentos mediadores que dão novo rumo à relação do aprendiz com o meio e consigo mesmo (DA ROS, 2002, p. 35).

Neste capítulo, apresentarei a metodologia da proposta de educação permanente e continuada desenvolvida com professores de Educação Infantil e Anos Iniciais, gestores e pedagogos do município de Nova Bassano, situado na Serra Gaúcha, RS. Todo o processo desta proposta trará como fundamentação teórica a teoria de aprendizagem mediada de Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014), construída por meio dos treze critérios de mediação já apresentados no Quadro 1, do primeiro capítulo desta pesquisa e conceituados neste capítulo. Além da definição, cada critério será refletido no deslocamento dos conceitos de autonomia na perspectiva de Paulo Freire e da biopolítica em Michel Foucault. Esses deslocamentos conceituais são feitos através de considerações, reflexões e análises que venho fazendo entre os autores estudados e o cotidiano escolar.

Compreenderemos o movimento educacional por meio das mediações propostas por Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014), que se constituem nas relações entre sujeitos que, em contato com as inúmeras informações, são parte de um processo dinâmico de aprendizagem e trocas de conhecimentos responsáveis por munir o indivíduo de mecanismos, pelos quais possam sentir-se parte do processo e, nele, sensibilizar-se dos problemas do mundo.

Nesse sentido, pode-se inferir que Feuerstein também acredita que a essência do fenômeno (pensamento, consciência) não é algo estático mas sim uma estrutura dinâmica em constante movimento buscando formas de pensamento cada vez mais desenvolvidos (MEIER; GARCIA, 2007, p. 87).

A partir da teoria da modificabilidade, apresenta-nos argumentos para que possamos compreender que o ser humano tem condições de transformar-se independentemente de qualquer situação que esteja vivendo. As interações com o mundo, realizadas por meio das experiências de aprendizagens, a partir da mediação entre mediador e mediado, possibilitam o desenvolvimento da capacidade de fazer

com que os sujeitos se envolvam em uma relação ética. Quando mencionamos modificabilidade, estamos nos referindo, segundo o autor, a mudanças gerais que acontecem nas estruturas cognitivas. Quando refletimos sobre essa dialética, de imediato parece-nos que está voltada apenas ao ato cognitivo, porém, nessa modificabilidade que acontece nas estruturas mentais, encontram-se bases cognitivas e afetivas, pois o ser humano, em contato com o mundo, a história, o cotidiano e a cultura, não consegue desvincular uma dimensão da outra.

Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014) apresentam as dimensões cognitivas e afetivas em um processo de mediação da aprendizagem, não sendo isoladas. “Para ele, as dimensões cognitiva e afetiva são duas faces de uma mesma moeda transparente” (SOUZA, 2003, p. 32).

Afeto e cognição se transpassam nas relações e nos significados. Se nos detivermos apenas em aspectos cognitivos, podemos estar reproduzindo um processo classificatório e de discriminação. Se compreendemos que o ser humano se constitui na totalidade do ente, as dimensões cognitivas e afetivas são indissociáveis. Dessa forma, quando entendemos que mediador e mediado vão construindo sua aprendizagem no processo que os envolve e os constitui, compreendemos que essa trajetória se fundamenta e se estrutura na cognição e no afeto.

O mediador tem a função de acompanhar a aprendizagem do mediado, problematizando-a. Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014) entendem que tudo o que favorece o processo e o avanço do pensar na relação mediador e mediado, se propondo a superar desafios, tendo o compromisso de organizar o contexto, propondo situações-problema que desafiem o mediado de forma adequada, faz com que se desenvolva a importante tarefa de se colocar no lugar do outro, principalmente na lógica de compreensão da dinâmica que o mediado estabelece no seu processo de interação com o conhecimento. “As transcendências serão possíveis quando as relações entre os fatos estiverem claras para o mediado e quando o processo de mediação for contínuo” (SOUZA, 2003, p. 57). Esse movimento possibilita a autonomia do mediado e não permite que seja coagido por meio de relações de poder. A relação de transcendência viabiliza que os envolvidos consigam compreender-se nas dimensões de passado, presente e futuro, e de como o conhecimento vem se constituindo ao longo da história. “Para ele o conceito de transformação implica o de

formação e o de auto-regulação sugere capacidade de auto-construção” (MEIER; GARCIA, 2017, p. 89).

O autor nos convida, enquanto mediadores, a irmos além dos estímulos com os quais já convivemos. Cada vez mais precisamos nos colocar diante de novos desafios vinculados aos que já fazem parte de nossa rotina, para que possamos ampliar nossas estruturas mentais e, assim, transcender com o conhecimento.

Analogamente, em educação, os educadores deveriam ser estimulados a desenvolver em si próprios a habilidade de aprender coisas novas, a se equiparem de mecanismos de aprender como aprender. Essa visão implica discutir o que são competências e habilidades, modalidades estruturais da inteligência (VARELA, 2007, p. 85).

Nessa dinâmica Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014) nos fazem entender que, no que se refere à recepção do conhecimento, diante das mesmas situações e dos mesmos estímulos, mediador e mediado constroem suas estruturas mentais de formas diferentes. Levam-se em consideração as experiências vividas, que são determinantes na recepção desse saber.

Entendemos também, nessa lógica, que não há neutralidade na nossa postura quando nos apropriamos que a estrutura mental do saber entre mediador e mediado se constrói a partir dos seus conhecimentos intelectuais, sociais, ideológicos e afetivos. Dessa forma, cada sujeito tem sua própria trajetória nessa construção, de modo que as mesmas informações atravessam o campo intrapsíquico de forma única em cada indivíduo. “O mediador deflagra, assim, uma nova possibilidade de relação, firmando um compromisso com o vir-a-ser, com as possibilidades a serem produzidas e não com os limites encontrados” (DA ROS, 2002, p. 36).

A partir dos conceitos apresentados até então, podemos trazer como pressuposto central da base teórico-metodológica de Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014) que o ser humano, de certa maneira, na relação dinâmica entre mediador e mediado, independentemente de qualquer categorização pela qual venha a ser classificado, sofre modificações em suas estruturas mentais, construindo constantemente o conhecimento. Esse pressuposto acontece por meio da mediação, considerada uma estratégia de intervenção que possibilita colocar o ser humano em constante transformação, partindo dos estímulos do mundo exterior, com o sujeito mediado. As intervenções do mediador oferecem subsídios para que o mediado se modifique estruturalmente, o que o coloca em uma posição que vai além de ser

professor. O mediador estabelece relações que guiam intencionalmente as ações atendendo a estímulos mediados com o propósito de construções humanizadas. O processo de aprendizagem propõe estratégias mediadas que mobilizam funções cognitivas voltadas a ações que transformam o nível de modificabilidade e os esquemas mentais envolvidos pelo processo do pensar.

Nessa perspectiva, não podemos entender que quem avança é apenas o mediado. O crescimento do mediado avança na medida em que o mediador também progride no processo da experiência de aprendizagem mediada, consolidado pela reciprocidade e pela intencionalidade. Dessa forma, Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014) propõem que mediador e mediado reflipam constantemente sobre sua existência, com o objetivo de desenvolver esquemas mentais em favor da aprendizagem e do desenvolvimento da inteligência.

Partindo do exposto, fica evidente que aspectos cognitivos, afetivos e motivacionais são responsáveis, quando entendidos de forma indissociável, para o sucesso em todas as adaptações. Além disso, nos processos cognitivos estruturados, é necessária uma relação dinâmica e permanente entre o indivíduo e o seu ambiente sociocultural. Esse processo dinâmico, de movimento diante do conhecimento, constitui a identidade do sujeito, referindo-se ao ser humano nas suas dimensões social e cultural.

Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014) mencionam diferentes categorias, entendidas como critérios de mediação, que podem ser analisadas na experiência da aprendizagem mediada. Todas elas acontecem por meio da interação planejada intencionalmente pelo mediador e procedem entre o sujeito que aprende e as fontes externas de estímulos. O autor ressalta que, enquanto mediadores, precisamos ter claras as intencionalidades no processo de modificabilidade cognitiva, tendo sempre presentes as relações entre os aspectos teóricos e afetivos, através de um movimento de ruptura de um ensino pragmático.

É a partir dos treze critérios de mediação propostos por Feuerstein, Feuerstein e Falik que podemos identificar a presença desses aspectos indissociáveis no processo da modificabilidade cognitiva, não apenas auxiliando o sujeito a registrar estímulos, mas a processar e a utilizar as informações e a avançar em patamares mais elevados na construção do conhecimento.

Cabe salientar que as categorias de *intencionalidade/reciprocidade*, *transcendência* e *a mediação de significado*¹² são universais e identificadas em todas as culturas, ou seja, em todos os lugares em que o ser humano se preocupa em transmitir seus aprendizados para as próximas gerações.

Os critérios adicionais da interação de mediação – competência, autorregulação, compartilhamento, individuação e diferenciação psicológica, planejamento para o alcance dos objetivos, curiosidade intelectual, transformação, otimismo, pertencimento e vínculo afetivo – trazem o diferencial entre as pessoas e as culturas, contribuem para a diversidade do aprendizado e para o desenvolvimento do ser humano. Considerando esses mecanismos de reflexão envolvendo todos os critérios de medição na construção e no processo da formação continuada com professores, buscar-se-á refletir sobre o cotidiano escolar, compreendendo-se que “o indivíduo culturalmente diferente caracteriza-se por possuir identidade com a cultura à qual pertence, enquanto um indivíduo privado culturalmente tem carência total ou parcial de identificação com sua cultura” (SOUZA, 2003, p. 60), que no processo de aprendizagem mediada, entre mediador e mediado, a cultura de certa forma pode ser considerada fator determinante para que os sujeitos se identifiquem em seu contexto, se tornem pertencentes ao seu cotidiano e transcendam para patamares mais estruturados, levando em consideração a cultura, as ações vividas e construídas, refletindo-as neste contexto de conhecimentos construídos e modificados no processo de mediação, transformando a ação pedagógica em uma ação implicada de relações com os saberes e com o ser humano.

Nesse processo, serão acrescentados à teoria de mediação proposta por Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014) os referenciais teóricos de Freire e Foucault, compreendendo como esses critérios atuam no cotidiano escolar, levando em consideração o contexto em que os sujeitos pertencentes a este cotidiano desenvolvem suas ações no dia a dia, trazendo a presença dos critérios de mediação, em uma perspectiva de autonomia ou de controle. A seguir abordaremos cada um dos critérios compreendendo-os sob as duas perspectivas: a autonomia proposta por Paulo Freire e o controle biopolítico de Michel Foucault.

Desafiar-se ao movimento entre os conceitos de Freire e Foucault deriva-se da mudança de paradigma das ciências sociais com o passar dos anos. Rememorando

¹² Grifos da autora.

a história, podemos identificar que, entre os anos de 1950 a 1975, viveu-se o paradigma estruturalista, ou melhor, “Marcel Gauchet o classificaria como “paradigma crítico”, e caracteriza-o como uma equipagem constituída por uma disciplina modelo, a linguística, duas disciplinas rainhas, a sociologia e a etnologia, e duas doutrinas de referência, o marxismo e a psicanálise” (DOSSE, 2018, p. 191). Nesta perspectiva, as ciências sociais apresentavam a ideia de que a verdade científica poderia ser acessível, porém deveria ser mantida enclausurada.

A partir dos anos 80, um novo caminho direciona o paradigma para uma organização do uso da consciência de trabalhos voltados ao cognitivismo, priorizando o racional. “A pesquisa desloca-se certamente para o estudo da consciência, mas de uma consciência problematizada graças a uma série de trabalhos dedicados ao pragmático, ao cognitivismo ou aos modelos de escolha racional” (DOSSE, 2018, p. 192). De acordo com o autor, esse novo paradigma não exclui o anterior, mas vem estabelecer relações entre a dialética do consciente e do inconsciente, da “justiça eclesiástica e da justiça social”. Esse novo paradigma vem atender a novas demandas e a questionamentos da nova sociologia, que busca compreender o agir das pessoas na coletividade, sendo que o paradigma crítico se apresentava ineficiente diante dessas expectativas.

Porém, entre o perigo do inconsciente e do consciente, dá-se uma maior relevância à análise e à interpretação da ação, que se apresenta carregada de subjetividade e situa-se em um campo conceitual. Busca-se o equilíbrio pela hermenêutica. “A análise da ação mobiliza, assim, toda uma tradição que engloba a fenomenologia, a sociologia compreensiva e a hermenêutica. É a tentativa da nova sociologia” (DOSSE, 2018, p. 129).

Nessa perspectiva, a linguagem assume um lugar de destaque, sendo analisados o dito, a ação do dito e a repercussão do dito e da ação do dito na coletividade. De acordo com Heidegger (2005, p. 10), “[...] se, todavia, a verdade do ser se tornou digna de ser pensada pelo pensar, deve também a reflexão sobre a essência da linguagem alcançar um outro nível”.

Heidegger entende que somente a partir da linguagem podem emergir verdades às claras, de acordo com o fundamento real sobre fenômenos que se evidenciam. O homem, de posse da língua, é um ser com possibilidades de

compreender-se na sua condição temporal, entendendo que as relações entre coisas que existem são provisórias e vinculadas ao tempo em que acontecem.

Na concepção heideggeriana, só o ser humano tem possibilidade de revelar-se no seu tempo, por meio da linguagem, que lhe dá condições para a apresentação do seu ser no tempo em que vive. Nesta perspectiva, o objeto tradicional das ciências e da filosofia ocidental são deixados de lado, permitindo que a subjetividade, na relação sujeito e objeto, dê lugar ao pensar na sua originalidade.

Seguindo essa linha do pensamento heideggeriano e transpondo-a para a proposta de formação continuada a ser desenvolvida com professores, destaca-se o movimento de pensar a ação pedagógica no cotidiano escolar na subjetividade da essência do ser inserido na coletividade social a que pertence, no tempo e no contexto em que vive. Permite o pensar pessoal e profissional numa fusão com o humano. “Sem embargo, o pensar jamais cria a casa do ser. O pensar a ex-sistência historial, isto é, a *humanitas* do *homo humanos*, para o âmbito onde nasce o que é salutar” (HEIDEGGER, 2005, p. 57).

É por isso que, pensando a linguagem, pensa-se a habitação do ser humano. Nessa morada, por meio da ação do pensar, conseguimos estabelecer relações que a mesma, através de sua legitimação no cotidiano escolar, apresenta com a autonomia ou o controle biopolítico. Nessa perspectiva, caminham as reflexões a seguir, trazendo os critérios de mediação de Feuerstein no deslocamento desses conceitos apresentados por Freire e Foucault, que podem ser evidenciados no cotidiano escolar, através das diferentes atividades desenvolvidas na ação pedagógica.

Esse ir além do que nossos olhos podem enxergar precisa estar ancorado em uma abordagem maior, que consiga atender aos princípios da cientificidade, da filosofia e da educação, de acordo com a proposta teórico-metodológica apresentada neste projeto, é a abordagem hermenêutica de Gadamer. Seus estudos vão além do que se entende por método, mas torna-se uma ontologia de compreender e interpretar o modo de ser do humano no seu momento histórico. Essa abordagem apresenta-se solidificada a partir dos estudos de Heidegger sobre linguagem. Traz o ser linguagem, não somente pela arte e pela história, mas na essência do ser, no ser ontológico, na medida em que o mesmo é compreendido. “O que vem à fala é naturalmente, algo diferente da própria palavra falada” (GADAMER, 1997, p. 688).

A abordagem hermenêutica traz para o projeto uma posição de questionamento dos sujeitos com o mundo. Nesta perspectiva, trago os teóricos que embasam a pesquisa, com o processo metodológico da tese, na tentativa de discutir, refletir e analisar as relações de autonomia e controle biopolítico no cotidiano escolar, o que dará sustentação para a realização da proposta de formação permanente e continuada.

4.1 Intencionalidade e reciprocidade como autonomia ou como controle biopolítico

A intencionalidade, contudo, não deve ser atributo exclusivo do mediador. Deve ser compartilhada com o mediado, na busca de um processo interativo (SOUZA, 2003, p. 46).

De acordo com os estudos de Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014), toda ação docente, na relação mediador e mediado, demanda intencionalidade. Esse critério não se apresenta no cotidiano escolar apenas na relação professor-aluno, mas em todos os espaços que o compreendem. Todas as políticas educacionais, os projetos, os programas de gestão, as propostas pedagógicas se delineiam em um contexto que apresenta intencionalidades. “A reciprocidade manifesta a interiorização do ato de mediação. Manifesta-se como uma variação vicariante: nela, o sujeito torna-se seu próprio mediador” (DA ROS, 2002, p. 37). Nesse sentido, percebe-se a responsabilidade de nossas intenções na mediação dos conhecimentos.

De acordo com a proposta deste estudo, pretende-se analisar, por meio da mediação entre os sujeitos da pesquisa, quando essa intencionalidade assume uma postura de autonomia no cotidiano escolar e quando passa a ser um controle.

De acordo com Freire, entendemos que sempre existe intencionalidade nas ações.

Não posso negar-lhe ou esconder-lhe minha postura mas não posso desconhecer o seu direito de rejeitá-la. Em nome do respeito que devo aos alunos não tenho por que me omitir, por que ocultar a minha opção política, assumindo uma neutralidade que não existe. Esta, a omissão do professor em nome do respeito ao aluno, talvez seja a melhor maneira de desrespeitá-lo. O meu papel, ao contrário, é o de quem testemunha o direito de comparar, de escolher, de romper, de decidir e estimular a assunção deste direito por parte dos educandos (FREIRE, 2015, p. 69).

Trazendo o diferencial da possibilidade do aluno realizar escolhas a partir do que o professor apresenta, Freire nos faz entender que, muito mais do que postura política, essa conduta se apresenta como respeito pelo educando.

Se entendemos que a intencionalidade se apresenta quando o mediador se determina a chegar no mediado para ajudá-lo a compreender o que está sendo aprendido, o mediador intensifica estímulos, deixando o mediado em um estado de vigilância, permitindo-se entender que mudar é possível, assim como buscar novos rumos ao longo do processo de aprendizagem. Nessa dinâmica, o mediador equilibrará o fluxo dos estímulos para os tempos do mediado e de que base do processo de “aprender a aprender” está no procedimento metacognitivo, que permite o desenvolvimento da autonomia e da independência através da autorreflexão, que conduz o sujeito a níveis mais elevados de modificabilidade. Entendemos que, em todas as atividades propostas, é importante ter clareza sobre os objetivos a serem alcançados, percorrendo o caminho de identificação dos dados, definição da problemática, estabelecendo estratégias para possíveis soluções diante do almejado, compreendendo que “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história” (FREIRE, 2015, p. 133).

E assim nos compreendemos na intencionalidade que nos leva à autonomia, como sujeitos inconclusos em processo permanente de formação. No entanto, no cotidiano escolar, deparamo-nos com situações em que direcionamos nossas ações para a autonomia e em outras vezes somos conduzidos e conduzimos para o caminho inverso, ao analisarmos a realidade a partir de horizontes teóricos da contemporaneidade. Muitas vezes ainda apresentamos um discurso de autonomia, mas nossa prática é de controle.

Não é que o poder, ou alguma coisa que seria “o poder”, lance uma grande rede de arrastão que, apertando-se cada vez mais, estrangule a sociedade e os indivíduos. Não se trata absolutamente disso. Poder é relações. Poder não é uma coisa. É uma relação entre dois indivíduos, e uma relação tal que um pode guiar a conduta de outro ou determinar a conduta de outro - determiná-la voluntariamente em função de diversos objetivos que são os seus. Em outras palavras, quando se olha o que é o poder, é o exercício de algo que se pode chamar governo, em sentido bem amplo. Pode-se governar uma sociedade, pode-se governar um grupo, pode-se governar uma comunidade, pode-se governar uma família, pode-se governar alguém. E, quando digo governar alguém, é simplesmente no sentido de que se pode determinar sua conduta em função de estratégia, lançando mão de algumas táticas. Portanto, digamos que é a governamentalidade em sentido amplo, entendida como

conjunto de relações de poder e técnicas que possibilitam o exercício dessas relações de poder, é isso que tentei estudar (FOUCAULT, 2018, p. 209).

Se Freire nos diz que a intencionalidade necessária respeita o sujeito e o auxilia na construção da autonomia, Foucault nos apresenta o poder como relação que guia a conduta do outro com o propósito de atender a determinados objetivos. Para isso, desenvolvem-se mecanismos e técnicas que se materializam como dispositivos responsáveis pelo governo da vida.

Essa é uma das principais tramas do *nó pedagógico*. Qual é nossa postura diante de todas as ações no cotidiano escolar? Que ações sofremos e que ações executamos?

4.2 Transcendência como autonomia ou como controle biopolítico

Um ser humano usa os fatores de tempo e espaço e processa o mundo por meio deles (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014, p. 86).

Quando entendemos que o cotidiano escolar faz parte de um contexto educacional que precisa ser levado em consideração nas relações pedagógicas, estamos falando da mediação pelo critério da transcendência. É quando estabelecemos relações entre o que está sendo estudado com o presente, passado e futuro, ajudando o mediado a compreender melhor o mundo. Esse movimento exige o desenvolvimento do pensamento reflexivo sobre o que está implícito à situação, estendendo-a a outros contextos, estimulando a curiosidade na descoberta das relações e no desejo de saber e buscar cada vez mais, num movimento do mediado para além do que está sendo desenvolvido naquele exato momento, olhando para o futuro e para outros contextos. “A habilidade de agir em crescentes espaços de tempo, espaços e níveis de abstração é uma característica principal do desenvolvimento humano” (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014, p. 86).

Esse critério compreende uma conduta em que o aluno possa ser mediado a estruturar os conhecimentos já adquiridos, de tal maneira que aprenda a buscar significados, por meio de estratégias e, mediante situações novas, utilize as informações necessárias para a resolução de problemas e descarte as supérfluas. Permite a condição de modificar-se permanentemente para se adaptar a novas

situações. Essa categoria traz a aprendizagem, através da mediação, entendendo que ela acontece por meio de processos metacognitivos. A metacognição é alcançada pelo sujeito que desenvolve a capacidade de pensar sobre sua maneira de pensar. É ter a consciência sobre como aprende. A categoria da transcendência objetiva desenvolver no indivíduo a metacognição, para, a partir da reflexão e da interação com o objeto de aprendizagem, possibilitar a construção de novos conceitos a partir dos iniciais. O princípio do processo recomenda ao mediador que se preocupe mais com a dinâmica da aprendizagem do que com as respostas, sendo que essa intenção precisa ficar clara para o mediado. O mediador deve ativar o movimento de contextualização.

A reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstração nem sobre este mundo sem homem, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa (FREIRE, 2016, p. 123).

No momento em que conseguimos pensar sobre o contexto em que estamos inseridos, tomamos consciência das limitações, dos desafios e das possíveis mudanças que podemos realizar no mesmo. Essa dinâmica realizada no cotidiano escolar nos permite pensar o presente através da sua sustentação dada pelo passado, possibilitando projetar ações futuras. Nessa perspectiva, entendemos que a autonomia é construída através do processo de tomada de consciência, que na elaboração dessa prática, enfrenta o problema de conseguir, “[...] distinguir os acontecimentos, diferenciar as redes e os níveis a que pertencem e reconstituir os fios que os ligam e que fazem com que se engendrem, uns a partir dos outros” (FOUCAULT, 2018, p. 40-41). Nesse interligar as redes de conhecimentos, saberes e poderes, assumem o direcionamento que leva à autonomia na medida em que se avaliar como um propósito de ações voltadas ao protagonismo, compromisso social e práxis pedagógica.

Essa dificuldade de relacionar os acontecimentos do passado, presente e futuro, na maioria das vezes, faz com que nossas ações sejam realizadas de forma mecânica, sem a reflexão e o pensar sobre a situação experienciada. Essa atitude dificulta entendermos o processo percorrido, o que facilita que o controle das ações não seja exercido pelos atores do cotidiano escolar, uma vez que o universo educacional, de certa maneira, ainda encontra-se preso aos ideais da modernidade.

Pensar nosso cotidiano é condição indispensável para que ocorra o critério da transcendência.

Mas como não há pensar certo à margem de princípios éticos, se mudar é uma possibilidade e um direito, cabe a quem muda – exige o pensar certo – que assuma a mudança operada. Do ponto de vista do pensar certo não é possível mudar e fazer de conta que mudou. É que todo pensar certo é radicalmente coerente (FREIRE, 2015, p. 35).

Poderíamos dizer que pensar certo não quer dizer um pensar direcionado e controlado. O pensar certo se concretiza no decorrer do processo de tomada de consciência, toda vez que refletimos sobre nosso cotidiano tendo como princípio a formação humana.

Dessa forma, nos questionamos: pensamos no cotidiano escolar refletindo sobre os projetos educacionais vinculados com políticas anteriores? Entendemos que os projetos educacionais precisam ser compreendidos no processo? Conseguimos pensar o cotidiano escolar, com todos os seus atores interligados nas ações passadas, no presente, projetando o futuro? Caminhamos para uma transcendência com autonomia ou nos assujeitamos ao controle biopolítico?

4.3 Significado como autonomia ou como controle biopolítico

A propensão mediada do indivíduo por buscar e construir significado para a sua vida é o fator e força dirigente das transformações e desafios que serão realizados, porque transições e mudanças durante a vida requerem que a pessoa adapte as novas situações aos significados que foram dados a situações anteriores na vida (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014, 91).

O que é atribuir significado ao que se ensina? Quando falamos em significado, estamos atribuindo um valor a uma atividade, a um conhecimento, a um acontecimento. Nesse processo, o mediador não assume postura neutra, uma vez que se envolve emocionalmente nos aspectos sociais, políticos e éticos. É imprescindível que situações de aprendizagem tenham relevância para os sujeitos envolvidos. Através do significado que atribuímos ao conhecimento, criamos uma nova dimensão do aprender. Quando estamos construindo significados, relacionamos de forma reflexiva uma nova informação àqueles a que o sujeito já está familiarizado.

“A mediação de significado é o que cria as forças motivacionais e emocionais que impulsionam nossa atividade e comportamento” (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014, p. 89).

Dessa forma, fica entendido, nos estudos de Feuerstein, Feuerstein e Falik, que o significado está intimamente ligado a aspectos emocionais e comportamentais. Conforme o significado atribuído, podemos estar contribuindo para um ser humano que reflita e, através do conhecimento, se permita ser cada vez melhor, porque afinal entendo que “minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da história (FREIRE, 2015, p. 53).

Quando nos inserimos no mundo, conseguimos entender o significado de sermos pertencentes à nossa própria história. Quando nos inserimos no contexto em que vivemos, aprendemos a tomar decisões, a discutir, a analisar e a entender nosso entorno visualizando aspectos que podem ser modificados e transformados, tendo em vista a formação humana. Na escola, podemos atribuir esse significado à relação de mediação entre os diferentes saberes.

Porém, pode inclusive assumir um significado, que também pode ser compreendido em uma perspectiva emocional e comportamental, mas voltado ao controle biopolítico. “A arqueologia do saber é simplesmente um modo de abordagem” (FOUCAULT, 2018, p. 248).

Independentemente de estarmos direcionando nossa mediação para a autonomia ou para o controle biopolítico, estaremos atribuindo significados.

Mas poderíamos nos perguntar se a mediação ocorre ou não numa relação biopolítica. Entende-se que a mediação pode, de certo modo, acontecer tanto de uma maneira quanto de outra, o que as diferencia é o processo e a intencionalidade para que esse significado se constitua entre os sujeitos envolvidos.

Sendo assim, nos questionamos: Qual significado atribuímos ao processo de ensino e de aprendizagem? Que mediadores somos? O que esperamos da relação dos sujeitos com o mundo? Nosso cotidiano escolar caminha para a autonomia ou para uma pseudoautonomia atrelada ao controle biopolítico?

4.4 Competência como autonomia ou como controle biopolítico

Não há para nós forma mais adequada e efetiva de conduzir o nosso projeto de educação do que a democrática, do que o diálogo aberto, corajoso (FREIRE, 2001, p. 44).

Se analisamos as políticas públicas, os documentos pedagógicos norteadores da ação pedagógica e os objetivos de ensino, certamente nos depararemos com a expressão: “*desenvolver a competência no aluno*”¹³. Que competência? A serviço de quem? Competência construída ou transmitida?

O sentimento de competência não passa a existir no ser humano por conta própria, e não é um produto inevitável das condições da existência humana. O desenvolvimento do sentimento de competência requer a experiência de *feedback* (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014, p. 94-95).

O movimento proposto por Feuerstein, Feuerstein e Falik pressupõe que mediador e mediado se envolvam no conhecimento e no desenvolvimento da autoconfiança, da autoimagem e da autoestima. Busca-se valorizar os saberes prévios que o mediado apresenta para melhor organizar e ampliar o seu campo mental, em uma atitude permanente de aprendizagem que se constrói através das experiências de sucesso, fazendo-o entender a dimensão do seu envolvimento e de sua responsabilidade.

O sentimento de competência está intimamente ligado à motivação, que se torna responsável pela aprendizagem. Dessa forma, parece-nos que precisamos apostar mais na garantia do sucesso do mediado do que fortalecer as derrotas e os fracassos. Freire nos diria para desenvolvermos nossa ação pedagógica que reflita “[...] uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando” (FREIRE, 2015, p. 12).

Se respeitamos a autonomia do educando, estamos lhe reservando um espaço privilegiado para que pense sua condição humana e, assim, também sua dignidade passa a ser respeitada. É a construção do sentimento de competência desenvolvendo a autonomia através da responsabilidade e autoconfiança com o objetivo de se tornar um ser humano cada vez melhor.

¹³ Grifos da autora.

Foucault nos apresenta a competência aliada ao poder e nos permite pensar que em cada momento histórico, os dispositivos de controle se estruturam da maneira necessária para que o poder não seja abalado. “Descobriu-se, desde então, que os controles da sexualidade podiam se atenuar e tomar outras formas... Resta estudar de que corpo necessita a sociedade atual [...]” (FOUCAULT, 2018, p. 238).

Nesta perspectiva, as políticas públicas educacionais são direcionadas para educar os corpos de acordo com interesses parciais da sociedade. A escola precisa encontrar maneiras de administrar o ensino de forma que essa política educacional seja reestruturada em cada realidade escolar, cumprindo-se as exigências legais, porém com estratégias para que o sujeito possa pensar a sua realidade e a sua condição no mundo enquanto ser humano que pensa e se projeta nele. Esse movimento não acontece se os atores educacionais não disponibilizarem momentos para pensar e repensar o seu cotidiano escolar.

Sendo assim, quais competências a educação, na atualidade, precisa desenvolver nos sujeitos? Ou melhor, que competências a sociedade atual deseja que sejam trabalhadas com os sujeitos? Ou se constrói competência e assim a autonomia do sujeito ou se transmite competências responsáveis por manter o controle dos corpos que movem a engrenagem econômica de nosso contexto.

4.5 Autorregulação como autonomia ou como controle biopolítico

Os critérios de autorregulação e de controle do comportamento visam encorajar o mediado a assumir a responsabilidade por sua aprendizagem (SOUZA, 2003, p. 51).

Tratar do critério da mediação da autorregulação é desafiar o mediado a assumir a responsabilidade pela sua própria aprendizagem. Pressupõe que o mediado assuma postura de respeito diante de opiniões e posicionamentos diferentes do seu, planejando suas ações de acordo com os resultados que pretende alcançar.

Quando o mediado reflete sobre sua ação, esse movimento se torna condição essencial para a função cognitiva, antecipando resultados e permitindo o cuidado com o percurso da ação. Quando pensamos antes de agir ou de responder algo, apresentamos uma regulação necessária para a conduta humana, entendida como um comportamento que é “produto das habilidades do indivíduo impor pensamento

em ações, examinar a si mesmo, avaliar a situação e então decidir como e quando reagir” (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014, p. 97).

Neste movimento, o sujeito que consegue estabelecer o controle frente ao comportamento, apresentando autonomia e flexibilidade nas decisões de iniciar, parar, prosseguir uma ação, já consegue equilibrar a ação e a emoção no processo da aprendizagem, tendo clareza sobre as diferentes situações do dia a dia. “Outro saber indispensável à prática educativo-crítica é o de como lidaremos com a relação autoridade-liberdade, sempre tensa e que gera disciplina como indisciplina” (FREIRE, 2015, p. 86).

Acredita-se que, quando o sujeito consegue equilibrar sua ação, autoridade-liberdade, estará internalizando o critério de mediação da autorregulação. Conseguirá entender que, entre a autoridade e a liberdade, existe uma relação que pode, dependendo de como estará lidando com a regulação, levá-lo a uma conduta equilibrada ou não. Quando não apresentar uma conduta equilibrada, posso dizer que “curva-se ao poder que o médico pretendia exercer sobre ele; aceita esse poder, submete-se a ele. Aliás, era isso que o médico pretendia e buscava, e aproveita para dizer logo: “então vai me obedecer”” (FOUCAULT, 2018, p. 8).

Nos escritos de Foucault, em seu livro *A Microfísica do Poder*, o autor traz a medicina como uma ciência repleta de técnicas e dispositivos responsáveis para se manter o poder. O saber construído na medicina disponibiliza de técnicas para que os demais se “curvem” ao poder produzido por ele.

Na educação também conseguimos identificar aspectos que se assemelham ao saber-poder da medicina. Instituições, sistemas educacionais, gestões e professores se utilizam de dispositivos como a avaliação, os laudos, as condutas de comportamentos para atingir os resultados que realmente desejam. Beneficiam-se do dispositivo da autorregulação para manter a ordem e a obediência. Em nenhum momento a autorregulação, nessa perspectiva, contribui para a formação humana. É utilizada para manter a ordem e o controle de forma imposta, sem a mediação.

Como entendemos a autorregulação no cotidiano escolar? Temos respeito pelas diferentes opiniões? Como agimos com as opiniões contraditórias? A autorregulação é utilizada como mediação para a autonomia ou como controle biopolítico para a ordem?

4.6 Compartilhamento como autonomia ou como controle biopolítico

Compartilhar envolve a escuta atenta e aberta do ponto de vista do outro, enfatiza a cooperação, cria um clima de confiança e de respeito (SOUZA, 2003, p. 52).

O cotidiano escolar é permeado de muito conhecimento produzido ao longo da história da humanidade. O grande desafio está em compartilhá-lo, pesquisá-lo e questioná-lo quanto às suas verdades. Esse movimento exige a participação em atividades coletivas, com cooperação cognitiva e afetiva, criando relações de confiança e respeito. Dessa forma, desenvolvem-se a escuta atenta e a abertura para os diferentes pontos de vista, saindo de seu mundo de egoísmo.

O exercício de compartilhar precisa ser realizado também pelo mediador, planejando a interação com seus alunos de forma consciente, autônoma, entendendo que fazem parte de um processo construído constantemente, uma vez que não são compartilhados apenas os conhecimentos construídos e reorganizados, mas também visões de mundo, sentimentos, construção ética e moral. Perpassa pela formação humana.

A interação mediada do comportamento de compartilhar é desenhada para restaurar em nós a prontidão e habilidade de fazer contato e chegar a um encontro com outros seres humanos, e aumentar em nós a habilidade de ficar próximo um do outro, nos ajustarmos um ao outro, ganhar insight e suporte um do outro, e criar harmonia entre nossas experiências um com o outro (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014, p. 99).

Conhecimento e experiências construídas precisam ser compartilhados. A atitude de compartilhar conhecimento nos aproxima das pessoas, nos faz pensar sobre a realidade em que vivemos, nos possibilita planejar novas estratégias diante dos obstáculos enfrentados e planejar novas ações educativas arquitetadas coletivamente. “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2015, p. 47).

Constrói-se conhecimento compartilhando-o. A ação de troca entre mediador e mediado faz com que se desenvolva o ato de pensar sobre as verdades que produzimos, sobre as relações de poder, relações de saber e intencionalidades na ação educativa.

Porém, nossa realidade educacional nos apresenta um conhecimento construído e defendido como verdades únicas, dessa forma, “a verdade é antes de tudo um sistema de obrigação” (FOUCAULT, 2016, p. 13). Se entendo o conhecimento como uma verdade que obrigatoriamente preciso transmitir, sem questioná-la, sem modificá-la, minha ação de compartilhar conhecimento será mecânica e sem interação. Será transmissão.

Em nosso cotidiano escolar, compartilhamos os conhecimentos produzidos fazendo com que sejam reconhecidos na instituição e pela comunidade? Por que temos dificuldade em realizar ações de forma coletiva? Não teríamos melhores políticas educacionais se conseguíssemos discutir e analisar coletivamente o cotidiano escolar? Nossa atitude é de compartilhar ou transmitir conhecimentos?

4.7 Individuação e diferenciação psicológica como autonomia ou como controle biopolítico

A interdependência ressaltada pelo critério de compartilhar é importante, mas é necessário, também, que o mediado se perceba como um ser único, autônomo (SOUZA, 2003, p. 52).

Falar em individuação ou diferenciação psicológica é referir-se ao caráter único de cada ser humano, que, através do autoconhecimento e a autorreflexão, se constrói no relacionamento com outros sujeitos. Na relação entre mediador e mediado, projeta-se um sujeito que se percebe como em ser único e autônomo, que demonstra o seu modo particular de pensar, sendo desafiado a desenvolver seu potencial criativo e humano.

Através de objetivos claros que o mediador estabelece, o mediado precisa se sentir ativo no processo de aprendizagem e capaz de pensar de forma diferenciada de seu grupo e até mesmo de seu professor. Dessa forma, esse critério de mediação só é possível se mediador e mediado construírem juntos estratégias de respeito pela forma de pensar do outro e de cada um. Essa atitude possibilita que os sujeitos envolvidos na ação possam avançar de forma processual na autonomia do pensar.

A mediação da individuação é o momento de enfatizar a diversidade dos indivíduos em termos de suas experiências de vida. O mediador zela por esse critério quando incentiva respostas originais, diferentes, que traduzem um

modo peculiar de pensar; ou quando reconhece as diferenças individuais, valoriza experiências passadas, habilidades e estilos próprios de comportamento e encoraja o mediado a desenvolver seu próprio potencial (SOUZA, 2003, p. 53).

De acordo com os estudos de Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014), esse critério de mediação acontece com uma certa interdependência com os já apresentados, principalmente do critério do compartilhamento. Poderíamos dizer que, quando o ser humano conseguir transpor para a prática esse critério da individuação, levando em consideração a autonomia e o respeito pela forma individual como cada um pensa, qualificando esse pensamento, de forma gradativa, por meio da reflexão coletiva e das análises das experiências vividas, estará em uma condição de vida plena. Em outras palavras, Freire nos diria:

A palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração. O diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum. Não há consciências vazias; por isto os homens não se humanizam, senão humanizando o mundo (FREIRE, 2016, p. 50-51).

A palavra humaniza os homens e o mundo quando é recebida e proferida com respeito. No cotidiano escolar, somos responsáveis para que essa prática se materialize inicialmente entre os professores, pedagogos e gestores, a fim de que, posteriormente, possamos realizá-la com nossos alunos. A comunidade escolar passa a ser afetada por essa prática assim que ela é desenvolvida pelos atores da escola. Assim se legitima a mediação da individuação para a autonomia do sujeito numa perspectiva de humanização de si mesmo e do mundo.

Porém, podemos evidenciar no cotidiano escolar práticas que oscilam entre o respeito e o desprezo pela individuação do sujeito enquanto histórico: “Mas, afinal, o dizer verdadeiro também está inserido em tecidos rituais densos e complexos, é acompanhado de numerosas crenças, dotado de estranhos poderes. Talvez fosse necessário fazer toda uma etnologia do dizer verdadeiro” (FOUCAULT, 2018, p. 5).

É possível afirmar que a educação segue certos rituais, de tal maneira que dificilmente paramos para analisar a origem de nossas ações que, em nome desse rito, disseminam verdades universais as quais, muitas vezes, nem se tem plena consciência do motivo pelo qual estão sendo ditas. São os estranhos poderes, presentes em dispositivos de poder que movimentam a ação pedagógica regrada,

controlada e, talvez, manipulada. Nessas condições, a ação do pensar e o respeito pelo pensamento do sujeito não se fazem presentes, sendo assim, não se identificam práticas de humanização.

Como lidamos com as opiniões contrárias no ambiente escolar? Que estratégias são utilizadas para se materializar o respeito nos diálogos e ao mesmo tempo fazer com que eles evoluam em uma perspectiva humana? Nosso cotidiano escolar educa para humanizar homens e o mundo?

4.8 Planejamento para o alcance dos objetivos como autonomia ou como controle biopolítico

Quando descobrem em si o anseio por libertar-se, percebem que este anseio somente se faz concretude na concretude de outros anseios (FREIRE, 2016, p. 68).

Em um processo de mediação, o planejamento para o alcance dos objetivos assume também um papel importante. Por esse critério, o mediador orienta o mediado a aclarar o que quer alcançar e o ajuda a alcançar o que deseja. Porém, precisa estimular o mediado a estabelecer objetivos realistas e adequados à situação para a qual está sendo desafiado, possibilitando a avaliação permanente, bem como a visualização de mudança de estratégias caso seja necessário.

Suprir a necessidade é colocado como um objetivo distante no tempo e lugar. A possibilidade de viver e experimentar não o que existe, mas o que é desejável, no potencial, no antecipado, e a habilidade de colocar objetivos que estão situados à distância, é o que faz o ser humano usar formas abstratas de pensamento, a imaginação, na representação do que ainda não existe (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014, p. 103).

Quando nos propomos a alcançar algo que não está próximo, esse desejo precisa estar fundamentado em uma reflexão e em uma perspectiva de solucionar problemas, implementar projetos, analisar aspectos do contexto pedagógico, enfim, nossos objetivos precisam nos ajudar a qualificarmos nossas modificabilidades cognitivas, bem como a pensar o processo percorrido para se alcançar esses objetivos. Nessa trajetória, toda a relação precisa se qualificar sustentada nas ressonâncias identificadas no cotidiano escolar.

Freire nos diria que planejar para o alcance dos objetivos está na dimensão de ser gente. “Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele” (FREIRE, 2015, p. 52). Conseguimos planejar, avaliar, mudar estratégias, pensar... se entendemos que nossa condição humana é de inacabamento.

Porém, muitas vezes, a escola sufoca os desejos dos sujeitos, que são condicionados a pensar e a buscar objetivos que não são do seu desejo. Aliás, acredito que sem desejo o aluno não fica instigado a alcançar objetivo algum. “O interessante não é ver que projeto está na base de tudo isto, mas em termos de estratégia, como as peças foram dispostas” (FOUCAULT, 2018, p. 243).

Nessa dinâmica, entendemos que, no cotidiano escolar, existem forças que nos impulsionam para a autonomia no processo entre mediador e mediado no alcance dos objetivos, mas convivemos também com dispositivos que se transformam em estratégias que direcionam ações controladas. Como identificamos os desejos e os anseios de nossos alunos? Temos consciência de nossa ação quando direcionamos o alcance dos resultados sem a participação dos sujeitos envolvidos?

Esse movimento no *nó pedagógico* que se constitui no cotidiano escolar, traçando objetivos sem reflexão ou refletindo-os sem aceitação, é a antítese desse critério a ser pensada neste espaço privilegiado de educação permanente e continuada de professores, pedagogos e gestores.

4.9 Desafio e curiosidade intelectual como autonomia ou como controle biopolítico

Uma das diferenças significativas que existem entre culturas é manifestada pela forma na qual é requerido que o indivíduo encare desafios (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014, p. 105).

Neste critério, Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014) nos fazem pensar sobre a importância de se desafiar diante dos obstáculos e de nossos desejos. Desafiar-se aumenta a amplitude do campo mental, o mediador se coloca ao lado do mediado para enfrentar provocações que o mundo em constate mudanças lhe apresenta, ajudando-o a superar os medos do desconhecido e a obter resistência frente a situações que abalam o seu equilíbrio.

Nesse processo, o mediador precisa estar atento para que o desafio não seja demasiadamente alto, dificultando que os objetivos sejam atendidos, ou tão baixo que acabe desestimulando o mediado. Atitude de abertura para mudanças e prontidão para aprender são condições para enfrentar desafios.

O desafio é essencialmente distante de nós. Mencionamos o elemento da distância ligado com a mediação de transcendência e o alcance dos objetivos, e precisamos nos referir a isto novamente. O cumprimento de um desafio é acompanhado pelo distanciamento, pois nos relacionamos com algo que não existe ao nos engajarmos agora para alcançar resultados possíveis no futuro, que podem não ser antecipados imediatamente (SOUZA, 2003, p. 104).

Dessa forma, para mediar um desafio, é preciso adequar as tarefas de forma a atenderem níveis de simplicidade e de complexidade. O sentimento de desafio está ligado a uma motivação interna do sujeito. Por isso, quanto mais for desafiado e incentivado a buscar sempre o diferente nas tarefas propostas, maior seu desenvolvimento, que estimulará a curiosidade, a criatividade e a originalidade.

Para Freire (2015, p. 83-84), “[...] o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do *movimento* de seu pensamento”.

O autor nos faz pensar que, nessa relação entre mediador e mediado, não basta que o mediado seja desafiado, mas sim que nesse processo o sujeito vá se constituindo com autonomia. Esse processo é vir a ser. É se utilizar da curiosidade, da criatividade e da originalidade para refletir sobre a condição humana enquanto sujeitos que fazem parte de uma história que pode ser modificada por sujeitos que se desafiam diante do novo e das injustiças, em experiências respeitadas de liberdade, promovendo o ser humano responsável pelas ações que o inserem no mundo.

A curiosidade intelectual com o propósito da busca desenfreada de conhecimento sem ligação com a vida e com o contexto em que estamos inseridos não permite que avancemos em patamares individuais e coletivos. Esse é o grande desafio da docência. Se não refletimos sobre nosso cotidiano e não o conhecemos de fato, não poderemos entender quais os desafios que nos são apresentados, muito menos visualizar mudanças diante dos obstáculos enfrentados.

Paulo Freire nos apresenta o desafio e a curiosidade intelectual como condição humana de sujeitos que se compreendem inacabados, construtores de sua história e responsáveis pelas ações que desenvolvem autonomia e liberdade.

Porém, Foucault nos traz o desafio como experimentação:

A experimentação não passa de um inquérito sobre fatos artificialmente provocados. Produzir fenômenos numa aparelhagem de laboratório não é o mesmo que suscitar ritualmente o acontecimento da verdade. E uma maneira de constatar uma verdade através de uma técnica cujas entradas são universais. A partir daí a produção de verdade tomou a forma da produção de fenômenos constatáveis por todo sujeito de conhecimento (FOUCAULT, 2018, p. 196).

Entende-se que os desafios postos e o direcionamento das ações já pressupõem verdades e acontecimentos ritualizados e transformados nas verdades universais. O sujeito torna-se sujeito de saberes, mas de um conhecimento produzido e pensado, internalizado, muitas vezes, sem responsabilidade e sem reflexão. São os saberes transmitidos e não construídos.

Sendo assim, nos questionamos: Construimos saberes na escola a partir de rituais já estabelecidos? Quantos dos desafios propostos desenvolvem a originalidade e a autonomia? Desafiemo-nos na perspectiva de inovar e transformar nosso cotidiano ou para nos tornarmos produtores de verdades através de rituais que reforçam o poder? Para que nos mobilizamos?

4.10 Transformação como autonomia ou como controle biopolítico

O processo de modificabilidade é tanto individual como grupal, pois é necessário um ponto de referência estável para termos um sentimento de segurança de convivência no grupo e para darmos conta dessas aventuras que são os relacionamentos (DA ROS, 2002, p. 39).

Neste critério da transformação, mais importante do que chegar nela, é fazer com que o mediado perceba o seu processo, as transformações que vai sofrendo na construção da aprendizagem. Esse movimento, que não passa apenas pela transformação em si, mas pelos demais critérios que já citamos anteriormente, faz com que o mediado se responsabilize pela autoverificação das mudanças que ocorrem com ele mesmo.

Nesse estágio, o mediado terá a consciência de que a mudança acontece constantemente, de dentro para fora. Feuerstein entende que a autoavaliação é um mecanismo eficaz para auxiliar o aluno a identificar suas potencialidades e dificuldades. Assim conseguirá ter consciência do que precisa ser modificado, sempre com a orientação do orientador.

A ideia de que o ser humano é modificável, sem conexão com os desenvolvimentos determinados por fatores biológicos, não é particularmente aceita (mesmo em culturas que se consideram abertas e individualistas). Frequentemente ouvimos pais e professores dizerem: “O que se poderia esperar dele? Você sabe como ele é. Ele não muda, não vai mudar. Podemos prever o que ele vai fazer, como vai se comportar e o que vai alcançar” (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014, p. 105).

O discurso que pais e professores projetam sobre os filhos e alunos é determinante para o sucesso ou para o fracasso. Se acreditamos no ser humano, ele também nos responderá de forma positiva. Assim também se o considerarmos um fracassado. A escola tem o papel de motivar o sujeito para a aprendizagem. O mediador, por meio de sua conduta, leva o educando a controlar sua impulsividade e a organizar e sistematizar o conhecimento. Mas, para isso, precisamos ter respeito ao processo individual de cada sujeito. Se a construção do conhecimento se organiza internamente, cada um tem uma maneira e um tempo para que isso aconteça.

Paulo Freire assim nos provoca:

Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber (FREIRE, 2015, p. 58).

A expressão “boniteza de ser gente” nos faz pensar sobre a riqueza que, enquanto seres humanos, somos convidados a compartilhar, sobre nos desafiarmos e desenvolvermos a curiosidade e a busca pelo novo. Quando nos coloca como dever “brigar”, compreende-se o mobilizar-se, o transformar-se de forma individual e coletiva. Em uma relação de autonomia entre mediador e mediado, ninguém é melhor do que ninguém. Ajudam-se mutuamente e ambos aprendem, avançam na construção da aprendizagem, sentem-se responsáveis uns pelos outros em um compromisso ético e humano.

Foucault também nos apresenta o sujeito responsável pelo ato de exame de consciência.

O sujeito que pratica o exame de si mesmo não é, portanto, a sede de processos mais ou menos obscuros que seria preciso decifrar e trazer à luz do dia. O sujeito, aqui, nada mais é, no fundo, do que o ponto de cruzamento entre regras de conduta de que é preciso lembrar-se e o ponto de partida de

ações futuras que deverão ou que deveriam estar em conformidade com esse código. É no ponto de cruzamento do código e das ações que o sujeito se situa; e seu ato de exame de consciência situa-se exatamente aí (FOUCAULT, 2018, p. 86).

Ter consciência para a autonomia é conseguir nos situarmos na construção de nossa aprendizagem e de quanto nossas ações, com responsabilidade, nos impulsionam para a transformação, respeitando as individualidades e a originalidade de cada sujeito. Foucault, no entanto, apresenta-nos o exame de consciência de si mesmo como um movimento que se cruza entre as ações do sujeito e as regras e condutas, sendo que transformações e ações futuras não podem perder de vista as diretrizes desses códigos.

Identifica-se o movimento de transformação para a autonomia e para o controle do sujeito. Não quer dizer que o processo de autonomia não implica responsabilidades, mas não impede a originalidade e a criatividade. Normas e padrões de controle fazem com que o sujeito se aproprie de conhecimentos preestabelecidos que darão continuidade às normas já determinadas para que o poder continue alicerçado nesses saberes.

Não se ousa contestar saberes e dismantelar poderes. No cotidiano escolar, somos agentes de transformação ou de reprodução? Possibilitamos que o sujeito construa seu conhecimento, auxiliando-o na caminhada da autonomia, ou simplesmente nos atemos a manter o controle de normas e padrões existentes sem sequer contestá-los? Quem somos no papel de educadores?

4.11 Otimismo como autonomia ou como controle biopolítico

A busca por uma alternativa otimista, e a entrega da expectativa, nos leva a procurar e aceitar mudanças e aumenta nossa prontidão para atacar fatores ambientais que ameaçam nosso equilíbrio físico e mental (FEUERSTEIN; FALIK, 2014, p. 107).

Otimismo em educação é um dos termos que encontramos nos discursos e nos documentos pedagógicos de uso frequente. Mas o mais importante é entendermos de que forma esse otimismo se apresenta na prática.

De acordo com os estudos de Feuerstein, esse critério apresenta uma alternativa otimista de fazer com que o mediado acredite na possibilidade de resolver

problemas e vencer obstáculos. Quando o sujeito está em uma posição otimista, apresenta uma visão vasta na busca de soluções e consegue ampliar as possibilidades, utilizando-se de elaborações cognitivas mais complexas.

A busca por uma alternativa otimista, e a entrega da expectativa, nos leva a procurar e aceitar mudanças e aumenta nossa prontidão para atacar fatores ambientais que ameaçam nosso equilíbrio físico e mental. Desta forma, nós permitimos o desenvolvimento de estratégias que se tornem as operações mentais de situações encontradas e transcendem para futuras soluções que serão vividas (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014, p. 107).

Nessa perspectiva, é possível reexaminar situações que são consideradas problemas. Procuram-se informações adicionais que, muitas vezes, fogem à nossa percepção, em busca de experiências relevantes que permitem fazer comparações, ampliar o raciocínio hipotético e outros processos mentais responsáveis pelo funcionamento cognitivo. Nesse contexto, o mediador tem a função de estimular o mediado a vivenciar e a enfrentar problemas de maneira realista e com serenidade.

É possível aproximarmos esse conceito do pensamento de Freire, que, no seu livro *Pedagogia da Autonomia* (2015, p. 21), apresenta-nos a ideia de “[...] um livro esperançoso, um livro otimista, mas não ingenuamente construído de otimismo falso e de esperança vã”. Quer nos dizer que seus escritos não se sustentam em ideias isoladas, mas contextualizadas e evidenciadas no momento vivido. O otimismo por uma educação transformadora firma a ideia de que o educador é político e não somos neutros em nossos compromissos com a justiça social.

Não é um otimismo estático, que evidencia apenas os discursos. Ele se desdobra para a prática em um movimento dialógico entre os sujeitos que fazem parte do contexto escolar. É o pensar sobre a condição de vida vinculado às vivências e aos contextos, mediado pelo diálogo e na interação que avançamos criticamente, de forma otimista e esperançosa, concretizado nas intervenções pedagógicas.

Foucault (2006) afirma que uma concepção de verdade não é totalmente rompida como que por “golpe de espada”, pois não se rompem vínculos construídos pelo sujeito e seu entorno, tornando-o autônomo de sua própria verdade. Se trouxermos para o cotidiano escolar, entendemos que esse otimismo e essa esperança não rompem definitivamente com o contexto e com as ideologias de um Estado capitalista que se apoia na instituição educacional com dispositivos de saber em nome de um poder centralizador e opressor.

Entende-se aqui o que Freire quis nos dizer com a expressão “otimismo e esperança vã”. Um alerta para que nosso otimismo não sirva para reforçar o poder que já existe. Somos convidados a refletir sobre a dinâmica humana, individual, coletiva, do diálogo e da ética, no espaço do cotidiano escolar.

Qual o otimismo que nos move? Otimismo transformador ou opressor? Quais são meus vínculos teóricos e pedagógicos?

4.12 Pertencimento como autonomia ou como controle biopolítico

Por outro lado, é esse mesmo sentimento de pertença que possibilita a conquista da liberdade (MEIER, 2007, p. 162).

Quando paramos para pensar sobre o termo pertencimento, muitas coisas nos vêm à mente: nossos projetos, nossas ideias, nossos bens materiais, nossa vida... Será que temos o controle desse pertencimento ou somos pertencentes às condições que nos possibilitam pertencer?

Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014) nos apresentam a ideia de que um sentimento de pertencimento implica uma relação de acolhimento e reciprocidade entre mediador e mediado. A acolhida se torna essencial para acontecer a relação, que considera central, no processo de mediação, sendo muito importante no processo de aprendizagem. “O ser humano é um ser social por excelência; necessita estar em um grupo, qualquer que seja ele: os grupos socialmente aceitos ou os marginalizados socialmente” (SOUZA, 2003, p. 56). É na relação com o outro que nos identificamos, nos fortalecemos nos nossos ideais e nas causas que defendemos e nos comprometemos enquanto sujeitos inseridos em um contexto e responsáveis pelas ações desenvolvidas nele e interligadas com o outro.

Freire nos traz uma situação concreta para entendermos melhor esse pertencimento na ação pedagógica.

O professor trouxera de casa os nossos trabalhos escolares e, chamando-nos um a um, devolvia-os com o seu ajuizamento. Em certo momento me chama e, olhando ou re-olhando o meu texto, sem dizer palavra, balança a cabeça numa demonstração de respeito e de consideração. O gesto do professor valeu mais do que a própria nota dez que atribuiu à minha redação. O gesto do professor me trazia uma confiança ainda obviamente desconfiada de que era possível trabalhar e produzir (FREIRE, 2015, p. 43).

O gesto do professor fez com que o aluno se sentisse pertencente ao espaço da escola. Não foi a nota que se sobressaiu, mas a forma como a devolução do trabalho foi realizada. Assim entendemos o que é relação e de como esse aspecto pode nos incluir no grupo em que pertencemos ou nos excluir. Mesmo que o resultado avaliativo do aluno não tenha sido dos melhores, a relação estabelecida entre mediador e mediado se considera fator essencial para o desenvolvimento da aprendizagem, e, ainda mais, de uma aprendizagem comprometida com o desenvolvimento humano emancipatório.

Se nos aproximarmos de Foucault, esse autor apresenta o pertencimento como sendo algo que nos é dado, não construído, através das verdades que fazem parte de nosso cotidiano. “Carrega-a consigo: a verdade a habita ou ela habita a verdade; há um elo de pertencimento entre essa fala do deus e do adivinho e a verdade” (FOUCAULT, 2018, p. 54). Nos faz pensar que nossas ações são regidas por verdades que carregamos e que, quando não sabemos por que as defendemos, atribuímos como sendo enviada do “alto”. Dessa forma, pertencemos a verdades já existentes, e muitas vezes pensamos que somos donos delas, porém, são os referenciais de pensamentos que nos permitem que façamos parte e que nos entendamos como pertencentes. Essas verdades são produzidas por um saber que sustenta o poder desejado e projetado para o momento histórico em que se vive.

A que mundo pertencemos? Da verdade pensada e construída ou da verdade que permitiram que habitasse nosso pensamento e prática? A que grupo pertencemos? Nossas ações se direcionam para um pertencimento que nos leva à transformação ou à manutenção do saber e poder existentes?

4.13 Vínculo afetivo como autonomia ou como controle biopolítico

As mediações voltadas para a categoria identidade com o grupo de convívio, o pertencimento a esse grupo e a identificação de si como membro do grupo atuam tal qual base de referência cultural e afetiva (DA ROS, 2002, p. 35).

Os estudos de Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014), com o avançar das pesquisas, apresentam fortemente a relação do vínculo afetivo entre mediador e mediado na construção da aprendizagem. Entendem que o afeto é essencial para que o intelecto consiga fazer as relações necessárias e modificar-se com o propósito da

construção da aprendizagem, de modo que, “em consequência dessa interação, que entrelaça afeto e intelecto, o sujeito pode tornar-se seu próprio mediado. Isso é possível pelo processo de interiorização do que ocorre “fora dele”, ou seja, na relação com o coletivo” (DA ROS, 2002, p. 37).

Além de se entrelaçar com o intelecto, o vínculo afetivo pode oferecer condições ao mediado de desenvolver sua autonomia na aprendizagem, ou seja, é um suporte para que todos os demais critérios citados anteriormente possam ser utilizados a favor do processo de construção da aprendizagem. Afeto e intelecto não se apresentam de forma separada. Nesse processo de interiorização, na relação mediador e mediado, com o mundo que os cerca, as experiências de aprendizagem se constroem. São justamente experiências vivenciadas, de forma abstrata e concreta, por meio de relações significativas em que o afeto e a cognição se desenvolvem levando o sujeito a avançar nos patamares do conhecimento.

As práticas educativas que conseguem entrelaçar o afeto e o intelecto são as experiências pedagógicas que caminham para o desenvolvimento da formação do ser humano e não apenas do conhecimento em si.

Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educado, cuja “promoção” da ingenuidade não se faz automaticamente (FREIRE, 2015, p. 31).

Freire nos apresenta a afetividade no sentido de respeito ao conhecimento do aluno, não somente do que traz como saberes prévios, mas também no sentido de respeitar sua atuação e participação na construção do conhecimento. Se o educando for instigado a fazer parte dessa construção, seu compromisso em avançar de uma consciência ingênua para crítica é muito maior. As relações estabelecidas entre sujeitos, conhecimentos e mundo, de forma individual e coletiva, se forem realizadas com respeito, ajudarão o educando e o educador a desenvolver a autonomia.

Foucault nos apresenta a afetividade numa dimensão de controle. Como já mencionamos, somos intelecto e afeto. Podemos utilizar o afeto para nos libertar ou para nos aprisionar. Dessa forma, a sociedade capitalista, quando apelou a dispositivos de controle mais camuflados, utilizou ferramentas ideológicas para domesticar mentes. Deixa-se de lado o controle físico neste momento e apela-se para um controle mental.

O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica. A medicina é uma estratégia biopolítica (FOUCAULT, 2018, p. 144).

Sabemos muito bem que nosso inconsciente, ligado a aspectos emocionais e afetivos, de acordo com os estímulos que lhe são proporcionados, pode ser guiado por forças externas que levam o sujeito a ser controlado e monitorado por ideias estabelecidas através de dispositivos e ferramentas que o mantêm regado e condicionado ao comportamento esperado pela sociedade que detém o poder.

A prática pedagógica não é eficaz e de qualidade se não conseguir entrelaçar o intelecto e o afeto. Resta saber qual conexão realizamos. Utilizamos o afeto em uma dimensão de emancipação e autonomia do sujeito ou em uma dimensão de controle de seu comportamento?

4.14 Autonomia e controle biopolítico no entrelaçar do *nó pedagógico*

[...] Só acho que a pura e simples afirmação de uma "luta" não pode servir de explicação primeira e última para a análise das relações de poder. Este tema da luta só se torna operatório se for estabelecido concretamente, e em relação a cada caso, quem está em luta, a respeito de que, como se desenrola a luta, em que lugar, com quais instrumentos e segundo que racionalidade [...] (FOUCAULT, 2018, p. 342).

Todos os questionamentos apresentados no final da reflexão de cada critério proposto por Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014), na construção da experiência de aprendizagem mediada, nos posicionam no *nó pedagógico* do cotidiano escolar. Nele visualizamos o movimento que nos leva à autonomia, porém nos deparamos com vínculos que nos prendem a regras e a comportamentos que nos submetem ao controle.

Há igualmente aqueles que vêm da prisão: as decisões, os regulamentos que são elementos constituintes da prisão, o funcionamento mesmo da prisão, que possui suas estratégias, seus discursos não formulados, suas astúcias que finalmente não são de ninguém, mas que são no entanto vividas, assegurando o funcionamento e a permanência da instituição. E tudo isto que é preciso ao mesmo tempo recolher e fazer aparecer. E o trabalho, em minha maneira de entender, consiste antes em fazer aparecer estes discursos em suas conexões estratégicas do que constituirlos excluindo outros discursos (FOUCAULT, 2018, p. 214-215).

É neste espaço do *nó pedagógico* que se busca entender os discursos emitidos e proferidos, mas que não são de ninguém. Mais ainda, entender quais forças externas sustentam esses discursos na prática pedagógica. Que estratégias se mobilizam para que, através de todos os critérios de mediação, busquemos uma autonomia entre mediador e mediado, e que ferramentas se apresentam, muitas vezes em nome da mediação, que evidenciam sinais de controle biopolítico.

Esse é o grande desafio; movimentar-se no *nó pedagógico* que se constitui no cotidiano escolar com a participação dos atores do processo educativo. Esse movimento é justamente o pensar sobre autonomia e controle biopolítico em um mesmo espaço, que é habitado por forças opostas e multicêntricas. Esse pensar se construiu coletivamente, com o grupo de professores, gestores e pedagogos sujeitos da pesquisa, através da teoria da mediação, que evidenciou as primeiras manifestações através das análises dos questionários respondidos no *Google Forms*. A partir do pensar coletivo sobre o conhecimento prévio dos sujeitos, de suas inquietações e anseios, toda a proposta empírica foi arquitetada, na mediação entre os sujeitos com o pesquisador, que se transversalizaram no *nó pedagógico* do cotidiano escolar, para garimpar nuances dos conceitos de autonomia e controle biopolítico, introjetados nas verdades e no poder/saber na dinâmica deste espaço. O que emergiu das respostas dos questionários orientou os momentos síncronos da proposta de educação permanente e continuada.

Estar disposto a pensar sobre a ação pedagógica é ser otimista, esperançoso e sonhador. É acreditar no ser humano e na sua capacidade criativa de transformar o mundo, é não ter medo de expor-se ao mundo diante do que acredita ser o princípio de uma educação humana que nos coloca na condição de não se importar de “ser criticado como idealista e sonhador inveterado por continuar, sem relutar, a apostar no ser humano, a me bater por uma legislação que o defenda contra as arrancadas agressivas e injustas de quem transgride a própria ética” (FREIRE, 2015, p. 126).

Essa busca pela curiosidade e inquietação não nos livra de dispositivos de controle utilizados pela sociedade capitalista em nome da manutenção do poder, mas faz com que estejamos vigilantes para identificar ações que nos impulsionam para a autonomia e ações que nos controlam e nos estabelecem limites e fronteiras que nos engessam e nos tornam estáticos no mundo do saber.

Dosse (2018) traz o sentido da ação humana na visão do filósofo francês Paul Ricoeur, por meio de deslocamentos de questionamentos nas ciências humanas, que as coloca em uma nova relação com a filosofia.

O mundo vivido e os diversos procedimentos de subjetivação e socialização possíveis estão, portanto, na base de um trabalho que não podia senão encontrar as ciências humanas quando estas se questionam sobre o agir, ou seja, sobre o sentido a dar à prática social (DOSSE, 2018, p. 200).

Nesse desdobramento, vai ainda mais longe quando busca em Gérard Mendel a denominação do “agir social” como “ato-poder”, entendendo que o indivíduo se apropria de sua posição na interpelação social, ou seja,

[...] essa propensão espontânea pode se tornar desmedida e transformar-se em poder de si sobre os outros ou dos outros sobre si; importa, portanto, compreender esse ponto cego, a “relação de poder do sujeito com seu ‘fazer’, com seu ato, com sua ação (DOSSE, 2018, p. 260).

Considero que o ponto cego está justamente no *nó pedagógico* que analisamos na relação coletiva de docentes, gestores e pedagogos, descortinado na reflexão sobre a ação pedagógica, legitimada no cotidiano escolar, buscando evidências de como a prática pode transformar-se em poder sobre os outros e dos outros sobre si mesmos. Nessa relação, compreender-se como um ser humano que pensa sua maneira de pensar e de expressar esse pensamento através da linguagem.

Estejamos a bordo para uma viagem cheia de descobertas, desafios, reflexões e construções no dinamismo do cotidiano escolar, permitindo paradas reflexivas no *nó pedagógico*.

PARTE 2 – CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PERMANENTE E CONTINUADA COM PROFESSORES, PEDAGOGOS E GESTORES: REFLEXÕES ACERCA DO COTIDIANO ESCOLAR¹⁴



¹⁴ As palavras em torno da figura do *nó pedagógico* definiram o último encontro síncrono, conforme os sujeitos da pesquisa.

5 A MEDIAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR COMO UMA PROPOSTA DE MOBILIDADE E MODIFICABILIDADE POR MEIO DO NÓ PEDAGÓGICO QUE SE DINAMIZA ENTRE O CONTROLE BIOPOLÍTICO E A AUTONOMIA

Precisamos viver o drama da insegurança, e libertar-nos do mito do porto seguro. É doloroso descobrirmos os limites de nosso pensamento (JAPIASSU, 1981, p. 84).

Quando nos deparamos com a possibilidade em experienciar o que consideramos um caminho viável e com qualidade para pensar a educação nos espaços do cotidiano escolar, é necessário retornar à ideia inicial antes de adentrar nas reflexões e de avançarmos discorrendo sobre as interações realizadas.

Cabe ressaltar que, em 2018, ao iniciar a pesquisa de tese, o tema se designava como *A formação continuada com professores no movimento das relações de poder: entre o controle biopolítico e a autonomia*, permanecendo assim até a fase de qualificação do projeto. Com as orientações da banca e com o avançar nas leituras, tomando como referência os estudos de Paulo Freire, assim como já discorremos nos capítulos anteriores, o termo “formação” foi substituído por “educação”, para assim atender com maior propriedade aos desafios e à intencionalidade pelos quais essa pesquisa se desafia. Outra mudança significativa no tema de pesquisa foi a de denominar a formação como proposta de formação “permanente” e continuada. A relevância como permanente se deu ao longo do desenvolvimento da proposta, por conceber que desenvolvemos educação humana e profissional, e que ambas não seguem dissociadas uma da outra. O entendimento do tema será esclarecido ao longo dos depoimentos dos sujeitos, das intervenções e construções realizadas no desenvolvimento do curso.

Podemos dizer que a educação permanente é uma preocupação antiga, entendendo que a humanidade sempre pensou em estratégias para se viver em sociedade, convivendo em grupos, estabelecendo regras e normativas comuns. O grande diferencial de uma educação permanente é justamente refletirmos sobre as condições a que somos submetidos, mais precisamente no campo da educação. Esse movimento é possível quando nos propomos a fazer rupturas no nosso processo educativo, dando condições para que se promova a reflexão permanente das ações realizadas.

A Educação Permanente é uma concepção dialética da educação, como um duplo processo de aprofundamento, tanto da experiência pessoal quanto da vida social global, que se traduz pela participação efetiva, ativa e responsável de cada sujeito envolvido, qualquer que seja a etapa da existência em que esteja vivendo (FURTER, 1968, p. 136-137).

É dessa educação permanente que surgem as diretrizes para a educação continuada. Os sujeitos que pensam constantemente a sua ação prática e reflexiva conseguem ter clareza do que é necessário estar aprofundando teoricamente, para que a prática possa ser coerente com a reflexão. É justamente dos momentos de educação permanente que os sujeitos têm autonomia para participar com reflexões e com o posicionamento da necessidade de estar aprofundando determinados conceitos teóricos para serem agregados à prática, num movimento no qual “há algo que, do ponto de vista da compreensão que tenho do processo em que vim me tornando um educador, me parece de fundamental importância. Refiro-me ao quase-vício que se apoderou de mim e a que jamais renunciei – o de pensar a prática” (FREIRE, 2001, p. 104).

É nesse entrecruzar que a educação permanente e continuada vai se construindo na proposta de formação que está sendo realizada com os sujeitos da pesquisa, além de ser uma metodologia apropriada para se pensar e construir a educação nos tempos atuais, contemplando a prática do cotidiano escolar, preservando a história, a cultura, a identidade e as particularidades sociais de cada realidade, bem como possibilitar mudanças econômicas e políticas, tendo como parâmetro a dignidade humana.

Após a qualificação do projeto de tese, que aconteceu em setembro de 2019, percorri um caminho novo para desenvolver na prática as ideias pensadas acerca do que foi percorrido até então. O primeiro grande desafio foi adequar o projeto para ser submetido ao Comitê de Ética: ao mesmo tempo em que se faziam os ajustes para novas submissões, fazia os contatos com os municípios para apresentar a proposta de trabalho junto aos professores, gestores e pedagogos. A ideia inicial foi de se realizar com os municípios de Cotiporã, RS e Vila Flores, RS. O primeiro passo foi procurar as Secretarias de Educação, e o segundo, apresentar o projeto de educação permanente e continuada para os secretários e obter o seu aceite para desenvolver a proposta de formação na rede municipal de ensino.

O município de Cotiporã, RS, agradeceu o contato e, mesmo diante de uma proposta interessante, já estava com as formações organizadas e não seria possível

incluir também o meu estudo. O município de Vila Flores, RS, acolheu a proposta, fiz a apresentação para os professores, gestores e pedagogos, porém o entendimento da secretaria de educação, no momento, teria sido de que todos deveriam participar, mas a minha proposta foi de oferecer a todos e realizar com quem tivesse interesse. Dessa forma, não realizei com nenhum dos municípios que estavam cogitados no projeto de pesquisa, aprovado na qualificação.

Modifiquei a estratégia metodológica de realizar a parte empírica com sujeitos de dois municípios e, procurei o município de Nova Bassano, RS, também próximo ao município onde moro e trabalho.

Trazendo esses anseios de estudante de pós-graduação, de como podemos aproximar a universidade da educação básica, a pesquisa foi desenvolvida na prática, com professores, pedagogos e gestores da Rede Municipal de Educação de Nova Bassano, RS, com uma proposta de Educação Permanente e Continuada, discutindo o cotidiano escolar partindo dos contextos das escolas, investigados a partir de um questionário enviado para os profissionais da educação da rede municipal.

Os onze sujeitos da pesquisa são profissionais representantes de três do total de quatro escolas municipais de Nova Bassano, RS, sendo elas:

- A Escola Municipal de Ensino Fundamental Teodolinda Reginatto possui 26 anos, localiza-se no bairro Cristo Redentor. Os alunos são oriundos da zona urbana, rural e também migrantes de outros municípios da região. A maior parte dos educandos é proveniente de famílias pertencentes às mais diversas classes sociais e níveis de escolaridade. Atende alunos da Pré-escola até o 5º Ano. Por tratar-se de município com economia diversificada, a demanda por vagas na Educação Infantil e das Séries Iniciais é muito grande, e ao mesmo tempo conta com várias famílias itinerantes, fazendo com que a lista de alunos oscile bastante.
- A Escola Municipal de Educação Infantil Magia e Saber foi inaugurada no ano de 2011. Visando atender melhor à demanda do município, a mesma foi ampliada em 2016 com mais duas salas de aula, e em 2019 foram construídas mais duas salas com área de circulação e banheiros para poder atender toda a demanda de crianças de creche. Até 2020, o atendimento no período integral era oferecido para as crianças a partir de um ano e para os alunos da pré-escola nível B meio período (um turno). Após a pandemia o

atendimento às crianças passou a ser somente em um turno, conforme a opção da família.

- A Escola Municipal de Ensino Fundamental 15 de Novembro foi criada pelo Decreto Municipal nº 11 de 04 de janeiro de 1980 e reorganizada de acordo com a resolução nº 111/ 74 do CEE nos termos da Portaria nº 273 8 de 05 de março de 1982. Atende alunos da Educação Infantil A e B e Séries Iniciais e Finais do Ensino Fundamental de Nove Anos. A escola tem um espaço físico para atender aproximadamente 450 alunos. Os alunos são provenientes do centro, dos bairros e das comunidades do meio rural, diversas famílias de alguns municípios e estados vizinhos. O nível sócio-econômico-cultural dessa comunidade é bem diversificado: alguns de nível baixo, a maioria de nível médio e outros em um nível mais privilegiado. A maioria dos avós dos alunos atualmente possuem a escolaridade das séries iniciais, os pais têm ensino fundamental, outros têm ensino médio completo, alguns possuem nível superior e ainda temos alguns que não aprenderam a ler e escrever.

O Ensino Municipal em Nova Bassano, RS, é oferecido em quatro prédios próprios e algumas turmas de pré-escola são atendidas em salas cedidas no Colégio Estadual Padre Colbachini, escola que faz parte da história educacional bassanense há 85 anos, e na Escola Estadual Luiz Zanetti, escola do campo, situada a 20 km da cidade.

Essa breve contextualização do número de escolas e dos níveis de ensino de atendimento de cada uma delas nos situa na dimensão educacional do município de Nova Bassano, RS, que tem seus limites com o município de Nova Araçá ao norte, Nova Prata ao leste, ao sul com Vista Alegre do Prata e ao oeste com Serafina Corrêa e Guaporé. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2018, estima-se uma população de 9.824 habitantes.

Sua economia destaca-se por ser diversificada, na agropecuária, nas indústrias metalúrgicas, na agroindústria, setor avícola, no comércio e na prestação de serviços.

Como os demais municípios da região, Nova Bassano, RS, também se constituiu a partir da imigração italiana, com a presença forte da congregação dos padres Escalabrinianos. Atualmente a população é constituída por várias etnias, que contribuem para o desenvolvimento do município.

A Secretária de Educação acolheu a minha proposta com muito respeito e profissionalismo, entendendo minha posição de realizar apenas com os sujeitos que se sentissem provocados a participar, para que não fosse algo imposto e obrigatório. As negociações, conversas e o preenchimento de documentos para a aprovação da pesquisa no Comitê de Ética nos aproximaram ainda mais, e a cada encontro discutíamos sobre educação, sobre aspectos do humano, do momento em que estávamos vivendo, pois em meio a toda essa caminhada, neste momento da minha pesquisa, a pandemia da COVID-19 também passou a fazer parte das nossas vidas, o que fez com que mudássemos alguns rumos da parte prática do trabalho. O que era para ser realizado com encontros presenciais e encontros a distância passou a ser organizado para ser realizado apenas de forma on-line, conforme descrito no capítulo inicial.

Após aprovação do Comitê de Ética, o passo seguinte foi realizar a apresentação do projeto para os sujeitos da pesquisa da rede municipal de educação de Nova Bassano, RS. A apresentação ocorreu em um momento em que os professores, gestores e pedagogos estavam reunidos discutindo questões pedagógicas ligadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Foi-me concedido um tempo de quinze a vinte minutos para expor a proposta de educação permanente e continuada aos presentes e qual foi minha surpresa que, ao término, me desafiei a perguntar se alguém teria se interessado pelo estudo e em torno de 20 professores, pedagogos e gestores ergueram a mão. Neste momento não estavam todos os profissionais presentes, pois o grupo havia sido dividido em duas etapas para a realização dos estudos, portanto, os demais profissionais da educação receberam o convite e a proposta de participar do curso de Educação Permanente e Continuada, através da secretaria municipal de educação de educação, por meio dos gestores de cada escola. No local, faziam parte do estudo também professores dos Anos Iniciais do Colégio Estadual do município, levando em consideração que o documento em discussão tem abrangência e validação territorial.

Com a adesão da proposta por parte dos sujeitos da pesquisa, prosseguimos com o levantamento dos interessados. O primeiro contato foi para encaminhar um questionário com questões pertinentes ao espaço escolar onde cada um atuava.

Nesse tempo de levantamento das informações com os sujeitos da pesquisa, uma professora que trabalhava com os Anos Iniciais no Colégio Estadual Padre

Colbachini foi nomeada no município de Nova Prata, RS, mas mesmo assim, permaneceu no nosso grupo de estudos.

De posse de todos os questionários dos professores, pedagogos e gestores, iniciei a organização. Inicialmente, criei um grupo de *WhatsApp* para combinarmos um primeiro encontro com os sujeitos que deram seu aceite. Precisávamos combinar o dia, o horário dos encontros e a quantidade dos mesmos. Realizamos esse primeiro momento também pelo aplicativo do *Google Meet*, no dia 24 de setembro de 2020. Já neste dia, participaram 10 sujeitos, dos 20 que responderam o questionário, juntando professores, pedagogos e gestores. Além de mim e dos 10 participantes, a Secretária Municipal de Educação de Nova Bassano também se fez presente para agradecer aos participantes, agradeceu minha disponibilidade em estar realizado o trabalho com o município e colocou admirar minha trajetória acadêmica, principalmente por ser oriunda de um município pequeno e buscar estudos mais aprofundados. Colocou-se à disposição para qualquer coisa que precisássemos, mas preferiu não participar dos encontros de estudos, justamente para dar mais autonomia ao grupo, por se tratar de discutir o cotidiano escolar.

Neste dia, organizamos coletivamente, através de um momento breve, porém com o intuito de que todos pudessem opinar sobre horários, datas e duração de cada encontro, fazendo com que cada participante já se sentisse pertencente a esse espaço de formação.

No dia 26 de setembro de 2020, fiz um último contato com os sujeitos que não estavam presentes no encontro de organização, pelo *Google Meet*, e haviam respondido o questionário, para expor o que havíamos combinado e saber do interesse em fazer parte do nosso grupo de estudos. Destes 10 sujeitos restantes, nenhum mais se juntou a nós.

Recebemos uma nova integrante a partir do terceiro encontro. Foi de uma professora dos Anos Iniciais, que assumiu uma nomeação no município no início de 2020 e ficou sabendo do curso, por uma participante, quando já estava em andamento. Fiz contato por telefone para orientação dos primeiros encontros e, após, prosseguiu conosco. Ao todo participaram 11 sujeitos no curso de formação desenvolvido em forma de uma Proposta de Educação permanente e continuada com professores no movimento das relações de poder: entre o controle biopolítico e a autonomia.

5.1 Cenários da investigação

Assim como Dewey, nosso interesse principal nas experiências é o crescimento e a transformação na história de vida que nós, pesquisadores, e nossos participantes enredamos (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 108).

Como já mencionei anteriormente, o ano de 2020 marca a história do mundo com a pandemia da COVID-19. Fomos conduzidos a seguir protocolos sanitários, viver o isolamento social, continuar trabalhando nas escolas com ensino remoto, com pouco suporte técnico pedagógico e tecnológico, sob momentos de medo, angústia, incertezas e crises existenciais. Precisávamos continuar mantendo os vínculos afetivos e pedagógicos com as famílias e alunos, passamos a entrar na casa de cada aluno nos diferentes horários do dia, e nossa prática passou a ser um exercício exaustivo, criticado, valorizado, enfim nos utilizamos de meios tecnológicos que permitiram dar continuidade às aulas, cada professor da sua casa, sem vivenciar a expressão facial e corporal de cada aluno, na relação que estávamos acostumados a viver.

Os professores passaram a receber prazos, normas e cobranças de documentos e planejamentos que nem ao certo sabiam se estavam sendo coerentes com os objetivos da educação. Cuidou-se do externo, mas não do interno. Muitos professores adoeceram e viveram a frustração de estar convivendo com situações das quais não conseguiram dar conta, tanto no aspecto humano quanto profissional.

Assim como a educação de maneira geral precisou adaptar-se ao momento que estávamos e estamos vivendo, em consonância com os documentos normativos e legais que orientaram a educação no Brasil em 2020, foram necessários ajustes neste trabalho de pesquisa em relação à proposta inicialmente prevista com atividades presenciais e semipresenciais, passando a ser realizada totalmente on-line.

É importante explicitarmos neste texto que, em vista das restrições causadas pela Pandemia da COVID-19, foram necessários ajustes na proposta de educação permanente e continuada que, em um primeiro momento, seria ofertada em uma modalidade com encontros presenciais e a distância através da oferta de um Curso de Extensão oferecido pela Extensão UCS. Frente às orientações da área da saúde e do próprio Governo Federal, que restringem e estabelecem diretrizes para a proteção de toda a sociedade brasileira no que toca à pandemia, optamos por modificar a proposta inicial, transformando a educação permanente e continuada prevista em

atividades realizadas totalmente a distância em momentos síncronos e assíncronos, como já apresentamos em vários momentos desta escrita. Como o projeto já estava inscrito nos Cursos de Extensão oferecidos pela UCS, mantivemos o curso ativo, sob protocolo nº 18212, neste ambiente, para poder gerar os certificados de participação dos sujeitos desta pesquisa.

Entendemos que a situação causada pela Pandemia da COVID-19, que fez com que fosse declarado no Brasil o Estado de Calamidade Pública, reconhecido pelo Decreto Legislativo Executivo do Brasil nº 6/2020, de 18 de março, sendo que o Congresso Nacional, em 20 de março reconheceu a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos do Decreto Legislativo nº 6/2020, como forma de prevenção ao avanço da então denominada Pandemia COVID-19, medidas de distanciamento e isolamento social foram adotadas, sendo necessárias paralisações de todos os tipos de atividades, inclusive as educacionais.

Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020 (BRASIL, 2020).

Seguindo a legislação estabelecida para esse momento de crise sanitária, foram sendo aprovadas normativas para amparar a continuidade do processo educativo, e em 1º de abril de 2020, o Governo Federal editou a Medida Provisória nº 934, que “estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020” (BRASIL, 2020).

Diante da necessidade de planejamento e de organização do ano letivo, o período da suspensão das aulas, regulamenta-se através de flexibilizações quanto ao cumprimento dos dias letivos, normatizando as atividades pedagógicas presenciais e não presenciais, dentro da vigência da Medida Provisória nº 934/2020, com a dispensa da obrigatoriedade do cumprimento do mínimo de dias letivos no ano de 2020 na Educação Básica e Superior, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu três documentos:

Parecer CNE /CP nº 5, de 28 abril de 2020, que tratou da “reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19”; o Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de junho de

2020, que retomou essa temática, com o reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020; e o Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que definiu “Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia” (BRASIL, 2020).

Tendo em vista o avançar do ano letivo e a continuidade da suspensão das aulas, em 18 de agosto de 2020, foi sancionada a Lei nº 14.040/2020, que “estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009” (BRASIL, 2020), possibilitando a oferta de atividades de ensino não presenciais.

Assim, o Conselho Nacional de Ensino, através do Parecer CNE/CP nº 15/2020, deliberou pela possibilidade de oferta das atividades escolares e acadêmicas não presenciais, para todos os níveis e etapas, formas e modalidades de educação e ensino, até 31 de dezembro de 2021, a critério do sistema de ensino e escolas.

Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020 (BRASIL, 2020).

Entendo que o contexto pandêmico na educação, bem como o atendimento da legislação que se apresentava, mostrarão efeitos e impactos nas falas e demandas dos participantes da pesquisa quando provocados a refletirem sobre a ‘atual’ realidade escolar, as possibilidades de práticas e os diferentes sujeitos da escola, de modo que essa inesperada ‘mudança’ de rumo precisa ser assimilada pela pesquisa.

A educação permanente e continuada foi organizada com momentos a distância síncronos (que envolveram reuniões através da ferramenta *Google Meet* com dias e horários definidos e participação em tempo real com uma carga horária de 16 horas do total de 40 horas da formação) e assíncronos (que compreenderam: 1) aplicação de questionários através da ferramenta *Google Forms*; 2) criação de grupo de *WhatsApp* para troca de comunicação, envio de textos e materiais para leitura prévia e encaminhamento de avisos para os participantes dos encontros síncronos; e 3) correio eletrônico (*e-mail*) que foi utilizado para o envio das produções textuais solicitadas nos encontros síncronos). As atividades assíncronas somaram 24 horas do total de carga horária previsto para a formação (40 horas). O intuito da organização

dessa proposta consiste em aproximar a educação permanente e continuada do contexto escolar, qualificando cada vez mais a docência.

A aplicação ocorreu no Município de Nova Bassano, RS, por ser uma cidade próxima do local onde moro, além de ter características semelhantes à realidade educacional do município em que vivo. Além desses fatores, a Secretaria Municipal de Educação demonstrou interesse e me acolheu, em meio a pandemia do COVID-19, para realizar a pesquisa com seus profissionais. Os procedimentos da parte empírica foram desenvolvidos em duas etapas principais.

A primeira etapa consistiu no envio de questionários para os possíveis participantes da pesquisa através do *Google Forms*, que foram preenchidos no período de 22 a 28 de setembro de 2020 (atividade assíncrona). As questões dos questionários para gestores (apêndice I), pedagogos (apêndice II) e professores de Educação Infantil e Anos Iniciais (apêndice III) tiveram como objetivo identificar tensões e temas emergentes do cotidiano escolar para serem discutidos na proposta pedagógica de educação permanente e continuada. As respostas foram analisadas, principalmente, sob a lente da autonomia a partir de Freire (2015, 2016), do conceito de biopolítica fundamentado em Foucault (2006, 2016, 2018) e dos 13 critérios propostos por Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014). Os mesmos critérios orientaram as análises da pesquisa oferecida na 2ª etapa empírica da pesquisa, que envolveu atividades síncronas (16 horas) e assíncronas de produção textual e discussões a distância (24 horas), totalizando as 40 horas previstas para a formação. Os encontros síncronos foram realizados através da ferramenta *Google Meet* e os assíncronos envolvem outras tecnologias, como grupo de *WhatsApp*, correio eletrônico (*e-mail*) e editor de textos.

Após a autorização da Secretaria Municipal de Educação (SMED) do município de Nova Bassano, RS, o projeto e a proposta de educação permanente e continuada na modalidade a distância (etapas empíricas) foram apresentados aos professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (41 professores), para todos os pedagogos (05) e para os (05) gestores das cinco escolas municipais através de Carta Convite, enviada por *e-mail* que já solicitou aos que tivessem interesse em participar que respondessem ao questionário disponibilizado no *Google Forms*. Obtive a adesão de 11 sujeitos, sendo 1 gestor, 2 pedagogos e 4 professores da Educação Infantil, 3 professores dos Anos Iniciais e 1 professor Auxiliar de Educação Especial.

Trabalhei com um percentual de 22% dos profissionais da rede municipal de Nova Bassano. Porém, cabe ressaltar que a devolutiva dos questionários foi feita por 20 sujeitos, o que corresponde a 50% dos profissionais da rede municipal de Nova Bassano. De todos eles foram extraídas informações que constituíram as relevâncias e as contradições em relação ao cotidiano escolar, como proposta de discussão no primeiro encontro de educação permanente e continuada.

Faz-se necessária uma explicação referente ao cargo de Pedagogo em Nova Bassano e à distinção deste em relação aos professores. O município inseriu em seu quadro de profissionais de educação o Cargo de Pedagogo desde 2002.

IV - PEDAGOGO: profissional da educação com formação em curso superior de graduação ou pós-graduação em pedagogia, com habilitação específica para o exercício das funções de apoio técnico-pedagógico à docência, indicadas pelo art. 64 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Plano de Carreira do Magistério Público Municipal, 2016, p. 3).

Esse profissional tem a função de assessorar os professores no planejamento e desenvolvimento pedagógico, participar de projetos de pesquisa de interesse do ensino municipal, participar da elaboração de documentos legais da escola, e organizar estudos pedagógicos, acompanhar o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, bem como da organização de horários de aulas e dos profissionais e da organização e correção dos diários de classe para o controle da frequência escolar e o registro das aulas – o que atribui a ele outras funções além das de comumente associadas aos Pedagogos que exercem atividades enquanto professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais da educação básica. Por isso a distinção no grupo de sujeitos entre professores e pedagogos: são funções distintas.

O professor de Educação Infantil e dos Anos Iniciais e o Pedagogo são concursados e licenciados em Pedagogia; cabe aos professores o exercício da docência, e o pedagogo é um técnico da educação.

O processo de adesão à participação na pesquisa se deu de forma voluntária. A resposta ao questionário aconteceu como um primeiro aceite de participação, que foi ratificado pelos participantes em dois movimentos: 1º) concordância com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Digital (TCLED) (apêndice IV) disponibilizado na primeira página/seção de acesso ao questionário disponível no *Google Forms*; e 2º) preenchimento e assinatura nas duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (apêndice V), que foi entregue presencialmente a cada

participante no mês de dezembro de 2020, quando nos foi possibilitado esse momento, tomando todos os cuidados possíveis em razão da pandemia da COVID-19.

No Quadro 8 apresento o cronograma com as datas dos encontros e os assuntos que foram definidos no primeiro encontro de Educação Permanente e Continuada.

Quadro 8 – Cronograma do curso organizado no primeiro encontro de Educação Permanente e Continuada

Cronograma de atividades	Data	Carga horária	Assuntos tratados
1º encontro síncrono	06/10/2020	2h	Apresentação do projeto de pesquisa, Apresentação dos resultados do questionário realizado com os professores, pedagogos e gestores, Decisão coletiva de quais assuntos do cotidiano escolar o grupo gostaria de estudar e aprofundar mais nos encontros.
1ª atividade assíncrona	06/10/2020	2h	Proposta de construção do memorial reflexivo sobre a constituição humana e profissional de cada participante – Infância até o final dos Anos Iniciais.
2º encontro síncrono	20/10/2020	2h	Metodologias ativas. Como a criança aprende de acordo com Jean Piaget.
2ª atividade assíncrona	20/10/2020	2h	Continuidade da proposta de construção do memorial reflexivo sobre a constituição humana e profissional de cada participante – Anos Finais do Ensino Fundamental.
3º encontro síncrono	27/10/2020	2h	Definição, características, organização e planejamento de projetos. Estudo da teoria da mediação segundo Reuven Feuerstein, relacionando-a com a metodologia de projetos.
3ª Atividade assíncrona	27/10/2020	2h	Continuidade da proposta de construção do memorial reflexivo sobre a constituição humana e profissional de cada participante – Ensino Médio.
4º encontro síncrono	03/11/2020	2h	Participação da psicopedagoga PS – reflexões sobre como a criança aprende – aspectos da neurociência voltados à aprendizagem.
4ª atividade assíncrona	03/11/2020	2h	Continuidade da proposta de construção do memorial reflexivo sobre a constituição humana e profissional de cada participante – Ensino Médio.
5º encontro síncrono	10/11/2020	2h	Participação de uma aluna (PM), que hoje é professora, com seu depoimento sobre as

			marcas que o trabalho com projetos deixou na sua vida de estudante. Projetos de Educação Infantil e Anos Iniciais, metodologia de projetos e mapa conceitual.
5ª atividade assíncrona	10/11/2020	2h	Continuidade da proposta de construção do memorial reflexivo sobre a constituição humana e profissional de cada participante – Ensino Superior.
6º encontro síncrono	17/11/2020	2h	Sequência didática. Desafios da educação na contemporaneidade e pós pandemia, segundo António Nóvoa. Construção de um mapa conceitual coletivamente.
6ª atividade assíncrona	17/11/2020	2h	Continuidade da proposta de construção do memorial reflexivo sobre a constituição humana e profissional de cada participante – Especializações, constituição da família.
7º encontro síncrono	24/11/2020	2h	Presença da professora doutora PMP, que tratou da Educação Permanente, e o orientador e professor doutor PO, que trouxe reflexões acerca da espiritualidade.
7ª atividade assíncrona	24/11/2020	2h	Continuidade da proposta de construção do memorial reflexivo sobre a constituição humana e profissional de cada participante – Especializações, constituição da família.
8º encontro síncrono	30/11/2020	2h	Sistematização das reflexões realizadas durante os encontros sobre saberes e poderes no cotidiano escolar, com ênfase na autonomia ou biopolítica, fazendo relação com a construção do memorial reflexivo da vida pessoal e profissional de cada participante.
8ª atividade assíncrona	01/12/2020	4h	Sistematização das reflexões realizadas durante os encontros sobre saberes e poderes no cotidiano escolar, com ênfase na autonomia ou biopolítica, fazendo relação com a construção do memorial reflexivo da vida pessoal e profissional de cada participante.
9º encontro síncrono – presencial	15/12/2020	2h	Avaliação da proposta de educação continuada e confraternização.
9ª atividade assíncrona	22/12/2020	4h	Sistematização das reflexões realizadas durante os encontros sobre saberes e poderes no cotidiano escolar, com ênfase na autonomia ou biopolítica, fazendo relação com a construção do memorial reflexivo da vida pessoal e profissional de cada participante.
Entrega do memorial escrito, via e-mail	Até 31 de janeiro de 2021.	-	A data para entrega do memorial reflexivo foi estabelecida coletivamente, dentro das possibilidades dos sujeitos de pesquisa.

Fonte – Elaborado pela autora (2020).

Todas as observações foram registradas em diário de campo pela pesquisadora. As respostas dos participantes e demais informações obtidas nos encontros síncronos a distância (*Google Meet*) foram analisadas, por mim pesquisadora, e a autoria mantida no anonimato (conforme disposto no TCLE – Digital e no TCLE – cópia física).

As duas etapas da pesquisa foram autorizadas pela Secretária Municipal de Educação (SMED) de Nova Bassano (RS), na data de 26 de agosto de 2020, conforme documento (apêndice VI).

5.2 Percorrendo caminhos coletivamente com professores, pedagogos e gestores de Nova Bassano, RS

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (FREIRE, 2016, p. 134).

A seguir apresento os oito encontros realizados on-line, pela plataforma do *Google Meet*, e um nono encontro, que foi presencial, para avaliarmos e encerrarmos o curso. Em cada um deles, apresentaremos as discussões, como cada um se constituiu, como foi tomando forma e tendo a característica de um curso de educação permanente e continuada. As análises foram transversalizadas identificando os critérios de mediação da aprendizagem, refletindo sobre relações de poder no movimento do controle biopolítico e da autonomia, configurando o nó pedagógico no cotidiano escolar. Todo o dinamismo que foi apresentado tem como fundamento a dialogicidade em um movimento de fazer com que cada sujeito do cotidiano escolar assuma o seu protagonismo e se sinta pertencente ao espaço em que atua, entendendo que “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. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso” (FREIRE, 2016, p. 140).

Esse potencial educativo não recebemos apenas nos espaços acadêmicos, construímos com nossos pares, refletindo sobre nossa prática e nos desafiando a compartilhar e a corroborar uns com os outros em um ambiente escolar em constante processo de educação permanente e continuada.

A cada encontro, os sujeitos da pesquisa serão identificados da seguinte forma: Professor de Educação Infantil (PI), Professor de Anos Iniciais (PF), Professor Auxiliar de Educação Infantil (PE), Pedagogo (P) e Gestor (G). Cada sujeito, na sua especificidade de trabalho, será identificado pela sigla e por um número. Apresento, no Quadro 9, a formação acadêmica de cada professor de acordo com a forma pela qual será identificado.

Quadro 9 – Denominação, formação e atuação dos sujeitos da pesquisa

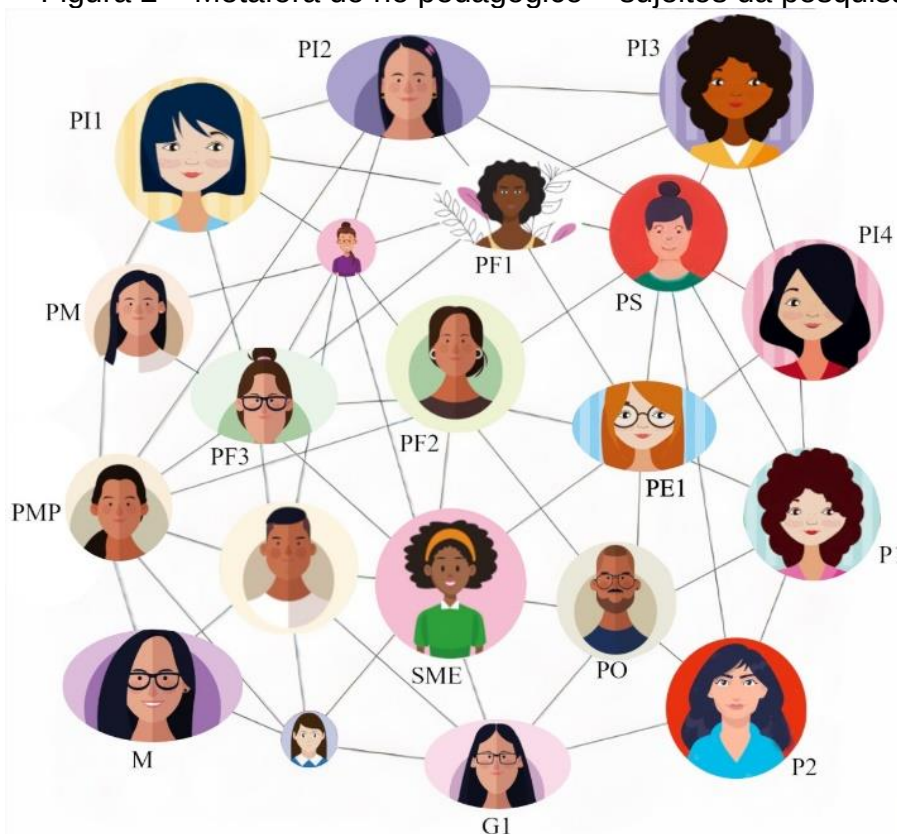
Denominação	Formação	Atuação
PI1	Licenciatura em Pedagogia Anos iniciais e Educação Infantil	Professora de Educação Infantil
PI2	Curso Normal, Bacharel em Psicologia, Cursando 4º Nível de Pedagogia e Especializada em Arteterapia	Professora de Educação Infantil
PI3	Graduação em Pedagogia	Professora de Educação Infantil
PI4	Pedagogia (UPF), Especialização em Educação Infantil: Currículo e Infância (UPF) e Pós-graduanda em Arteterapia: Processos Simbólicos (UCS)	Professora de Educação Infantil
PF1	Magistério – Instituto Estadual de Educação Tiradentes Licenciatura em Física – Universidade de Passo Fundo Especialização em Linguagens e Tecnologias na Educação com ênfase em Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense	Professora de Anos Iniciais
PF2	Ensino Superior incompleto	Professora de Anos Iniciais
PF3	Magistério, Pedagogia, Pós-Graduação em Educação Infantil e Anos Iniciais com Ênfase em Ludopedagogia e Literatura Infantil.	Professora de Anos Iniciais
PE1	Licenciado em Pedagogia - Habilitação em Magistério para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental - UCS Graduação em Educação Especial com Ênfase em Deficiência Mental – CENSUPEG	Professora Auxiliar de Educação Especial
P1	Curso Normal, Licenciatura em Pedagogia, Pós-graduação em Educação Infantil e Anos Iniciais com Ênfase em Ludopedagogia e Literatura Infantil, Cursando Especialização em Psicopedagogia	Pedagoga
P2	Licenciatura em Pedagogia- Supervisão e orientação Escolar	Pedagoga
G1	Licenciatura Plena em Letras - L. Portuguesa e Literatura pela UCS, Pós-graduação em Psicopedagogia e Pós-graduação em Gestão Escolar	Gestor

Fonte – Elaborado pela autora (2020).

Além dos sujeitos da pesquisa, tivemos professores convidados, para alguns assuntos específicos, e o pesquisador que mediará os encontros. Dessa forma, o mediador dos encontros será identificado pela sigla (M), um psicopedagogo (PS), professor orientador da pesquisa (PO), uma colega professora e ex-aluna da pesquisadora (PM) e uma professora convidada (PMP).

Neste momento, compõe-se a trama no *nó pedagógico*. Definidos os sujeitos que estarão fazendo parte das nossas discussões, iniciam-se as reflexões que se transversalizam neste emaranhado de cruzamentos entre vidas, docência, memórias, vivências, pesquisas, estudo, superação, desafios, amor pela profissão, enfim, muitas outras habilidades que se apresentarão no decorrer dos nossos diálogos.

Figura 2 – Metáfora do nó pedagógico – sujeitos da pesquisa



Fonte – Elaborada pela autora (2021).

A cada encontro de educação permanente e continuada, o pensar e o diálogo compõem o movimento no *nó pedagógico* para podermos identificar ressonância de autonomia e de controle biopolítico no cotidiano escolar.

5.2.1 Refletindo a realidade do cotidiano escolar - 1º encontro de educação permanente e continuada

Uma das pedras-de-toque da eficácia das escolas é a implementação de programas de formação continuada e profissional do seu pessoal, nomeadamente do pessoal docente. Esta formação deve estar intimamente articulada com o projecto educativo do estabelecimento de ensino, no quadro de dinâmicas de formação-acção organizacional e de incentivo a práticas de trabalhos de investigação-acção que dêem um contributo efectivo à melhoria das escolas. Merece também uma referência, a montagem de dispositivos de avaliação dos professores, no âmbito de programas de desenvolvimento profissional (NÓVOA, 1999, p. 19).

No dia 06 de outubro de 2020, iniciamos a trilhar os caminhos da Educação de Nova Bassano, RS, que, em meio à expectativa de saber se voltavam às aulas ou não, pois nesse momento o Governo do Estado do Rio Grande do Sul faz um movimento de retorno às aulas presenciais, de acordo com os protocolos sanitários, inicia o curso, como um grande desafio lançado na minha tese, diante de sua estrutura e da pandemia da COVID-19, com a construção da proposta de educação permanente e continuada com professores, gestores e pedagogos da rede municipal de Ensino de Nova Bassano, RS. Mesmo diante de todas as incertezas e da tensão do momento, um grupo de profissionais da educação se apresentou disposto a aceitar o desafio proposto, pois acredito que “Se devemos dialogar, é porque nossa verdade precisa ser concebida como um processo em constante construção” (JAPIASSU, 1981, p. 34).

Reunimo-nos pontualmente às 20 horas em todos os encontros on-line. Esse momento da chegada sempre foi marcado por acolhimento, com conversas sobre nossos cotidianos, nos conhecendo um pouco mais. No primeiro encontro em específico, fizemos uma apresentação de cada participante, mais para que eu as conhecesse melhor, pois todas elas, embora de escolas diferentes, tinham algum tipo de contato. Nesse momento algumas foram bem breves, outras mais prolixas, mas todas deram a sua contribuição, falando da escola onde trabalhavam e do cargo que ocupavam.

Após a apresentação, passamos à organização dos nossos encontros. Desafio principal da nossa formação: não estaria chegando com um cronograma de assuntos verticalmente elaborado. Todo ele, a partir dos resultados dos questionários, foi

construído com as participantes¹⁵. Retomei inicialmente o tema, problema de pesquisa e um pouco dos principais teóricos que fundamentam o meu trabalho, para que pudessem entender o significado da proposta apresentada. Na oportunidade, foram esclarecidos aspectos burocráticos da pesquisa, como a organização do curso em encontros síncronos e assíncronos, termo de consentimento livre e esclarecido, gravação e diário de campo como instrumentos utilizados a cada encontro e a forma pela qual os sujeitos da pesquisa seriam identificados no capítulo de análise.

O nosso encontro dialógico iniciou com o poema “Retrato do artista quando coisa”, de Manuel de Barros. Gosto muito de trabalhar com dinâmicas e buscar através delas fazer com que os participantes falem de forma descontraída e consigam se sentir parte do que está sendo estudado, numa dinâmica de relações em que “o diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e; nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes “admiram” um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se” (FREIRE, 2016, p. 44).

Por meio do diálogo, é possível estabelecer relações em que as iniciativas são compartilhadas de forma que, ao interagir e ao afastar-se do mundo que está sendo debatido, surgem ideias contraditórias e coesas, porém, sempre precisam voltar para a ideia inicial, aproximando-as das discussões que permitem o sonho e a utopia desejada no contexto educacional em estudo.

¹⁵ Tomo a liberdade de me manifestar sempre no gênero feminino, pois todas as participantes eram mulheres.

Figura 3 – Poema de Manoel de Barros



Fonte – Figura elaborada pela autora (2021), a partir do poema de Barros (1998).

Após a leitura do poema, o grupo foi convidado a falar, a partir da pergunta, escrita por mim, no final do mesmo, conforme figura acima. Surgiram reflexões pertinentes ao momento em que se iniciavam os estudos, marcado por diálogos, desafios, pertencimento, compartilhamento e protagonismo. Compartilho a seguir elementos de fundamental importância que começam a ser construídos no decorrer da investigação a partir da pergunta: “Quem sou no retrato de artista da minha vida? Me vejo na incompletude buscando renovação, a exemplo das borboletas?”.

Quadro 10 – Interação das participantes a partir do poema Retrato de Artista quando coisa – Manoel de Barros

Denominação	Falas das participantes transcritas pela pesquisadora M
PI1	Eu vejo que, tanto na vida pessoal como na vida pessoal, precisamos estar em constantes transformações. Uma verdade que é hoje, amanhã ela não é mais, ela pode não ser mais e assim, profissionalmente, hoje eu acredito desta maneira, mas amanhã ou depois, isso pode não mais servir, não ser mais útil. Tanto é que na experiência de sala de aula eu trabalhei 5 anos com a mesma turma e nunca foi igual, sempre foi diferente, porque a turma e a situação eram diferentes. Dependendo de como é o contexto, a gente também vai se moldando e a gente vai aprendendo coisas novas, tanto pessoalmente como profissionalmente.
	No momento que fiz a leitura, esse “não aguento ser só um sujeito que abre válvulas, que olha o relógio e que compra pão às 6h da tarde”, remete muito a uma situação de estabilidade, rotina, acomodação, e me vejo muito numa inquietude assim como a PI1 traz, tanto pessoal quanto

PI2	profissionalmente e, acho que enquanto sujeitos nunca estamos completos estamos sempre em expansão, em mudança, em aprendizagem, acho que realmente não dá para ser só um sujeito que abre válvulas, precisamos estar sempre em busca e acho que é isso que nos traz para esse momento de formação, para os percursos que traçamos dentro e fora da educação, para estarmos aqui neste momento também.
P1	Só complementando também, acredito que além do que já colocaram muito bem, é que cada um faz o seu caminho, cada um faz as suas escolhas e vai se completando nesse fazer e vai buscando, porque as oportunidades estão aí para quem quiser e puder ir em frente. Então eu acho que cada um tem esse desafio de poder ir, de poder buscar, de ter esse desafio, nessa busca de fazer diferente.
PI1	Só complementando, nessa reflexão de mudança, a gente carrega um pouco da nossa história também. Vivências que foram legais na nossa vida, acabamos retratando no nosso dia a dia como profissionais. Não que a ação seja certa ou errada, reproduzimos sem pensar. Reproduzimos experiências boas e ruins.

Fonte – Elaborado pela autora (2021).

Nesse momento, faço uma relação entre as falas das participantes e os dizeres de Paulo Freire, que também nos provoca à ação-reflexão-ação. Com prática do momento em que estamos nos permitindo construir, nos tornamos pertencentes ao nosso ato de pensar a nossa prática, as nossas ações. Essa atitude nos modifica e modifica o nosso entorno. “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 2016, p. 135).

Quando dialogamos com nossos pares, esse ato é mediatizado pelo mundo que nos cerca, só assim conseguimos modificá-lo. António Nóvoa também defende que nosso ser profissional não depende apenas da nossa formação acadêmica: carregamos conosco nossas experiências de vida, das relações familiares e nos constituímos enquanto ser humano e profissional. Os saberes se unificam na prática pedagógica. “Mas não existe apenas um conhecimento implícito na actividade prática. É fácil verificar que, na vida quotidiana, frequentemente pensamos sobre o que fazemos ao mesmo tempo que actuamos” (GÓMEZ, 1992, p. 104). Dessa forma, trago para nossos encontros a proposta de construirmos um memorial reflexivo do que nos constitui e nos constitui enquanto ser humano e profissional, partindo das memórias da nossa infância. O pensar constante sobre as nossas marcas, nossas memórias, refletindo sobre representações e simbologias que carregamos e reproduzimos, nos coloca em um processo de transformação e de mudança. A discussão apresentada se juntou aos achados em relação ao questionário respondido por elas, e as demais

que não aderiram à proposta de estudo, mas que fizeram a devolutiva do questionário. Seguirei apresentando um quadro com as tensões e relevâncias identificadas, referentes ao cotidiano escolar, identificadas nas respostas dos questionários.

Quadro 11 – Tensões e relevâncias no cotidiano escolar: família e escola

Tensões/família	Relevâncias/família
• Descaso dos pais referente à aprendizagem dos filhos. • Trazer os pais para a escola sempre que necessário. • Alunos sem interesse. • Famílias desestruturadas. • A educação social está sendo transferida para a escola.	Não encontrei elementos correspondentes nas respostas das entrevistas.
Tensões/escola	Relevâncias/escola
• Cargos hierárquicos por questões políticas. • Trabalho em rede. • Espaço físico.	• Nas reuniões pedagógicas “cada professor tem a autonomia de escolher a melhor maneira para explicar e apresentar ao coordenador pedagógico.” • Educação como um processo coletivo de aprendizagem.
• Inclusão de alunos com limitações na aprendizagem.	• Foco do professor é a aprendizagem do aluno. • Construção do conhecimento estabelecendo interações e diálogos entre professor e aluno. • Levar em consideração a realidade do aluno. • Aprendizagem desenvolvendo o aluno de forma integral: aspectos físicos, cognitivos, afetivos e sociais. • O planejamento tem por base o diálogo e a interação do aluno com o objeto do conhecimento, mediado pela intervenção didática do professor.
• Faltam práticas educacionais inovadoras. • O professor não tem autonomia. • Maior engajamento nos processos de aprendizagem.	• Metodologias ativas. • Foco da aprendizagem: concepção sociointeracionista, dinâmica, estabelecendo relações através da metodologia de projetos, postura de aprendizagem significativa, privilegiando o lúdico. • Missão da escola: formar sujeitos críticos. • O planejamento tem por base o diálogo e a interação do aluno com o objeto do conhecimento, mediado pela intervenção didática do professor. • Avaliação como um processo dinâmico, contínuo e cumulativo com finalidade de diagnóstico. • Almeja-se: construção da identidade da autonomia, fortalecendo a autoestima, promovendo interações sociais. • Leva-se em consideração a construção de sujeitos históricos, críticos, protagonistas de uma sociedade plural, solidária, ética e cidadã.

	• Aprendizagem que foca o brincar, o cuidar e o educar. • São trabalhados os valores de sociabilidade, autonomia, cooperação, respeito, solidariedade, cidadania.
• Alunos com problemas emocionais.	• Levar em consideração a construção de sujeitos históricos, críticos, protagonistas de uma sociedade plural, solidária, ética e cidadã.
• Precisamos nos atualizar, • Medo da era digital.	• Professores altamente comprometidos e responsáveis.
• Nem tudo o que está na teoria é colocado em prática.	• Rompimento de práticas tradicionais e de um olhar normativo.

Fonte – Elaborado pela autora (2020).

Os aspectos apresentados no Quadro 11 nos trazem algumas inquietações extraídas dos questionários, e o paralelo realizado tem o propósito de apresentar algumas situações contraditórias e dos diferentes olhares para esse cotidiano, que nem sempre é visto da mesma forma, por sujeitos que compartilham o mesmo espaço, mas têm singularidades distintas, apropriações e vivências únicas que, se mediadas adequadamente, constroem a identidade profissional da instituição educativa. Diante do que foi apresentado, convidei as participantes a fazerem as suas considerações e, a partir delas, elegemos o que consideramos importante estar aprofundando e discutindo no decorrer dos nossos encontros. “Na prática profissional, o processo de diálogo com a situação deixa transparecer aspectos ocultos da realidade divergente e cria novos marcos de referência, novas formas e perspectivas de perceber e de reagir” (GÓMEZ, 1992, p. 110).

Abri para a discussão, trazendo o todo apresentado nas respostas dos questionários, que foi o ponto de partida para o pensar as individualidades, as diferentes opiniões e o respeito pelo olhar do outro, por meio desse cotidiano escolar, que estava à nossa mostra. A partir destas observações, solicitei que falassem sobre as suas impressões acerca do que foi apresentado, que dissessem o que cada uma considerava mais relevante, sem esquecermos do contexto da pandemia, em vista do qual a educação estava passando por significativas transformações. O grupo seguiu participando.

Quadro 12 – Reflexões das participantes a partir da exposição das respostas dos questionários

Denominação	Falas das participantes transcritas pela pesquisadora M
	Eu fiquei pensando justamente nas contradições que apareceram, não só da escola, mas também de outros espaços, mas que emergiram dos

PI2	sujeitos que fazem parte da educação municipal. Sugestão: Como podemos atuar nessas metodologias ativas, numa educação para a autonomia, nos espaços institucionalizados? Pensando nas metodologias ativas e nesse espaço da instituição que muitas vezes se apresenta engessado.
PI1	Uma coisa que me chamou a atenção é a presença atuante da família como valorização da educação. Porque neste momento na verdade a gente teve que contar muito mais com as famílias. Eu tenho duas turmas, uma do maternal e outra da pré-escola. Eu sinto muita dificuldade com a turma do maternal porque eles viam a escola somente como um lugar para deixar as suas crianças enquanto eles trabalhavam. Desta forma, o retorno das atividades, mesmo pensando em várias possibilidades de não sobrecarregar as famílias, não foi fácil, encontrei muita dificuldade. Já na pré-escola, a participação foi muito boa, teve mais preocupação e presença das famílias. Sugestão para o estudo: Presença atuante da família entendendo que a creche, educação infantil, não é depósito.
P1	Eu sinto que isso também é algo institucionalizado, não é só daqui de Nova Bassano. E vejo isso nas próprias respostas que foram trazidas dos questionários, porque não tem nada de relevante em relação à família? Como pode não ter nada de relevante em relação à família? Então a gente percebe que nós pensamos que estamos fazendo tudo da melhor forma possível e culpamos as famílias, os pais, e não temos o olhar do outro lado. Porque eu acredito que tenham coisas relevantes nas nossas famílias também. Acredito que esse também é um movimento que tem que ser feito dentro da instituição escolar.
PF1	Eu anotei a questão do medo da era digital. Parece ser uma coisa nova, mas não é tão nova assim, foi algo que fomos obrigados a usar agora, mas se quisesse ter usado antes estava à disposição. Essa é uma questão: a gente não sabe usar por quê? Porque não teve acesso ou porque não quis? Eu também me responsabilizo, porque tenho minha pós em Linguagens e Tecnologias e cheguei aqui esse ano sem saber o que fazer e acredito que parte um pouco do professor. E também vejo a questão dos alunos. A gente pensa que eles estão inseridos no meio digital, mas não é bem assim, tem famílias sem celular, tem famílias sem <i>internet</i> , é algo de se pensar, ainda mais esse ano.
G1	Eu que trabalho com adolescentes, sim a tecnologia agrega e muito, olha nós aqui reunidos através de um aplicativo, só que o que está me chamando atenção mesmo é que mesmo com os avanços tecnológicos, a saudade e a vontade de estar junto é muito grande, do toque, da aproximação, que não vai ser fácil mesmo pós pandemia, como a gente diz. Então eu penso que agrega, nós nos preocupamos de estar a par de todas as formas interativas, dos recursos, mas o principal, o essencial do ser humano, não tem nada que substitui o contato humano. Eu estou chegando nessa constatação com os meus alunos. Não tem aplicativo melhor do que o afeto, do que o olhar, não o olhar a distância, o olhar físico.
P1	Na verdade eu acho que um não substitui o outro, na interação, mas acredito que as metodologias ativas não sejam apenas as tecnologias, as metodologias ativas é dar voz ao aluno também para falar, é permitir que na sala de aula o professor não seja o único detentor do saber, então a metodologia ativa vai muito além das questões tecnológicas que vêm para auxiliar, diversificar, mas acredito que vai muito além disso.
	Com certeza, então assim é uma somatória. E PF1, não te culpe porque ninguém sabe tudo. Tenho meu cunhado que fez mestrado em

G1	tecnologias e programação, e diz todo o dia que está aprendendo coisas novas. Não dá para se culpar, é um passo por vez na vida. É assim que aprendemos com os nossos pais a caminhar.
PI2	Uma coisa que fiquei pensando sobre isso que tu traz, e conversando com outro colega, o que a gente percebeu é que mesmo estando inseridos numa era tecnológica, somos muito analfabetos digital. E assim como nós, os alunos também não são alfabetizados tecnologicamente. Eles têm contato com a tecnologia desde cedo, mas trabalhando com adolescentes, jovens e adultos, a gente percebe que o que eles sabem usar é, às vezes, o uso do smartfone, mas não sabem o <i>e-mail</i> que tem, como acessá-lo e conversei com a P1 o quanto que a escola não oportuniza esse tipo de aprendizagem e o quanto que esses alunos, querendo ou não, vão estar sabendo usar esses recursos que utilizamos na pandemia, talvez só na faculdade: <i>e-mail</i> , <i>slide</i> , <i>google</i> escolar, que é uma ferramenta muito potente e que agora está sendo usada. Então muitas vezes a gente diz que é antigo, que não sabe usar os recursos tecnológicos, mas os jovens também não sabem usar. Vejo que a escola não promove essa alfabetização digital. Também é algo de movimento, diante desse medo do que a tecnologia pode ou não pode, mas de poder utilizar ela como uma potência dentro dos espaços de aprendizagem.
PI4	Eu estava pensando nisso, na questão da estrutura física. A escola muitas vezes não consegue dar essa formação aos alunos porque não tem uma sala de informática digna para o trabalho. Os computadores estão sempre quebrando. Eu lembro que na EMEI que agora trabalho, tinha uma sala de computação eles podiam entrar em contato com a informática, com o uso do computador, mas estavam sempre quebrados, precisavam usar o espaço com duas, ou três crianças cada computador. Então é uma série de coisas que vão se juntando e vira um emaranhado. Nós também não nos saímos bem, porque o trabalho se dificulta, e depois entramos numa pandemia que precisamos nos transformar e aprender milhões de coisas e passamos todo esse tempo onde poderíamos nos ajudar muito mais. A estrutura também acaba complicando um pouco as coisas.
G1	Até porque PI4, depois do smartfone, celular eu vi que a sala de informática não teve mais aquela importância porque os alunos têm equipamentos muito melhores dos nossos e dos que a escola tem para oferecer. São os mesmos aplicativos de sempre. Acaba sendo ultrapassada, a tecnologia avançou em miniatura. Levamos os alunos numa sala de informática, sabendo que todos têm celulares muito mais evoluídos.
PI4	E na escola, são 30 alunos para 10 computadores.
PE1	Esses dias, meu filho me pediu como ele tinha que fazer para formatar um texto. Quando estudei fiz toda a formatação, digitação sozinha, hoje se percebe toda essa dificuldade. Sabe lidar muito bem com os aplicativos do celular e tem dificuldade nessa parte.
PI2	Acredito que sim, até porque a gente vem acompanhando que a tendência é termos uma educação mais híbrida. Uma coisa leva a outra, poder pensar nessa ampliação, das famílias estarem presentes de forma mais efetiva e automaticamente que a gente domine melhor tudo isso e saiba passar melhor para os nossos alunos.
	Acho que precisamos pensar bem a questão da institucionalização. Estamos aqui em 12, 13 pessoas e, sabemos que a rede municipal e estadual, porque a PF3 é do Estado agora, sabemos que o grupo é muito maior que isso. E esse desafio de pensar foi dado a todos e estamos em 12. É uma questão de pensar o nosso fazer, mas também de como chegar

P1	ao outro, porque acho que precisamos pensar de forma coletiva, para mudar questões que são institucionalizadas dentro das escolas. Quem é novo não tem muitas vezes a oportunidade, ou muitas vezes é porque está chegando que pensa assim. Percebe-se que quem inicia muitas vezes tem sede de fazer diferente e que muitas vezes é podado no dia a dia da sala de aula, da escola. Penso que precisamos pensar também como atingir com os demais e como fazer diferente.
G1	Viu eu sou a mais velha do grupo, mas estou aqui buscando conhecimento.

Fonte – Elaborado pela autora (2021).

Após as falas, fui fazendo algumas colocações sobre as tensões muito presentes nelas. A princípio busquei refletir com o grupo que a angústia que estavam sentindo não estava presente apenas no contexto delas, ela se faz presente em todos os municípios, em todos os contextos educacionais e espaços que se preocupam em fazer a diferença na educação. Por isso a importância de abriremos espaço para que não apenas as construções e os saberes sejam compartilhados, mas os medos, as dúvidas, as incertezas individuais e coletivas, que se fazem presentes na prática pedagógica e nas relações entre sujeitos. “São essas incertezas que fazem avançar o conhecimento, num desejo ébrio de as desfazer” (PAIS, 2015, p. 51).

Entendemos que as contribuições e reflexões que foram trazidas são muito pertinentes à educação de maneira geral, que precisam ser repensadas em cada espaço e em cada cotidiano escolar, legitimando o protagonismo dos profissionais da educação que, na busca de saberes, terão novas incertezas, mas que lhes permitirão o avançar nesse processo de descobertas e de construções.

Enquanto ouvia as colocações, anotava alguns assuntos que através das falas pude observar como necessários para que pudéssemos estar conversando, sendo compartilhados com o grupo, para pensarmos coletivamente. Destaco algumas ideias: Como podemos atuar nessas metodologias ativas, numa educação para a autonomia, nos espaços institucionalizados? Presença atuante da família entendendo que a creche, Educação Infantil, não é depósito, relações humanas afetivas e tecnológicas pós-pandemia; papel docente – mudança no olhar em relação à educação.

Nós não modificamos estruturas e o que está institucionalizado de um dia para o outro; é um processo que leva tempo, mas muitas vezes a ânsia pelas coisas diferentes nos colocam na posição de querer que todos olhem e pensem diferente, mas o importante é nós estarmos fazendo e querendo fazer diferente. “O fim ideal da educação é a formação da capacidade de domínio de si mesmo. Mas a simples

supressão do controle ou domínio externo não constitui garantia para se formar a capacidade de “autodomínio” (DEWEY, 1976, p. 64).

De nada adianta a gente só dizer para o outro que ele está errado. Ele precisa enxergar isso através das nossas ações e do nosso pensar, que muitas vezes nos colocam na posição de enxergarmos que os errados somos nós. Se no nosso ambiente de trabalho cada um conseguirá, através das ações e atitudes, fazer com que mais colegas visualizem a incerteza e busquem saberes, já estamos fazendo a diferença no pensar e na educação. O otimismo nos dá a persistência e o entendimento de que o processo é longo, às vezes é doloroso, que abre feridas, porque precisamos mudar e desacomodar. “No modelo de formação de professores como artistas reflexivos, a *prática* adquire o papel central de todo o currículo, assumindo-se com o lugar de aprendizagens e de construção do *pensamento prático* do professor” (GÓMEZ, 1992, p. 110). E nossa ação precisa ser respaldada pelo nosso discurso. Vemos muita prática dissociada do discurso.

A pesquisadora lançou a seguinte problematização: Vocês gostaram de participar desse momento de definir o que iremos trabalhar no nosso curso? (Neste momento ninguém se manifestou com falas, mas com o consentimento através de aceno positivo com a cabeça).

Com esse gesto, é possível entender que meu discurso proferido até então nos meus escritos está sendo contemplado pela minha ação, porque é um grande desafio buscarmos o protagonismo, entendendo que é a melhor forma de estarmos realizando educação permanente e continuada, mas tendo as vivências e as formações de modo totalmente inversa. “Mas, o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo?” (FOUCAULT, 2014, p. 7-8). Esse é o grande perigo, sermos traídos por nossas ações.

Acredito que, quando trabalharmos com metodologias ativas, os saberes existentes e construídos num espaço institucionalizado transversalizam. Muito se discorria de que o professor seria substituído pelas tecnologias, e mesmo com toda essa mudança e o uso delas na pandemia, ficou mais do que comprovado que isso não vai acontecer e que a presença do professor é imprescindível. “Tal confronto, para tornar-se realmente ativo e fecundo, e não estéril, deve fazer apelo a uma *mediação*.”

(JAPIASSU, 1981, p. 39). E quando mediamos um confronto, entendemos que as discussões e os argumentos se constroem no diálogo e nas relações.

Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos (FREIRE, 2016, p. 120).

Essas colocações nos fazem pensar que máquinas e a tecnologia estão ao nosso alcance para auxiliar nas mediações, mas a construção de uma verdadeira docência, da busca dos saberes, de uma educação democrática e transformadora, está na dimensão relacional entre seres humanos mediados pelo mundo.

Se escolhemos estar na docência, seja como professor, gestor ou pedagogo, é para nos permitir dizer que valeu a pena e que estamos dispostos a fazer a diferença. Após definirmos o que iríamos trabalhar nos encontros, o grupo foi convidado a pensar um pouco sobre a história de vida de cada um, da infância e dos primeiros anos de escolarização - um exercício para pensar que “Os “olhos” com que “revejo” já não são os “olhos” com que “vi”” (FREIRE, 2015, p. 22).

Quando pensamos e escrevemos sobre nossas memórias de vida, interpretamos também o que já vivemos, os acontecimentos assumem significados novos e muitas situações atuais passam a ter mais sentido e a ser esclarecidas.

Como foi o primeiro encontro, comecei falando um pouco da minha vida, da minha infância, das simbologias que foram marcantes nos meus primeiros anos de escolarização. Posso destacar que:

Na minha vida de criança, antes de frequentar a escola, fui ensinada a rezar, a obedecer aos mais velhos, a ajudar nos afazeres da casa; viver a infância propriamente dita, apenas nos raros momentos livres. Difícilmente, em casa, éramos estimulados a escrever as letras do nome, a desenhar ou a pintar. O manuseio com lápis e caderno só aconteceu quando ingressei na escola. Refletindo sobre a minha trajetória de vida, percebo que muitas heranças de nossa família são herdadas e carregadas por toda a nossa vida. A fé é uma marca que me acompanha, embora com característica de desmistificação; os meus filhos passaram pelos mesmos rituais: batismo, primeira eucaristia e crisma. Mesmo que tenha, no decorrer destes quarenta anos, acompanhado avanços significativos na qualidade de vida, uma coisa é certa: a família continua sendo a base para a estrutura de uma vida alicerçada nos valores da dignidade humana (CORTELINI, 2017, p. 3)¹⁶

¹⁶ Nos encontros de Educação Permanente e Continuada, todos os trechos apresentados em itálico, fonte Arial, tamanho 11, organizados em quadros, se referem ao memorial reflexivo da constituição de

A partir das minhas colocações, as participantes foram motivadas a iniciar a escrita de seus memoriais, refletindo sobre questões da constituição humana e da escolarização. Deixamos nosso encontro marcado com um intervalo de quinze dias, em vista da semana da criança e da exigência de um envolvimento maior com a escola, mesmo com as aulas presenciais suspensas. As análises construídas a partir do primeiro encontro serviram de base para o segundo encontro.

Diante do que trabalhamos neste primeiro momento, foi possível identificar no *nó pedagógico* do cotidiano escolar que, quando solicitei para que escrevêssemos e falássemos sobre questões referentes à prática pedagógica, trouxemos para essas discussões a educação permanente que não se dissocia do cotidiano escolar, que ao revelar contradições ou até algumas incertezas sobre a clareza das diretrizes do espaço em questão, nos move para a busca de uma educação continuada. Porém, precisamos ter o cuidado de não termos esse olhar superficial, precisamos entender que as contradições são necessárias para que haja movimento e ruptura em estruturas rígidas e incontestadas. “A dialógica permite assumir racionalmente a inseparabilidade de noções contraditórias para conceber um mesmo fenômeno complexo” (MORIN, 2002, p. 96). E podemos dizer que o cotidiano escolar é um fenômeno complexo, que, dialogicamente conduzido, apresenta contradições, relações, construções, coerência e transformação.

Esse aspecto identifica a presença da autonomia do cotidiano, que se encontra numa dinâmica reflexiva, porém atrelada a normativas que se configuram como um controle biopolítico responsável por manter aspectos que, de acordo com este conceito, são mais resistentes às mudanças. “É possível e mesmo desejável conceber e construir uma metodologia da descontinuidade a respeito do espaço e das escalas espaciais” (FOUCAULT, 2018, p. 249). Essa descontinuidade, no espaço pedagógico, são as brechas que nos permitem fazer uso da autonomia na nossa prática, não apenas nos aspectos que possam ser comprovados, mas também na invisibilidade das relações, que muitas vezes são mais fortes do que as visíveis. Essas brechas permitem o movimento no *nó pedagógico*, que se caracteriza pelo ato de pensar a ação humana e docente. “Ou aprendemos a superar a negatividade que a ruptura

humano e docente, compartilhado e construído com os sujeitos da pesquisa. Alguns trechos referentes ao memorial encontram-se em itálico, fonte arial, tamanho 10, na mesma disposição de uma citação.

implica para apreender e aprender as positivities do novo contexto, ou fenecemos no exílio” (FREIRE; FAUNDEZ, 2019, p. 30).

Esse superar está dentro da dialética que nos faz viver fora do exílio intelectual que criamos em nós mesmos, reforçado pelos dispositivos de poder e verdade que construímos e defendemos, sem refletir sobre nossa prática. Se negamos o pensar, estamos condenados ao exílio intelectual.

5.2.2 Quem somos e para onde vamos? - 2º encontro de educação permanente e continuada

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes colectivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que deem corpo a um exercício autónomo da profissão docente (NÓVOA, 1992, p. 26).

No intervalo das semanas do primeiro encontro para o segundo, duas participantes justificaram a não participação nos demais momentos, devido à demanda com apresentação de trabalho de final de curso (TCC), e por não estarem conseguindo conciliar todas as atividades que estavam realizando no momento. A partir do segundo encontro, seguimos com dez participantes.

O segundo encontro aconteceu no dia 20/10/2020. Iniciamos com as saudações habituais e a primeira parte foi para que cada uma das participantes falasse sobre o que reviveu pensando e escrevendo seu memorial da infância e dos anos iniciais de escolarização. Os escritos do memorial, como critério para a conclusão do curso, todas fariam, mas o espaço para a discussão era disponibilizado a todas, porém, falava no momento da formação quem se sentisse à vontade. A ideia de educação continuada, através da sua dinâmica, desenvolveu-se em um espaço “[...] em que a participação seja permanente [...]” (FREIRE; FAUNDEZ, 2019, p. 109). Esse exercício nos colocou em um mesmo patamar de reflexão, independente da formação e das experiências que já vivemos: “Quem somos nós?” é inseparável de “Onde estamos, de onde viemos, para onde vamos?” (MORIN, 2020, p. 37).

Trazendo as falas das memórias das participantes, com alguns trechos escritos em suas produções, referindo-se à infância e aos primeiros anos de escolarização, foi

possível perceber os ecos desse período na atuação profissional e na formação humana.

Quadro 13 – Memórias da infância e dos primeiros anos de escolarização

Denominação	Memórias da infância e dos primeiros anos de escolarização
PI1	<i>Vou começar falando, minha escrita deu duas folhas e meia, mas foi bem legal, gostei, relembrei de algumas situações da infância, do tempo de escola, algumas relatei outras não, me emocionei também quando estava escrevendo dos fatos que aconteciam e vejo que na minha análise, minha infância foi muito legal e sabem que no final quando estava escrevendo, me dei por conta que a gente brincava muito livre sem supervisão de um adulto, a gente se reunia em várias crianças e ficávamos sozinhos brincando. Eu fiquei pensando que se minha filha fizesse isso eu teria medo. Mas a gente brincava assim e um cuidava do outro. Bem legal a experiência, gostei de escrever. Pelo menos até que cursei a quarta série foram momentos bem legais. (Transcrição da fala).</i>
M	<i>E você conseguiu identificar em seus professores, em questões de práticas que hoje você percebe na sua atuação? (Transcrição da fala).</i>
PI1	<i>Sim, eu percebi que a dramatização, o teatro sempre foi muito presente na minha vida escolar, e eu era uma aluna que sempre atuava, eu sempre era chamada para apresentar. Vejo que hoje eu gosto de fazer isso com as crianças, de poder apresentar com elas, de ensaiar, fazer dramatizações. É algo que eu gosto e que me empolga. Uma coisa que quando eu fui escrevendo fui me dando conta em relação às datas comemorativas, como era muito presente na sala de aula. Lembrei que a gente tinha um quadro mural na sala e a gente era convidado a trazer figuras que representassem as datas comemoradas no mês. (Transcrição da fala).</i> <i>Éramos muito instigados a representar, dramatizar... lembro de participar em várias apresentações algumas ficaram mais marcantes como a música “Não ri seu moço daquele colono” para os demais alunos da escola, outra da Semana da Pátria uma poesia enorme e o nervosismo para declamar e me vestir de soldado lembro que no final tirava uma espada e gritava: INDEPENDÊNCIA OU MORTE”. Isto permaneceu muito forte em mim, gosto de participar em apresentações e percebo o quanto isso é marcante no meu dia a dia em sala de aula quando apresento histórias e músicas e juntos brincamos, dançamos e interpretamos. [...] um momento que não esqueço é de a professora ensinar a quebrar coquinho com uma pedra e comer a parte de dentro, no pátio da escola havia muitas árvores onde brincávamos, lembro das brincadeiras “Rei e Rainha, Elefante colorido, Passa-passará, Amarelinha... ainda tenho guardado um álbum onde identificávamos flores e plantas e uma recordação marcante da flor de maracujá que a professora apresentou suas partes. [...] Por ser filha de uma família católica sempre participamos assiduamente das missas e até pelo fato de morarmos próximo à igreja, participava auxiliando na liturgia e minha avó ficava muito orgulhosa de nos ver participando, talvez isso tenha me ajudado a hoje ser desinibida ao ler em público. [...] Ao escrever um pouco sobre minha infância várias recordações vieram à tona, me emocionei ao recordar, e um sentimento de saudades de meus avós, as brincadeiras livres quase sempre sem a supervisão de um adulto onde um cuidava do outro me faz parecer que</i>

	<i>naquele momento não existia violência, maldade e abandono. (Trecho do memorial escrito).</i>
PE1	<i>Eu era muito pequena e lembro pouco do início, eu ainda tenho os boletins como tinha comentado no último encontro. Não lembro da primeira professora, lembro da segunda professora que aprendi a ler com ela, e depois eu fui colega da filha dela. Então ficou bem marcado. E eu tinha uma cartilha na alfabetização e depois como professora eu encontrei uma colega que trabalhava com essa mesma cartilha com algumas atividades. E também como falou a PI1, as brincadeiras eram muito livres, estudei numa escola multisseriada, da 1ª a 4ª série. Eu tive uma professora que me marcou bastante que ela trabalhava bastante com artes, todos os trabalhos com artes me chamaram a atenção e eu gosto dos trabalhos e da arte agora. E quando trabalhei em sala de aula, gostava muito de fazer trabalhos manuais com os alunos, dando significado a cada aprendizagem. E na área da matemática também, eu sempre fui apaixonada pela matemática, os números sempre me encantavam e considero bem gostoso ensinar matemática para as crianças. Então eu gosto de ensinar matemática. E eu era bem pequenininha, então eu comecei antes, eu lembro também que a escola foi reinaugurada naquela época, e o prédio antigo era uma sala só, não tinha o banheiro no prédio (tinha a patente, não sei se alguém lembra). O novo prédio era toda novidade, tinha banheiro moderno, cozinha, a secretaria, duas salas, iria ter mais professores e eu lembro que eu não comecei com a idade certa, ia fazer 7 anos no final do ano. Então nesse ano eu tive reprovação no currículo porque não estava com a idade certa. É isso que lembro, algumas coisas e vou escrevendo o que vou lembrando. E lembro que não era só eu que estava nessa situação da idade. Acredito que era para inaugurar a escola. (Transcrição da fala).</i> <i>A cada final de aula nós mesmos limpávamos a salas, por isso tínhamos todo o cuidado para deixar limpa, até podíamos levar de casa um chinelo extra e quando entrasse na sala colocávamos, deixando o sujo ou molhado no lado de fora da sala. Toda a semana cantávamos o hino. E para a semana da pátria ensaiávamos muito as marcas acompanhando as batidas dos tambores para o desfile e como comportar-se, o uniforme para o desfile tinha que ser impecável meninas com saia azul, camisa branca, meia branca até o joelho e sapato preto e os meninos calça azul, camisa branca e sapato preto. (Trecho do memorial escrito).</i>
P2	<i>Então vou começar falando sobre a minha infância. Eu tive uma infância saudável, muito feliz, na verdade em meio à natureza né, porque a gente morava no interior então muitas brincadeiras, cantigas de roda, a gente brincava muito de jogar bola, menino com menina, de amarelinha, passa anel, todas aquelas brincadeiras antigas que a gente brincava juntos, meninos e meninas não tinha nada muito voltado a questões de sexualidade e nós brincávamos juntos e éramos muito amigos então foi bem bacana, uma infância muito feliz, tenho boas lembranças, brincávamos até se pôr o sol. Não tinha televisão naquela época, então a gente jantava já estava muito cansado e íamos dormir. Então foi uma infância bem bacana, bem feliz, tenho boas lembranças dessa época. Já na parte da escolarização, eu me lembro da primeira professora, da primeira série, foi a professora que mais me marcou até o quinto ano porque ela sempre foi muito querida, muito amiga de todos, e depois na faculdade eu me reencontrei com ela sendo minha colega de Pedagogia. Então foi uma experiência muito bacana né, dessa época. E tenho boas</i>

	lembranças do nosso primeiro ano. Uma lembrança assim que ficou foi a parte da alfabetização quando nos ensinou a questão do ensino das letras. Quando chegou na letra H, nos ensinou o H de harpa, e para nós isso é muito distante né, ninguém conhecia o instrumento harpa, então eu tenho essa lembrança que nós tentávamos dar significado a essa letra, mas não conseguia contextualizar junto aos alunos. Vejo a importância de o professor estar trabalhando com a realidade em que o aluno se encontra, né. Então essa foi uma marca que ficou na minha alfabetização que ficou e que lembro muito disso. E lembro também do terceiro ano, de minha professora que era muito tradicional né, então assim foi uma experiência que me marcou bastante, porque ela gostava muito de fazer provas orais né. Então a questão da tabuada, ela tomava a tabuada oralmente, quem não soubesse ela colocava tipo de castigo, que naquela época a gente tinha os castigos né, então foram marcas que ficaram nas séries iniciais e principalmente que me faz refletir sobre a professora do primeiro ano e sobre a professora do terceiro ano. São dois paralelos na verdade, ainda não terminei todo o relatório, mas praticamente o meu memorial até o quinto ano foram essas duas experiências que mais me marcaram. (Transcrição da fala). O mundo não é feito de átomos. O mundo é feito de histórias.” (Muriel Ruykeser). [...] Como é bom perceber que tudo tem uma linguagem: o lugar do nascimento, o quintal onde estava o balanço, o córrego vindo da montanha, os caminhos que levavam para diferentes destinos. A sombra da árvore também contribuiu na história de vida de muitos. [...] Ninguém deveria deixar páginas sem nenhum registro, pois todos os dias surpreendem, quando a sensibilidade faz parte da existência. [...] todos os alunos tinham medo de questionar sobre os conteúdos ensinados, era a figura central da sala de aula, nós alunos éramos os receptores passivos do conhecimento. Era uma metodologia tradicional. Essa turma de alunos continuou sempre a mesma até a quinta série, éramos muito amigos, brincávamos todos juntos na hora do recreio, jogávamos bola, brincávamos de casinha nas árvores de plátano. Ir para a escola era um momento muito feliz e com muitas aprendizagens. (Trecho do memorial escrito).
P1	Não tem problema, minha internet não está muito boa hoje. Eu entrei pelo celular agora vamos ver se vai. Na verdade, como eu disse eu não escrevi ainda, mas vou falar um pouquinho das minhas lembranças. A questão dessa escolarização eu lembro muito, antes mesmo de entrar na escola, eu já ia junto com a minha mãe, que também é professora, nas escolas do interior. Ela trabalhava nas escolas de Santo Antônio e São Bernardo, e eu lembro de ir de fusquinha junto com ela para a escola. A gente acabava sendo o xodó dos alunos das escolas, brincando junto enfim, depois eu iniciei a primeira série numa escola do interior na minha comunidade e tínhamos turmas multisseriadas. Eu lembro bastante da gente fazendo trabalho de grupo, com os alunos mais velhos, os alunos do quinto ano tomando leitura da gente enfim, essa questão que a professora P11 falou das dramatizações. A gente fazia muito essa integração de todas as turmas da escola, para apresentar nas diferentes datas comemorativas, então essas também são lembranças bem significativas que ficam na memória. [...] Então essas são as lembranças. A Cartilha amarela, eu lembro muito. Nós trabalhávamos muito com a questão da cartilha e eu sempre gostei muito de estudar de fazer enfim as coisas no quinto ano a gente éramos os mais velhos da escola e a gente

	<i>disputava muito quem ia melhor, quem fazia as coisas mais rápido, então também são lembranças que ficam. Eu lembro que a gente terminava tudo muito rápido, muitas vezes a professora deixava nós assistindo filmes da sessão da tarde, comendo pipoca, como se fosse uma premiação, enfim, porque a gente tinha conseguido dar conta de tudo, então eu tenho essas lembranças bem fortes. (Transcrição da fala).</i> <i>Meu pai tem um jeito do tipo “fechado”, nunca foi de muita conversa com nós, quando ele chegava, nós calávamos, também nunca acompanhou meus estudos e não tenho lembranças dele participando de qualquer evento escolar. Minha mãe, ao contrário, uma mãezona, sempre preocupada com meus estudos, acompanhando de perto minhas aprendizagens, ajudando quando necessário, participando de todos os eventos escolares, viagens, monitorando, incentivando, ouvindo as lamúrias, presente em todos os momentos na escola e na vida, dedicando-se ao máximo sempre e por todos, mas principalmente me inspirando na profissão que escolhi, ela também é professora. [...] Outra memória me remete a coleção de livros Diário de Verônica, livros estes que fizeram parte da infância de minha mãe. Eu li e reli diversas vezes estes livros, adorava as ilustrações, uma das imagens ainda presentes é a ilustração de Verônica brincando de dar aula para seus ursos e bonecas. Por vezes brincávamos nos remetendo ao livro ou o livro nos levava as brincadeiras, não sei bem... [...] Tenho lembranças da amorosidade da minha professora, da pracinha, dos cadernos separados por matéria, das provas que realizei e aguardava ansiosamente para ver se a bolinha era verde, amarela ou vermelha, dos colegas e dos lanches que dividíamos, da viagem de estudos [...] (Trecho do memorial escrito).</i>
PI2	<i>Bem, eu estou cursando pedagogia e eu tinha feito um memorial formativo há pouquíssimo tempo. Então eu revisei o trabalho e estou acrescentando alguns detalhes. Enfim tinha pensado sobre todos esses percursos e acabei reescrevendo. Eu também estudei na Josué Pandolfo, na escolinha aqui perto, mas antes eu fui fazer o pré, no Colbachini. Das coisas que eu muito lembro são de algumas datas comemorativas, do aniversário de final de ano, que todo mundo fazia uma festona junto e do transporte, porque era muita emoção, que eu era sozinha, no transporte eu sempre fui muito pequena e eu também entrei antes. Eu era a mais nova da turma. [...] Voltei a estudar no José Pandolfo na primeira série, da questão das turmas multisseriadas são questões muito fortes, que tinham momentos em que eles, os grandes, ajudavam muito a fazer coisas, lembro de muitos trabalhos em grupos, que os maiores ajudavam. Da sexta-feira que era o dia das artes (brilho no olhar), o dia de pintar desenho ou de fazer algum trabalho artístico com os mais velhos, que tínhamos muito contato. Essa questão da liberdade, né, a gente fazia coisas que eu não sei se eu deixaria meus alunos fazerem hoje em dia. O espaço era enorme, a gente não brincava apenas no espaço do pátio da escola, a gente brincava ao redor do salão, da igreja, a gente esperava os ônibus sozinhos por um tempão. Nós ficávamos quase uma hora esperando o ônibus em várias crianças, porque ele vinha do centro. Eu tive o privilégio de usar o ônibus porque meus irmãos mais velhos iam para o Colbachini. Antes eu ri quando a PE2 falou porque eu era criança mais nova que ia para a escola porque eu queria ir, que não precisava. [...] Então eu lembro muito de pegar material emprestado, dos alunos mais velhos, porque eu era pequenina, todos agradavam muito, tenho lembranças bem afetivas desse período. E na quarta série então, até o ano que eu estava na quarta</i>

	<i>série, tinha a quinta série na escola do interior, mas a partir do momento que eu ia para a quinta série então eu fui para o [...] uma mudança drástica, enfim, muda completamente a nossa relação com o espaço escolar, muito diferente, mas enfim, acho que muitas marcas afetivas desse tempo. (Transcrição da fala).</i> <i>A escrita de si é desafiadora, nos move a (re)pensar trajetórias e percursos. Hoje, cada cena vivida é vista por um novo olhar. CUNHA (1997) afirma que ao relatar os fatos vividos por si mesmo, é possível reconstruir a trajetória que foi percorrida e assim, impregná-la de novos significados. Não é a verdade literal dos fatos que se apresenta, mas sim a representação que eles possuem para quem relata sobre si, atuando de forma transformadora da própria realidade (CUNHA, 1997). Assim, dou início a esse momento de escrita sobre mim e minha trajetória na educação. [...] Ao começar o memorial, uma imagem veio à tona: em nossa casa antiga, que era dos meus avós e de madeira, havia numa das paredes os escritos talhados: “aula – ovo – ave –uva”, resultado de um dia em que brincávamos de escola e minha irmã mais velha ensinava a escrita do que estava aprendendo no início da escolarização. [...] As atividades, principalmente da primeira série, seguiam fielmente à “Cartilha” que recebíamos, e seguia ocorrendo de forma bastante tradicional nos anos subsequentes. (Trecho do memorial escrito).</i>
PF1	<i>Na verdade eu fiz um texto assim, fiz o que me lembrava. Agora que as gurias foram falando acabei me lembrando de outras coisas que tinha me esquecido. E aí eu comecei com 3 anos indo para a creche porque a mãe precisava trabalhar e eu não trago boas lembranças da creche. De toda a minha vida escolar, o período que trago as piores lembranças, digo assim, piores porque tive capítulos que me colocaram cheirar muro porque eu chorava que minha mãe ia embora, sabe. Isso me marcou demais, demais, demais. E teve um dia que eu fui mordida por um colega e eu fui falar, não foi para a professora, foi para uma atendente, e ela me falou, morde de volta. Eu falei para ela, mas eu não sei morder, porque isso não fazia parte de revidar as coisas e isso me marcou demais. E quando eu trabalhei junto com essa pessoa nossa, a primeira lembrança que eu tive dela, foi desse momento então. Então as más lembranças ofuscaram o que a creche me trouxe de bom, sabe. Eu lembro com carinho da [...] minha professora na creche. É a única professora que eu lembro que me deu aula, que me ensinou as letrinhas e tudo mais. Aí depois eu fui para a quinze e na quinze eu fui muito feliz assim, e trabalhando hoje me sinto realizada porque foi o momento da minha vida que eu fui mais feliz, eu me sentia em paz na escola sabe, eles eram muito acolhedores, então foi bem legal. Eu guardo com muito carinho a minha primeira professora, da primeira série. [...] Eu lembro dela com muito carinho e ela me influenciou bastante porque ela era muito afetuosa assim, encorajadora. E eu trago isso para a minha vida profissional também, sabe. Na segunda e terceira séries, não tenho muitas lembranças. Lembro que perdeu-se o lúdico, sabe. Foi uma ruptura muito brusca. [...] Então minha vida escolar eu não tenho muitas lembranças porque na verdade ela é um pouco recente então não tive tempo de refletir sabe, muito assim dela, mas foi muito feliz assim. Meus pais sempre me incentivavam com livros e sempre tive acesso a livros em casa. A mãe me contava os contos de fada assim antes de dormir porque não tiveram muito acesso ao estudo, então o pai sempre disse que o que ele ia dar para as filhas seria o estudo. Então ele foi muito presente assim. Hora de fazer tema era para fazer o tema, hora de brincar</i>

	<i>de brincar. Então foi muito legal, me senti muito feliz, só da creche que não guardo boas lembranças, mas que me influenciaram também a não ser assim, quando fui monitora de educação infantil eu pensava muito nisso de como, apesar deles serem pequenos, a gente afeta demais, eles podem levar isso para o resto da vida como eu levo. Mas é isso. Foi bem legal a minha infância também, brincando, fazendo festa na rua, um monte de menino e menina na rua brincado, indo para a escola todos juntos, voltando juntos, então bem legal. (Transcrição da fala).</i> <i>É uma das profissionais que passaram por mim, que mais me influencia tanto profissional como pessoalmente. Sou muito grata a ela, pois percebi que ganhamos o respeito e o afeto dos alunos sendo igualmente respeitosos e afetuosos. [...] Meus primeiros anos escolares, como já ditos anteriormente, têm muito peso sobre mim e em sua maioria, sou grata pelos profissionais que me acompanharam nesta jornada. (Trecho do memorial escrito).</i>
G1	<i>Meus pais e minha avó, desde pequena, sempre incentivaram-me a ler, mesmo antes de ingressar na escola. [...] Durante minha infância, brinquei muito com meu irmãos: [...], bem como amigos vizinhos. Brincávamos de bolita, pula corda, pula rio, amarelinha, bolita, motoca,..., mas o que eu preferia era brincar de "escolinha" e sempre gostava de ser a professora. Minha primeira professora [...] sempre disposta, criativa e animada, sempre tinha uma cantiga ou uma atividade diferente para nos ensinar. (Trecho do memorial escrito).</i>
PF2	<i>Família numerosa e muito pobre. Tudo era muito difícil naqueles tempos. Particularmente não gostava de datas como Páscoa, Natal e dia das crianças. Era muito triste ver os amigos vizinhos ganhando presentes e doces e nós não ganhávamos nada. Quanto ao que vestíamos, minha mãe que costurava. [...] Mesmo morando na cidade, na nossa casa não tinha energia elétrica. Como morávamos próximo ao cemitério, buscávamos velas para usar à noite, porque minha mãe só tinha um lampião com querosene na cozinha. [...] Lembro que na minha sala de aula tinha classes de madeira e as cadeiras também eram só de madeira. Logo acima do quadro verde, ficava um varal com letras e imagens expostas. O "A", com o desenho da abelha, o "E", com o desenho da escova, o "O" com o desenho dos óculos e o "U" com o desenho do urso. Tenho lembrança das mãos da professora branca de giz ao escrever no quadro. Na hora do recreio serviam em pratos plásticos carne de soja, arroz e feijão. Tenho lembrança também do creme de laranja servido em canecas plásticas. Os professores eram muito rígidos, bravos e faziam uso de um instrumento comum na época, uma régua "grande" de madeira, não lembro bem, media uns cinquenta centímetros de comprimento, na época era quase do meu tamanho. Esta régua era usada para bater na cabeça dos alunos ao se dispersarem por algo que não era assunto da aula. Os puxões de orelha também eram comuns na época. Outra forma de castigar os alunos era colocando-os de joelho em cima de feijões ou milho, o que fazia doer muito. Lembro também de um professor que lançava o apagador nos alunos que não prestavam atenção na aula. (Trecho do memorial escrito).</i>
PI3	<i>A educação infantil foi bem diferenciada da maioria das pessoas com a mesma idade. [...] Tínhamos transporte para ir, mas o retorno era uma caminhada com pouco mais de 2 km, que durava muito tempo, pois parávamos em várias casas tomar água, comer azedinhas e quando</i>

	<i>chovia, a festa era grande, voltávamos sem os calçados, pisando em todo barro que encontrávamos. (Trecho do memorial escrito).</i>
PF3	<i>A vida continuou sofrida para minha mãe. Meu pai começou a beber muito, os vizinhos embebedavam ele. Meu pai já não se dava com os enteados. Lembro que viviam discutindo e até se pagavam de facão. Eu, muito pequena, presenciava tudo aquilo. Minha mãe vivia desmaiando, doente, hospitalizada. [...] Eu, aluna doente, não aprendia muito, triste, quieta, não falava, chorava constantemente. Assim foram os meus três primeiros anos escolares. No 3º Ano, vivia mais hospitalizada do que em casa e na escola. [...] onde reprovei neste ano por faltas e por estar doente. (Trecho do memorial escrito).</i>
PI4	<i>Fomos criados com valores de respeito e educação com os outros. Tivemos uma infância muito alegre, tranquila, brincando sempre do lado de fora de casa, na rua, andando de motoca, bicicleta, de casinha, jogos, enfim... uma infância de muita brincadeira e criatividade. [...] Lembro de algumas situações que me marcaram nesta época, que foi a troca de alguns colegas um ano mais velhos passando para o Pré B, por questão de mudanças na lei das idades; da chegada do Coelhinho; do dia que meu colega reclamou da forma que eu desenhava o sol com rosto; da minha colega insegura na sala, que sempre tinha que ser acompanhada da babá; de recortar com a tesoura de picote; da cola isopor estourar no meu estojo; do temporal que fez com nos escondêssemos embaixo das classes com medo... Enfim, muitos momentos preciosos de trocas e encontros. [...] As professoras desta época foram maravilhosas, dedicadas, preocupadas com nosso aprender. (Trecho do memorial escrito).</i>

Fonte – Elaborado pela autora (2021).

Nos depoimentos trazidos, das nossas vivências familiares e de nosso percurso de escolarização, podemos identificar marcas que nos impulsionam para a vida. Muitas vezes nem sempre positivas, em determinados momentos, mas mesmo em meio a inúmeras dificuldades, o fato de estar verbalizando e fazendo narrativas de nossos aprendizados vividos nos faz reconhecer o quanto a vida nos dá oportunidades de sermos mais e superarmos nossos obstáculos, por meio das interações humanas e sociais.

Neste sentido é que a continuidade entre o menino de ontem e o homem de hoje se clarifica pelo esforço reflexivo que o homem de hoje exerce no sentido de compreender as formas como o menino de ontem, em suas relações no interior de sua família como na escola ou nas ruas, viveu a sua realidade (FREIRE, 2015, p. 42-43).

Os sujeitos da pesquisa trouxeram muitos aspectos que deram significado ao processo da alfabetização e também conseguiram perceber o que é transposto à prática docente. Isso demonstra que “Trazemos dentro de nós, o mundo físico, o mundo químico, o mundo vivo, e, ao mesmo tempo, deles estamos separados por nosso pensamento, nossa consciência, nossa cultura” (MORIN, 2002, p. 37). O que

trazemos nos constitui enquanto humano e profissional e, se não paramos para refletir sobre isso, não nos colocamos em movimento e em constante mudança e busca de novos saberes: “Isso quer dizer que a possibilidade da observação é uma possibilidade *decorrente* de um conhecimento teórico anterior, que é o próprio contexto possibilitador da observação. Como todo conceito, seus limites não são claros” (JAPIASSU, 1981, p. 33).

Entendemos que nosso saber teórico não tem as suas bases apenas na academia, ele se constitui com todos os conhecimentos internalizados provenientes de nossas interações, nossas vivências, nossos estudos, nossas frustrações, enfim, todas as situações experienciadas na mediação, que nem sempre estão claras para nós. O exercício de revisitar nossas memórias permite o processo de ação e reflexão sobre a nossa prática, nos fazendo entender aspectos que muitas vezes não estão elucidados o suficiente para provocar as mudanças necessárias, principalmente no campo educativo.

Procuro mostrar como o conhecimento do trabalho dos professores e o fato de levar em consideração os seus saberes cotidianos permite renovar nossa concepção não só a respeito da formação deles, mas também de suas identidades, contribuições e papéis profissionais (TARDIF, 2012, p. 23).

Essa renovação acontece pela dialogicidade entre os sujeitos do cotidiano escolar, aperfeiçoamos concepções na reflexão individual e coletiva. Concepções individuais se modificam na coletividade através das mediações, e o coletivo humano se modifica neste mesmo movimento. A instituição escolar tem um potencial favorável para que esse processo aconteça, precisamos fazer dos espaços do cotidiano escolar lugares de fecundas reflexões das ações que se transversalizam nesse ambiente educativo.

Refletindo um pouco sobre as metodologias ativas, problematizei o que a professora PI2 colocou no encontro passado, com a indagação de como podemos atuar, usando metodologias ativas, nesses espaços institucionalizados. Entendendo que as normativas que se fazem presentes na instituição escolar, que é um espaço institucionalizado, organizado com hierarquias, com cargos de gestão sendo direcionados politicamente e outros regramentos, o desafio que proponho é o de pensar que a escola enquanto espaço institucionalizado não é o problema, mas sim o de encontrar possibilidades para atuar nessa realidade, através de brechas que nos

permitem adentrar no dia a dia do exercício da nossa docência. Se formos pensar que a institucionalização é o problema, não vamos conseguir fazer com que muitos projetos, mudanças e rupturas aconteçam. Precisamos refletir sobre como encontrar estratégias para fazer a diferença dentro do espaço, do currículo, do tempo que a escola nos oferece hoje. É esse o desafio que proponho, vamos pensar quais as brechas e as possibilidades, dentro desse espaço institucionalizado, para desenvolver as metodologias ativas. Dessa forma, utilizamos o poder para a transformação.

Há uma hierarquia do poder. O poder se dilui a partir do Estado, e a cada um esse Estado entrega uma parcela de poder, mantendo-se as classes na cúspide do Estado como as detentoras do maior poder: o poder de dar poder. Portanto, identificar poder com Estado e, então estabelecer que a transformação de uma sociedade tem início com a tomada do poder, nessa identificação Estado-poder, é um erro de natureza epistemológica, política e até emocional (FREIRE; FAUNDEZ, 2019, p. 112).

Não há um roteiro pronto, um manual de como possamos estar implantando, melhorando, fazendo com que a metodologia da escola possa caracterizar-se cada vez mais como metodologias ativas. É um processo que precisa ser construído numa caminhada se utilizando dos espaços/tempos que a escola tem para formações, para compartilhar experiências, constituir um espaço de estudos e de pesquisas.

Neste momento, como mediadora, lanço a seguinte problematização: Vocês disponibilizam de horário para o planejamento e estudos nas escolas?

Quadro 14 – Organização do horário de estudo e planejamento nas escolas

Denominação	Horário de estudo e planejamento e estudos – relatos transcritos
P2	As horas atividades.
M	Vocês não se encontram todas juntas, são momentos separados?
P2	Na verdade, nós temos uma reunião pedagógica mensal e os planejamentos. Então cada escola se organiza, tem escolas que têm todas as semanas, tem escolas que é a cada quinze dias, então cada escola vai se organizando com seus professores. O planejamento parte de um planejamento geral e as professoras que têm turmas paralelas planejam juntas. E sempre com um tema gerador que é o projeto escolhido no início do ano letivo com as falas dos anos anteriores dos alunos. Então sempre é assim a nossa proposta.
M	Então os projetos vocês elegem por ano, é isso?
P2	Na nossa escola nós temos dois projetos durante o ano. São semestrais e eles também são trabalhados para a promoção do plano de carreira do professor. Então esses projetos que são desenvolvidos nas escolas, no final de cada semestre, cada pedagogo reúne todos os anexos que são encaminhados para a secretaria de educação, são avaliados e tem uma pontuação que vai para a FAC – Ficha Acumulativa do Professor.

	Então tudo o que o professor realiza na escola também é contado na promoção.

Fonte – Elaborado pela autora (2021).

A respeito desse questionamento, obtive somente a resposta de um dos sujeitos da pesquisa. Fica entendido através da fala da participante que existe o espaço para reuniões e planejamento, e que cada escola tem autonomia para gerenciar esses momentos de acordo com a sua realidade. Percebe-se também que existe um desejo das participantes, e também das demais profissionais da educação da rede municipal de educação de Nova Bassano, RS, tomando como referência as respostas dos questionários, de entender melhor como as metodologias ativas podem fortalecer a prática pedagógica com propostas que consigam fazer com que os sujeitos interajam no processo educativo, ou melhor, de fazer acontecer metodologias ativas nesse espaço institucionalizado que é a escola. De acordo com a fala anterior e o Plano de Carreira do município, verifica-se que já são desenvolvidos projetos nas escolas, mas que seu resultado final serve para compor a ficha de avaliação cumulativa do professor, para fins avaliativos para mudança de classe dos profissionais de educação, assim registra-se no “Art. 11. A avaliação do desempenho será realizada através do registro em ficha de avaliação cumulativa, emitida 2(duas) vezes ao ano, nos meses de junho a dezembro, respectivamente” (Plano de Carreira do Magistério Público Municipal, 2016, p. 3).

Talvez nessa parte do documento encontremos o primeiro ponto para se refletir. Quando questionadas acerca da disponibilidade, dentro da carga horária de cada professor, para poder sentar, avaliar, estudar, planejar; considera-se muito importante esses momentos para poder desenvolver na prática a educação permanente e continuada. Sabemos que formações são feitas todos os anos, momentos em que são trazidos profissionais para se discutir temáticas diferenciadas, mas se esses saberes não forem discutidos no cotidiano escolar, refletindo-se a teoria que é estudada nos cursos, trazendo-a para a prática, esse conhecimento se perde e se desvia do propósito maior, que é a educação transformadora. Considero importante ter pedagogos atuando nas escolas, pois o trabalho de cada um é muito significativo, de estar auxiliando o professor, de estar utilizando esse espaço para pensar o processo de ensino e de aprendizagem de cada escola, que se constrói de maneira diferente, porque cada uma tem a sua caminhada, mesmo fazendo parte do mesmo sistema de

educação. Esse diálogo constante dá identidade a cada espaço, com especificidades únicas e diversificadas, a uma educação permanente e continuada.

A temática que venho estudando nesta pesquisa, levando-se em conta minha trajetória e meu contexto profissional, em que muitas vezes fomos oportunizados com formações significativas, porém com referenciais teóricos nem sempre contextualizados para se pensar a educação em determinadas realidades, uma vez que defrontava-se com a dificuldade em transpor essa teoria articulada no cotidiano escolar. Vê-se aqui que não houve um levantamento da necessidade do que estar aprofundando e também não ocorreram discussões e planejamentos após os cursos, para pensar a realidade a partir dos estudos realizados.

Aqui faço referência ao trabalho com projetos, que estudaremos um pouco mais profundamente neste e nos demais encontros. Fazendo uma análise ao Plano de Carreira do Magistério do Município, não seria importante rever essa concepção de projetos? Se o trabalho com projetos é uma metodologia ativa, não estaria ele sendo realizado pelo professor apenas para fins de avaliação da ficha cumulativa? Como podemos reorganizar esse trabalho que busca pertencimento do aluno, caminhada de observação do professor e construção coletiva?

Vê-se a importância de buscar o protagonismo dos sujeitos do cotidiano escolar, para que emergjam temáticas a serem estudadas da necessidade da própria escola e posteriormente sendo transposto para o cotidiano da sala de aula, o que vai sustentar o processo de ensino e aprendizagem, na emergência de uma formação continuada, indiferente do contexto em que se esteja trabalhando. São esses espaços de planejamento, de reflexão coletiva, que se transformam em momentos que dão consistência e aprofundamento nas aprendizagens. Esse processo de protagonismo, independentemente da mudança de gestão, origina-se da experiência construída com rigor científico e ética profissional, e o trabalho passa a ter permanência e continuidade, no processo da educação. As metodologias ativas precisam ter espaço de estudo e reflexão coletiva.

Neste deslizar do olhar pelo social – nos seus aspectos mais particulares, acidentais e superficiais -, [...] procure preservar nas suas observações da realidade aquilo que nela é único e transitório, ao mesmo tempo que deixa extrair o essencial da forma, a tipicidade (PAIS, 2015, p. 28).

Esse é o ponto principal, de poder pensar e repensar a formação através da autoformação na coletividade de sujeitos do protagonismo pedagógico. Sabemos que há burocracia na escola, que papéis e documentos ocupam o tempo de estudo e planejamento e que o tempo para estudar juntos, reservado para dialogar, debater um texto, um artigo, fazer a sistematização dos saberes do que é estudado nos cursos, para compartilhar projetos que deram certo na prática do cotidiano da sala de aula, ainda não é prioridade e poucas escolas entendem a necessidade e a importância desses momentos. Esse tempo de estudo, com professores, pedagogos e gestores, é o diferencial para uma qualidade socialmente referenciada na educação e para a valorização do profissional docente. E enquanto estudamos e refletimos a prática, estamos em constante compreensão de nossas ações e da nossa formação.

O melhor ponto de partida para estas reflexões é a inconclusão do ser humano de que se tornou consciente. Como vimos, aí radica a nossa educabilidade bem como a nossa inserção num permanente movimento de busca em que, curiosos e indagadores, não apenas nos damos conta das coisas mas também delas podemos ter um conhecimento cabal. A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas (FREIRE, 2015, p. 67).

Nas colocações, evidenciou-se o trabalho com projetos como uma das práticas embasadas em metodologias ativas. Então o que diferencia a metodologia ativa é justamente o que vem romper com a metodologia tradicional. O tradicional do ensino transmissor, reprodutor do conhecimento, da avaliação quantitativa, poderá ser superado no sentido de proporcionar que o sujeito ativo esteja participando do processo de construção dos saberes. Então, de que forma o aluno passa a ter contato com os saberes? De uma forma que o professor repasse ou construa junto? É através da problematização, da pergunta, do levantamento de hipóteses, com momentos em que tenha que pensar sobre esses saberes. Considero a metodologia de projetos, para a Educação Infantil e os Anos Iniciais, bem como os demais níveis de ensino, uma das mais eficazes para se trabalhar dentro das metodologias ativas. Entretanto, existe a necessidade de que esses projetos não sejam apenas um modismo na educação, e sim estejam referenciados por elementos teóricos consistentes.

José Morán, em 2015, escreve sobre metodologias ativas e enfatiza em suas pesquisas sua relevância na educação e no ensino. O primeiro ano da terceira década

do século XXI nos tem mostrado o quanto é que o ensino e a metodologia precisam andar juntos, na questão da tecnologia. “Essa mescla, entre sala de aula e ambientes virtuais é fundamental para abrir a escola para o mundo e para trazer o mundo para dentro da escola” (MORÁN, 2015, p. 16). Entendo que quando conseguirmos visualizar as possibilidades de retorno às aulas presenciais, sem restrições de alunos, embora ainda com cuidados e protocolos sanitários, várias aprendizagens que construímos e refletimos da dinâmica geral do cotidiano da escola, que emergiram com a pandemia, vão permanecer. Não se descarta a face a face com o professor, o estar junto, o estar acompanhando, mas sim sabemos que os benefícios que a tecnologia nos trouxe continuarão nos acompanhando. Quais as mudanças que as metodologias ativas nos colocam para que possamos estar pensando nesse processo de ensino e de aprendizagem? O primeiro aspecto é uma organização ou reorganização do nosso currículo. Mas como é que vamos reorganizar? Se trabalharmos com projetos, como vamos pensar o currículo de forma que consigamos trabalhar os saberes de maneira significativa? Para quem trabalha com Educação Infantil e Anos Iniciais, como vamos conseguir trabalhar esse currículo com aproximações e vivências significativas?

É importante que nós possamos olhar para a organização do currículo da escola. Também de se organizar os tempos e os espaços. Quando falamos em espaço, assim como relatamos no memorial das classes dispostas uma atrás da outra, sabemos que embora hoje os estudos avançaram muito nesta questão da interação dos alunos, ainda se trabalha muito nas escolas com essa organização do espaço. São aspectos considerados o ponto de partida para refletirmos sobre currículo, espaço e tempo, e dentro de cada um deles, como o aluno, os saberes e a relação de mediação com o professor acontece. O trabalho com metodologias ativas coloca o professor como mediador. O espaço da criança, do aluno, dentro dessa proposta de metodologias ativas, será de relações responsáveis pelo seu protagonismo na construção do conhecimento cognitivo e afetivo, “[...] porque o conhecimento da complexidade humana faz parte do conhecimento da condição humana; e esse conhecimento nos inicia a viver, ao mesmo tempo, como seres e situações complexas” (MORIN, 2002, p. 49)

Dentro das metodologias ativas, buscamos bases teóricas para direcionarmos nossas ações. Se pensássemos em uma proposta freireana, estaríamos propondo

uma postura de problematização, de emancipação, da pergunta e da continuidade do saber. Vygotsky trabalha mais com o desenvolvimento da criança voltado às interações sociais. Considero um tanto arriscado, às vezes, assumirmos uma postura única em relação à educação. Esta abertura não traz o sentido de ecletismo teórico, mas uma abertura para o diálogo com diferentes horizontes da educação. Temos muitos autores, Dewey, Freire, Vygotsky, que falam a partir de contextos teóricos diferenciados, mas que podem estar contribuindo com suas teorias para se desenvolver metodologias ativas com práticas voltadas ao pensar, ao problematizar, às interações sociais, de fazer com que os alunos se sintam de fato participantes dessa construção dos saberes e enfim, de todo esse processo de aprendizagens. A grande diferença está em não ter tanta pressa em avançar apenas com quantidade de conteúdo, mas sim, na qualidade, que se define em oportunizar ao aluno a reflexão, a participação, a pesquisa, que seja protagonista do seu conhecimento, fazer com que o aluno pense o que está sendo proposto, através de jogos, através de situações problemas que são lançadas e a partir delas, que o professor possa acompanhar a evolução individual do aluno e do aluno no grupo, não como um controlador e fazendo comparativos, mas encorajando a cada um no seu processo de autonomia, autoestima e autoformação. “É indispensável compreender, e de maneira cabal, que não é abandonando o velho que resolvemos qualquer problema” (DEWEY, 1976, p. 13). No que se refere à questão do ensino tradicional, precisamos ter cuidado, porque nem tudo o que foi trabalhado no ensino tradicional precisa ser descartado e revogado, temos muitos estudos científicos que merecem nossa atenção e trazem fundamentos básicos para o processo de desenvolvimento da aprendizagem.

Os janeliros olham à distância. Contudo, o olho e a mirada distantes, normalmente, apenas alcançam formas, superfícies, determinados níveis de visibilidade. Ao desprezarem o “vivido”, apenas o apreciam como um resíduo provisional do conhecimento (PAIS, 2015, p. 108).

O ensino tradicional questionado é a prática da transmissão pura do conhecimento, em que o professor enche o quadro, o aluno não tem um momento para estar participando, simplesmente reproduz. Sabemos que já mudou muito, mas temos muito ainda dessa realidade e dessas práticas. Não podemos também viver num romantismo e achar que não existe mais ensino tradicional, muitas práticas podem ser melhoradas.

Mais adiante analisaremos questões relacionadas ao modo como a criança aprende, fundamentos na teoria de Piaget. Referindo-se à perspectiva do construtivismo, sabemos que, quando foi introduzido no Brasil, houve grandes distorções, e essa perspectiva acabou sendo interpretada de maneira muito equivocada, atrapalhando o seu processo. A maneira como foi introduzido, por falta de compreensão e aprofundamento teórico, acabou gerando um certo descrédito, mas sabemos que, mesmo dentro da problematização, em que o aluno tenha que pensar, não podemos fazer com que ele o faça de qualquer jeito, que não tenha uma organização, que não tenha uma certa disciplina, deixar fazer de qualquer forma, também não estamos ajudando a fazer com que se promova esse conhecimento e essa interação.

O que estamos querendo dizer é que, na realidade, cada tipo de saber deve operar a partir de suas próprias fontes e das evidências que lhe são próprias. Nenhum saber pode ter a pretensão de englobar os outros. Porque a diferenciação não se encontra apenas no domínio dos *conceitos* ou dos *métodos*, mas na *raiz* mesma do trabalho de conceitualização, na formação da idéia inspiradora que fornece o saber, ao mesmo tempo seu impulso, sua razão de ser e sua última garantia. É neste sentido que o papel da filosofia não pode ser o de uma instância superior vindo ditar às ciências suas leis de método e de fundação (JAPIASSU, 1981, p. 38).

Trabalhar com projetos nas metodologias ativas demanda organizar as estratégias, para que a criança esteja participando. Sabemos que, quando a criança participa, é muito ativa, muito criativa e sua imaginação, curiosidade e vontade de aprender auxiliam em descobertas significativas na construção dos saberes. Então, mesmo trabalhando com projetos e as metodologias ativas, a interação precisa ser pensada para que alcancemos os objetivos a que nos propomos. O grande problema das tendências educacionais é justamente, quando uma teoria nova surge, a educação acaba descartando tudo o que se construiu até então, acarretando muitos problemas a essa área. Neste processo nem tudo necessita ser descartado.

Intenciona-se, com sua aplicação, favorecer a autonomia do estudante, despertar a curiosidade e estimular tomadas de decisões individuais e coletivas, advindas das atividades essenciais da prática social e nos contextos do estudante (CAMAS; BRITO, 2017, p. 314).

Se trabalhamos com metodologias ativas, temos parâmetros para pensar nosso currículo, para pensar nosso espaço e tempo na escola, com intencionalidades que

contemplam essas metodologias. Mesmo com o regramento da escola, temos a possibilidade de oferecer ao aluno aulas mais prazerosas, com tudo o que o que foi relatado nos depoimentos que trazem as marcas do afeto, e que possam marcar essa criança no processo de construção dos saberes compartilhados. Ou seja, fazer com que o aluno encontre significado naquilo que ele está aprendendo.

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa (MORÁN, 2015, p. 17).

E o significado quem dá não é o professor, ele é construído internamente pelo aluno, a partir da interpretação que o aluno faz, da mediação com o conhecimento, que dialoga com os estímulos que ele processa nos esquemas mentais, onde vai dando o seu significado e avançando no conhecimento. “A aprendizagem da vida será realizada por duas vias, a interna e a externa” (MORIN, 2002, p. 77).

Considerando os relatos dos sujeitos sobre suas práticas com projetos, podemos refletir sobre o que pode melhorar nos processos destas, de forma coletiva, com os professores, pedagogos, a gestão, agrupando os profissionais por níveis de ensino para discutir coletivamente como fazer com que o aluno interaja na construção dos saberes, que ele seja um sujeito participante. “A verdadeira situação de aprendizagem tem, assim, dimensões longitudinais e transversais. É simultaneamente histórica e social. É ordenada e dinâmica” (DEWEY, 1976, p. xiii). No dia a dia, sem esses momentos de reflexão, nossas ações acontecem de forma mecânica, por isso a importância de analisar nossa prática. Não se trata de estar fazendo certo ou tudo errado, se trata de pensar constantemente sobre o que fazemos, melhorando assim nossa prática e auxiliando a tornar nosso aluno mais independente na maneira de pensar, de construir saberes, na autonomia, que são princípios muito importantes que o acompanharão para toda a vida. “Somente o diálogo, que implica num pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo” (FREIRE, 2016, p. 141). Por isso a importância de se pensar sobre o que se constrói e o que se está construindo durante a caminhada.

Nas metodologias ativas, o professor é um articulador, com a capacidade de acompanhar, de mediar, de analisar os processos, resultados e também as lacunas, de forma individual e grupal. No momento em que propomos ao aluno que ele participe

das atividades, conseguimos identificar as lacunas no processo individual e também no grupo. Cada vez mais se percebe a importância de uma educação horizontalizada, não vertical. “Por definição, não há observação sem uma teoria que a autorize ou a legitime. É a teoria que decide o que pode ser observado” (JAPIASSU, 1981, p. 23-24). Esse horizontalizar não quer dizer que o professor vá se igualar ao aluno, mas sim, que tenha a percepção de enxergar os avanços e as dificuldades do mesmo e, a partir dali, organizar estratégias para se avançar, nas estruturas cognitivas, de acordo com o ano escolar. Mas isso não acontece de forma mágica; é necessário caminhada, valorização dos espaços/tempos que temos na escola, espaços de formação, de planejamento, para estar discutindo, para estar estudando coletivamente. Sabemos que, em uma rede municipal de ensino, cada escola possui uma realidade diferente, mas dentro da proposta da secretaria, cada escola tem uma caminhada e cada indivíduo também tem a sua trajetória. O importante é que a jornada continue, que não pare.

[...] a reformulação do currículo não pode ser feito, elaborado, pensado por uma dúzia de iluminados cujos resultados finais são encaminhados em forma de “pacote”, para serem executados de acordo ainda com as instruções e guias igualmente elaborados pelos iluminados. A reformulação do currículo é sempre um processo político-pedagógico e, para nós, substantivamente democrático (FREIRE, 2001, p. 24).

Em um currículo e em um projeto educativo inovador, é possível manter a sala de aula, mas com outra configuração, no sentido de reorganizar essa metodologia, esse espaço, esse tempo, as interações. Precisamos ter o cuidado de fragmentar o menos possível os tempos, principalmente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais.

Quadro 15 – Contribuições dos sujeitos sobre práticas metodológicas

Denominação	Contribuições dos sujeitos sobre práticas metodológicas – relatos transcritos
PI2	Contribuindo um pouco. Talvez um pouco do meu questionamento é porque na semana passada nós estávamos trabalhando um texto sobre os elementos constitutivos da rotina, em especial na educação infantil, e uma das coisas que falava era justamente sobre essa questão dos usos do tempo né, e que sim a rotina é necessária, mas que às vezes esses usos do tempo eles se tornam uma fragmentação e atividades que estão sendo prazerosas, precisam ser interrompidas só para cumprir a rotina. E então outras atividades que estão acontecendo são deixadas para cumprir a rotina. Então é um pouco sobre essa questão da institucionalização que eu vinha falando né e acho que nas escolas de educação infantil se apresentam muito forte, pelo menos para mim, eu fiquei mais tempo na

	educação infantil nas escolas, isso era algo muito presente, né. Enfim, vinha de encontro do que eu li na semana passada e do que tu vinhas falando, dessa questão da obrigatoriedade do uso do tempo de uma determinada forma, então esse tempo espaço ele tem um nível de autonomia, uma parcela de autonomia do professor, mas que não é total e às vezes essa institucionalização fragmenta e é nesse ponto que a gente não consegue entrar ou não consegue às vezes nem questionar. Então eu acho que é um pouco sobre isso, não tanto sobre o espaço da escola, sobre algumas coisas que sim se mantêm e são importantes de serem mantidas.
P1	Sobre a questão da segmentação também, esse ano a gente teve uma mudança muito grande nas séries iniciais né, porque nós trabalhávamos até então, eu falo do Estado, porque sou professora do Estado nas séries Iniciais. Então trabalhávamos com ensino globalizado com a questão das disciplinas todas integradas e esse ano a gente é que mudou a grade curricular, então a gente está fazendo o possível para trabalhar de forma globalizada, né, de integrar as disciplinas. Mas temos que fazer toda essa questão de registros, de cumprimento de horário, conforme o horário. Então eu vejo isso nas séries iniciais muito complicado, porque é muito mais interessante trabalhar de forma globalizada né. A gente consegue dar uma sequência e não deixando para trás nenhum conteúdo, não deixando nenhuma disciplina para trás. E isso de ir separando em gavetinhas, que é uma mudança drástica que a gente teve, é bem complicado.
M	Você se refere a estar trabalhando agora, no ensino remoto?
P1	Não, começou no início do ano a mudança da grade curricular. Então desde o início do ano a gente já estava trabalhando por disciplinas, desde o primeiro ano. E agora no ensino remoto a gente dá toda essa continuidade. Mas eu digo de segunda-feira é português, terça-feira é matemática e história. Então a gente não tem mais aquela autonomia de ir trabalhando conforme os passos, tem que dividir nas disciplinas. E se a gente não tem a presença desse ensino globalizado, a gente acaba caindo nesse tradicional. De trabalhar o conteúdo isolado, de não integrar uma disciplina com a outra. Então isso vejo como uma questão que se regrediu, né. Que a gente estava indo num caminho interessante e voltou atrás sabe.

Fonte – Elaborado pela autora (2021).

De acordo com as colocações das participantes, podemos entender que nada impede de se trabalhar mais com o português ou a matemática para concluir uma atividade que tem significado. Em um outro momento estará se dando ênfase às outras áreas do conhecimento, mas o importante é poder concluir de forma que tenha significado para o aluno. Por isso, volto a dizer da importância de refletir e pensar o processo. Se não paramos para pensar, voltamos para o ensino de “gavetinhas”, conforme discussões realizadas. E podemos conceber que as metodologias ativas são trabalhos com jogos, com projetos, com um ensino globalizado, fazendo com que o aluno esteja participando desse processo, que ele interaja, que o professor seja um mediador e não um transmissor.

Mas então, qual o caminho? Sabemos que muitas vezes somos privados da autonomia, mas podemos utilizar esse espaço da sala de aula, que, segundo António Nóvoa, quando o professor está na sala de aula é o seu espaço de maior autonomia, porque consegue colocar em prática aquilo em que de fato acredita. “A análise das instituições escolares só tem sentido se for capaz de abrir o pensamento a outros possíveis. E só tem utilidade se tiver a inteligência de perceber os seus limites” (NÓVOA, 1992, p. 28). Embora saibamos que existe o tempo das aulas a ser seguido, os registros escritos, os espaços, os tempos regrados pela instituição, quando estamos em sala de aula, conversando e articulando no conjunto, no coletivo com os professores, que possamos priorizar o que acreditamos que é o melhor para a educação, é o melhor para o nosso aluno para que se desenvolva de forma integral, na autonomia, no pensar, que ele não seja alguém que só vá reproduzir, mas que ele seja o sujeito da sua história. A questão é de como podemos tornar aplicável na escola. Qual caminho precisamos percorrer e quais as possibilidades.

A caminhada é um processo que precisa ser construído, em busca sempre de aliados para que possamos nos sentir fortes neste percurso. Que a gente nunca perca a esperança de perceber no outro mais um aliado, para fazer diferente e fazer a diferença.

Por conseguinte, a autonomia de um setor social de forma alguma significa a total independência de um mecanismo setorial em relação a outros mecanismos. Significa simplesmente a *sobre-impressão* das várias articulações com o exterior sobre as regras de funcionamento interno, vale dizer, sobre a coerência eventual entre o mecanismo abstrato e sua existência social modificada. Nesse momento, nenhuma regra tem condições de governar o funcionamento total do real. Neste estágio, não devemos mais falar de regra. Se quisermos, devemos falar de *dialética* (JAPIASSU, 1981, p. 56).

Quando nosso trabalho vai se solidificando na escola, ele perpassa administrações, gestões, secretários. Podem vir ideias novas para serem agregadas, mas a base permanecerá estruturada. Quando construímos a docência com o “pé no chão”, com estudo, com reflexão do nosso cotidiano, com a reflexão que é feita pelos sujeitos que atuam na própria escola, com professor, pedagogo, gestor, secretário e a comunidade escolar, o trabalho vai sendo mantido. É importante entender como o professor, por meio do seu trabalho, das suas reflexões, vai dando consistência a essas práticas.

Um dos princípios básicos para os profissionais de educação é ter o entendimento sobre como a criança aprende. Como fundamentação teórica, apresento alguns aspectos da teoria de Piaget, que, no início de seus estudos, interessou-se muito pela linguagem, pelas representações que as crianças tinham das coisas, dos julgamentos morais. Seu pensamento, nesta primeira fase, era o clássico da psicologia da época: fazer perguntas verbais e abstratas.

Em uma segunda fase, passa a observar os seus filhos, escreve sobre o nascimento da inteligência e sobre a construção do real, através de problemas concretos. É nesse período que ele escreve sobre as fases de desenvolvimento da criança: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal.

E em uma terceira fase dos seus estudos, Piaget passou a estudar os processos de pensamento, tomada de consciência, de realizar e compreender, processos de abstração, memória, como as crianças argumentam, como discutem entre si, debatem ideias, como as crianças dão sentido às ideias e de como elas incorporam essas ideias nas suas estruturas mentais. Essa terceira fase de Piaget foi incorporada à escola, mesmo sem sabermos que estivéssemos trabalhando e se utilizando de suas teorias, trazendo muitos ganhos para a educação, como da importância dos primeiros anos de vida tendo impactos sobre o futuro, a vida adulta.

É desse jogo que emerge a novidade. Daí o termo *construção*. As construções são função da ação do sujeito nas dimensões histórica (tempo) e social (espaço). Tudo o que se refere ao sujeito epistêmico provém da ação do próprio sujeito, enquanto se recria no tempo e enquanto se multiplica pelas diferentes possibilidades sociais (BECKER, 2003, p. 43).

Nesse aspecto, discutimos a importância de organizar cursos de educação permanente e continuada, não apenas para profissionais da educação, mas também para as famílias compreenderem qual o trabalho da escola. Principalmente na educação infantil, se buscar o entendimento dos pais de que a escola não é um espaço apenas para deixar as crianças, mas é um ambiente educativo que tem o objetivo de contemplar todas as áreas do conhecimento de forma lúdica, sendo esta etapa muito importante para o desenvolvimento intelectual, social, psicomotor e afetivo da criança.

Quadro 16 – Importância da relação escola e família.

Denominação	Relatos de trabalhos desenvolvidos com a família – relatos transcritos
P2	No ano passado nós tínhamos iniciado esse trabalho com a rede de apoio à criança e adolescente, com as famílias da rede municipal e estadual. Então ao longo do ano foram 5 encontros com profissionais da área da saúde, da educação. Foi bem bacana o trabalho que nós estávamos desenvolvendo na rede. Este ano, devido à pandemia, então não aconteceu nenhum encontro e também não conseguimos dar continuidade.
M	Que ótimo se vocês já fazem esse trabalho. Nós conseguimos, neste ano, fazer alguns encontros pelo <i>google meet</i> , mas também não conseguimos dar continuidade. E assim que vocês puderem estar retornando com essa atividade, num tempo de 4 a 5 anos é possível perceber a diferença da presença dos pais na escola. Eu vejo que essa caminhada deve ter fortificado para vocês e vejo que para a gente também fortificou para esse ano de 2020. Para eles se sentirem mais compromissados com a escola. De não desanimarem e estarem com a gente há um ano fazendo as atividades em casa. Eu acho que isso aproximou bastante a escola dos pais.
PI1	Eu quero falar uma coisa. Eu participei de todos os encontros, foram encontros maravilhosos, com temáticas muito boas, só que, uma avaliação que eu faço, quando a minha filha ela frequentava a EMEI né, alguns anos antes, a gente teve palestras mais direcionadas àquela faixa etária, né. Eu considero dessa forma mais produtivo. Aquelas que tivemos no ano passado teve várias muito boas, pode-se dizer que todas foram, mas eu acho que é preciso uma coisa mais próxima. Porque como envolvia os pais do Estado, do fundamental, era uma coisa muito ampla. E tem que ser uma coisa, eu acho, mais direcionada. Tipo assim, Educação Infantil, Ensino Fundamental..., mais por níveis, porque os assuntos abordados eram muito bons, só que daí ele acaba ficando mais vago. Se fosse mais dividido seria bem melhor. Mas foi muito boa a formação.
M	Interessante a tua colocação. Uma coisa que pode ser feita também pode ser por escola, como você falou, faixa etária e com o professor também. Além de trazer os profissionais de fora, é muito importante que os professores conversem com os pais também para colocar como ele costuma trabalhar, por que que são feitas tais atividades, por que que as atividades realizadas são importantes, por que é importante que as crianças venham para a escola.
PI1	Na verdade, a gente sempre fazia isso no início do ano né. A gente deixava primeiro fazer a adaptação e depois marcava esse encontro, nos apresentávamos para os pais, conhecíamos os pais, mas esse ano foi totalmente diferente, e a gente apresentava a nossa proposta. É, eu percebi assim né que, na verdade a gente precisa ter uma pessoa de fora com outra formação e coisa, na questão, pela turma que eu assumi nesse ano na educação Infantil, a questão do bico e a mamadeira sabe. Bahhh, que complicado, na verdade tem que orientar é os pais, porque as crianças queridas né. Então falta orientação para eles, assim que eu notei. E eu lembro que quando minha filha ia teve uma orientação e coisas. Acho que isso falta agora.
	Eu ia comentar justamente isso que a PI1 falou agora né, às vezes é visto só como uma cobrança da escola né, mas acho que é fundamental esse contato mais próximo com os pais, mas às vezes, algumas cobranças,

PI2	principalmente com as cobranças menores né, ficam como cobrança da escola, não como uma orientação. Então, achei essa ideia muito incrível de encontros com os pais, né, porque eu acho que se tornam espaços muito ricos de construção e que abrem para o diálogo. Esse formato da rede do ano passado realmente foi muito interessante, tiveram ótimas pessoas, mas foram palestras, e a palestra é como a formação de professores, quando a gente tem só a palestra, não tem um grupo que se engaja mais num estudo uma reflexão, a gente não leva tanto daquilo, por mais que tenha sido muito bom. No ano passado eu fui chamada num município aqui perto para fazer um trabalho com os pais do berçário e foi muito interessante justamente por isso, porque era só com os pais do berçário e a gente trabalhou questões, trabalhei com uma colega fono, trabalhamos as questões dessa faixa etária, então foi meio que uma roda de conversa que os pais também tiraram dúvidas. Eu penso que esses momentos são mais proveitosos no sentido de orientar né, porque direciona mais para aquele espaço, aquele momento e nós éramos profissionais de fora. Então também não tem aquele impasse de ser uma cobrança da escola.

Fonte – Elaborado pela autora (2021).

As falas dos sujeitos nos mostram o quanto precisamos que todos os que fazem parte do cotidiano escolar estejam em harmonia para que nossos objetivos com a educação sejam alcançados. Essa harmonia não isenta esse contexto de obstáculos e problemas, mas deixa evidente o engajamento de todos para superar qualquer desafio encontrado, além de projetar ações, por todos os que fazem parte da prática educativa, de acordo com os princípios de uma educação mais humana, participativa e com respeito à diversidade dos diferentes sujeitos que fazem parte dela.

Porque esta visão da educação parte da convicção de que não pode sequer presentear o seu programa, mas tem de buscá-lo dialogicamente com o povo, é que se inscreve como uma introdução à pedagogia do oprimido, de cuja elaboração deve ele participar (FREIRE, 2016, p. 194).

Entendemos que currículo, espaços escolares, tempos, metodologias, conceitos teóricos, precisam ser debatidos com seriedade pelos agentes do cotidiano escolar, sem deixar nenhum participante à margem das discussões. Se quisermos ter uma atuação crítica, participativa e transformadora, precisamos viver a dialética dos saberes.

Retomando os estudos de Piaget, podemos dizer que a preocupação central foi de entender como se constrói o conhecimento. De como esse conhecimento avança de um nível menor para um nível mais elaborado, ou seja, o sujeito está em um nível de conhecimento e avança para níveis mais elaborados através da interação do sujeito com o meio. Piaget representa uma das mais famosas vertentes do

construtivismo. Quando foi introduzido no Brasil, sabemos que sofreu grandes distorções, mas enfim, na visão de Piaget, defende que cada pessoa interpreta o mundo de forma diferente, e as nossas experiências, interpretações, nossas interações com o mundo, constroem o que pensamos e como nós interpretamos. Nós modificamos o ambiente e o ambiente também nos modifica. São as interações que modificam o ambiente e ele nos modifica. Sujeitos interagindo com o meio.

O sujeito esconde-se e revela-se ao mesmo tempo. Revela-se porque, ao agir sobre o mundo, sobre o outro, sobre o diferente, sobre o oposto sobre o objeto, busca aí o alimento de sua transformação. *Objectutni?* O que aí está em oposição ao sujeito, como diferente, como outro. O objeto é, pois, apenas isso: o não-sujeito. *Apenas* por modo de dizer, porque é precisamente essa oposição que é capaz de revelar o que está escondido, de trazer à consciência o que era pura ação, de fazer simbólico o que era puro fazer. O objeto desafia o sujeito a constituir-se: é ao constituir o objeto que o sujeito constitui-se e é ao constituir-se que ele se revela (BECKER, 2003, p. 26).

Se falarmos do construtivismo, é o processo que as pessoas constroem em suas mentes ao longo da vida, através do papel ativo do sujeito na construção da sua própria aprendizagem. É justamente o que nos apresentam as metodologias ativas, dos trabalhos com projetos, em que o professor assume posição de mediador.

É importante entendermos como o conhecimento é processado nas teorias do Behaviorismo e do Cognitivismo. O Behaviorismo de Skinner reforça o papel dos estímulos na aprendizagem e entende que o conhecimento existe pelo lado de fora e é recebido pelos estímulos que são processados pelo indivíduo. O cognitivismo enfatiza o papel do processamento cognitivo desses estímulos. Nessas duas abordagens, parece que vem de fora na forma de estímulo.

Para Piaget, a fala ocupa um lugar central no processo educacional. O direito de dizer sua palavra equivale ao direito de ser sujeito. O direito à palavra verdadeira, à palavra que é *praxis*: a palavra que é síntese dos fazeres práticos e teóricos. Não há sujeito quando esse direito é negado, diminuído, subtraído. A fala é construtiva da subjetividade (BECKER, 2003, p. 61).

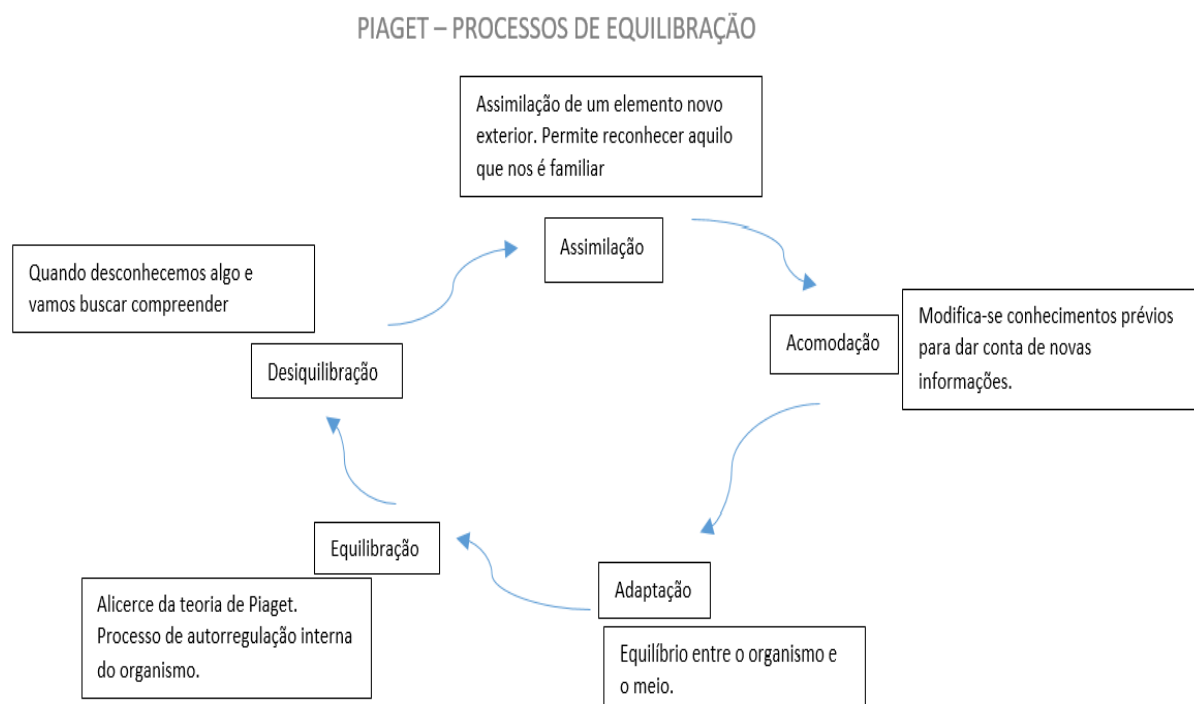
Para o construtivismo, o sujeito constrói o conhecimento quando interage com os estímulos, dando seu próprio significado. Quer dizer que o estímulo é interpretado pelo sujeito. Para trazer mais para o concreto, na teoria do behaviorismo ou cognitivismo, numa sala de aula, quando formos ensinar algo, todos vão aprender do mesmo jeito e na mesma hora. Sabemos que não é assim, porque o estímulo oferecido pelo professor do que vai estar fazendo é processado internamente, é

interpretado pelo sujeito, que dá significado a esse estímulo e a partir dele vai construindo os diferentes saberes. Mas esse conhecimento vai sendo construído a partir de experiências que nós já temos, das nossas vivências.

O que refletimos nessa formação, cada um de nós vai interpretar de uma forma. Embora todos tenham e recebam a informação ao mesmo tempo, as construções serão diferenciadas, partindo de nossos estudos, das nossas vivências, leituras e interesses. Vamos interpretando e construindo significados diferentes para as mesmas coisas que trabalhamos, estudamos e vivenciamos. É por isso que não aprendemos todos ao mesmo tempo e do mesmo jeito.

Quando a criança ou o indivíduo entra em contato com um conhecimento novo, seja através dos projetos, estímulos, curiosidades, seja na sala de aula, na interação com o colega, na vida; existe um desequilíbrio do que já está construído nos nossos processos mentais. A mediação do professor é muito importante no estágio da acomodação, porque a criança precisa avançar do conhecimento prévio para um conhecimento mais elaborado.

Figura 4 – Processos de Equilibração segundo Piaget



Fonte – Elaborada pela autora (2020).

Seguindo esses passos é que Piaget entende que avançamos de um conhecimento menor para um maior. E todo o conhecimento que agregamos e construímos passa por essas fases, em qualquer idade.

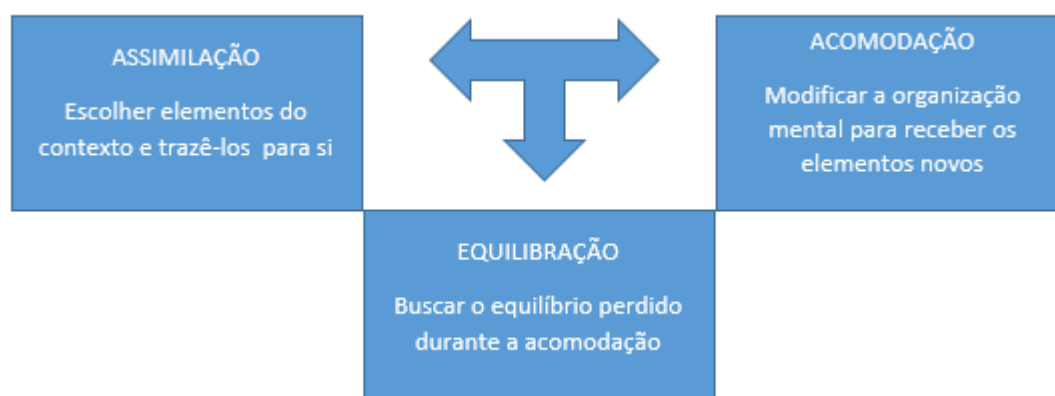
Figura 5 – Adaptação e assimilação.



Fonte – Elaborada pela autora (2020).

O equilíbrio acontece quando vamos fazendo construções do conhecimento, de um conhecimento novo, modificando nossos esquemas mentais, partindo dos conhecimentos prévios; “[...] o sujeito, para Piaget, é ativo na sua essência” (BECKER, 2012, p. 21). São as interações realizadas entre o mundo do sujeito e o mundo do objeto, permitindo a assimilação, que possibilitam a construção de novas estruturas mentais, que, acomodadas, vão apresentar um novo conhecimento. Por isso, o processo de construção do conhecimento não é estático, é cheio de movimento, carregando consigo experiências, contexto histórico, significados que por meio de relações entre o sujeito e o objeto, resultam em assimilação e acomodação do saber, organizados nos seus esquemas mentais, motivando o sujeito a construir os seus saberes.

Figura 6 – Assimilação, acomodação e equilíbrio



Fonte – Elaborada pela autora (2020).

Quando assimilamos um conhecimento novo, no processo de acomodar, perdemos o seu equilíbrio. Quando acontece a equilibrção, esse conhecimento se apresenta de forma modificada, com novos significados. A gravura abaixo nos ajuda a compreender um pouco melhor como a criança faz aproximações com situações familiares, quando está em busca de um conhecimento novo, superando o conhecimento prévio.

Figura 7 – Aproximações da criança com conhecimentos familiares



Fonte – Elaborada pela autora (2020), a partir de Tudo interessante (2020) e Curso de Pedagogia (2020).

Ao olhar para o cavalo, a criança, num primeiro momento, associa a sua imagem à de um cachorro, porque já o conhece. São as interações que facilitaram a compreensão e a diferenciação entre os dois animais. Piaget nos traz uma fala sobre construtivismo:

Eu sou construtivista. Eu penso que o conhecimento se realiza através de construções contínuas e renovadas por uma interação com o real. Não são pré-formadas, existe uma criatividade contínua. Gostaria de mostrar a razão pela qual o conhecimento não se encontra...pré-formado nem no sujeito nem nos objetos, o que existe é uma autoorganização e, conseqüentemente uma construção e uma reconstrução contínuas (PIAGET (2), 2017 - Trecho da parte do vídeo com fala de Piaget).

Piaget entende que o conhecimento não se encontra pré-formado nem no objeto nem no sujeito; apresenta-se na criatividade contínua, na autoorganização, na construção, reconstruções contínuas entre sujeito e objeto. Esse movimento se dá internamente, através das interações, dos significados, interpretações que se vai fazendo.

Vamos pensar em um exemplo bem claro que acontece na escola, para quem trabalha com pré-escola ou primeiro ano. Quando a criança aprende a ler, ela apresenta dificuldades em contar histórias, é necessário se apropriar de uma leitura dinâmica para que consiga voltar a sintetizar as ideias e contar uma história.

Para avançar em uma habilidade maior da leitura, a criança desestabiliza e desequilibra os conhecimentos que já possui e, quando acontece uma nova equilíbrio dos esquemas mentais, estrutura-se um conhecimento maior acerca da

leitura. Muitas vezes, entendemos que a criança está regredindo, mas ela não está, precisamos entender como ela aprende para sabermos avaliar os processos de construção mental e ajudar o aluno nesse processo de construção do conhecimento.

A prática docente crítica implica do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a *curiosidade epistemológica* do sujeito (BECKER, 2012, p. 39).

Consolidamos uma prática docente crítica quando refletimos sobre nossas ações pedagógicas de forma séria e com rigor científico. Nossas concepções teóricas precisam estar bem alicerçadas para que discurso e práticas não aconteçam de forma dissociada. Esse posicionamento se concretiza no diálogo, na discussão e na construção coletiva das reflexões das práticas do cotidiano escolar.

Se formos analisar, nada fica desconectado; o que colocamos no início sobre as memórias de vida e de escolarização são os conhecimentos e as experiências significativas e afetivas construídas ao longo da vida. Seguirei apresentando minhas memórias dos Anos Finais do Ensino Fundamental e convido os sujeitos da pesquisa a refletirem, durante a próxima semana, sobre as vivências construídas nesse período de escolaridade e da vida pessoal.

O ano de 1989, marca minha saída de casa para estudar, é o ano em que o município se emancipou de Nova Prata, passando a se chamar Vista Alegre do Prata. Nesse momento, acontece uma mudança muito grande na minha vida: ou saio de casa para estudar ou fico ajudando meus pais e avós na propriedade. [...] Não tenho muitas recordações desse período de estudos, raros foram os momentos em que nos apresentávamos à comunidade, mas o desfile cívico era realizado anualmente, sendo que nos preparávamos com muita antecedência, acertando o passo da marcha ao som da banda municipal. Nos desfiles, marchávamos em fileiras retas e, em frente ao palanque oficial, realizávamos as apresentações de coreografias ou outras pré-estabelecidas. [...] Nesta etapa da minha caminhada que, embora carregada de construções ricas, de conhecimentos e de relações, era comprovada com o certificado de conclusão do Ensino Fundamental. Com a certeza de que acabava somente uma etapa de ensino, mas não o processo de busca do saber, que para mim, já naquela época, era considerado eterno. Embora eu não soubesse explicar de forma coesa essa relação entre a dinâmica do aprender caracterizado como permanente e inconcluso, a mediação dos meus mestres conseguiu despertar em mim o desejo de busca constante, tornando-me um profissional e ser humano cada vez melhor (CORTELINI, 2017, p. 8).

Concluimos o segundo encontro com inúmeras reflexões sobre o conhecimento, a docência e a formação humana. Podemos extrair desse momento mais uma pérola no *nó pedagógico*: a autonomia que cada professor tem no cotidiano da sala de aula, mesmo que ela se encontre em um ambiente regado e institucionalizado. São as brechas que nos permitem adentrar nos espaços e tempos que nem sempre são priorizados nos nossos currículos, mas se usarmos os espaços coletivos da escola para a reflexão da prática pedagógica, podemos pensar em metodologias, currículos, processos de ensino e de aprendizagem que entendem o sujeito como o construtor de saberes, nas relações que estabelece consigo mesmos, com o meio e com os demais seres humanos. Protagonismo se constrói num espaço de pertencimento.

[...] o homem é um ser essencialmente social, impossível, portanto, de ser pensado fora do contexto da sociedade em que nasce e vive. Em outras palavras, o homem não social, o homem considerado como molécula isolada do resto de seus semelhantes, o homem visto como independente das influências dos diversos grupos que freqüenta, o homem visto como imune aos legados da história e da tradição, este homem simplesmente não existe (PIAGET; VYGOTSKY; WALLON, 1992, p. 11).

Somos sujeitos inseridos em um contexto, por isso sofremos as suas influências e não assumimos posições de neutralidade nas nossas ações, sejam elas responsáveis por reproduzir a alienação e a dependência ou por superá-las.

Que possamos usar o poder que está em todos os ambientes para nos movimentarmos neste *nó pedagógico*, que só acontece através da reflexão coletiva do cotidiano escolar. “[...] A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é *transferir, depositar, oferecer, doar* ao outro, tomando como paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos” (FREIRE, 2015, p. 38-39). Neste encontro, fez-se presente a educação permanente quando os sujeitos da pesquisa trouxeram para a discussão suas compreensões, impressões e angústias em relação às metodologias ativas, práticas pedagógicas fragmentadas e com suas memórias da infância e da escolarização nos anos iniciais; se fez presente também a educação continuada, estudando um pouco sobre as metodologias ativas e sobre como a criança aprende, de acordo com Piaget.

Pensar certo é pensar, e, quando pensamos, deparamo-nos com contradições, incertezas, dinamismo, mudanças e transformações. Nessa dinâmica, somos sujeitos protagonistas de nossa ação pedagógica, e nessa identidade, todos os que fazem

parte da coletividade do pensar, independentemente de ser aluno, professor ou gestor, todos caminhamos, com estágios diferentes, mas seguindo para a mesma direção, porque, “nenhuma opção crítica pode nascer, dos alunos, quando os professores lhes ministram um conhecimento que seria a expressão da verdade objetiva” (JAPIASSU, 1981, p. 84).

O pensar é o motor do movimento no nó pedagógico do cotidiano escolar; cada ação, nesta dinâmica, é o combustível para a transformação. Quando o pensar se torna prática, deixamos de conviver com verdades, certezas e confirmações, vemos possibilidades e mudanças.

5.2.3 A possível reflexão crítica recai sobre a prática - 3º encontro de educação permanente e continuada

Práticas de formação contínua organizadas em torno dos professores individuais podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autónoma na produção dos seus saberes e dos seus valores (NÓVOA, 1992, p. 26-27).

O nosso terceiro encontro aconteceu no dia 27 de outubro de 2020, em que recebemos mais uma participante, a professora PI3. Ela soube que estava acontecendo o curso pela vice-diretora da escola, pois havia ingressado recentemente como professora no município. Conversamos por telefone sobre o que havíamos trabalhado e discutido até então, passando a acompanhar nossos momentos de formação. A partir desta data, passei a contar com 11 sujeitos para o trabalho de pesquisa. “Repetindo o que eu já disse, o desafio é acompanharmos o surgimento de uma consciência de Educador” (FREIRE, 2015, p. 18).

A princípio, foi colocado para o grupo da participação da nova integrante, PI3, e foi solicitado que ela também se apresentasse, assim como todas fizeram no primeiro encontro. Segui falando com os sujeitos da pesquisa sobre nossos combinados em trazer para este encontro uma profissional de educação para dialogar sobre como a criança aprende na visão da neurociência, sobre processos cognitivos a partir de Piaget, mas devido à disponibilidade a psicopedagoga convidada, seria

possível apenas no quarto encontro. “Falar de cultura organizacional é falar de projectos de escola, pois os estudos mencionados só são pertinentes no quadro de uma ação educativa que busca novas vias para se exprimir” (NÓVOA, 1995, p. 32).

Trago essa informação para deixar transparente a dinâmica de nossos encontros, que, mesmo com um cronograma organizado no primeiro momento de formação, a cada etapa dialogava com o encontro seguinte. O protagonismo docente se constrói nos estudos, na pesquisa e no pertencimento às decisões do cotidiano.

Diante da posição de nossa convidada, a organização deste encontro se direcionou para o estudo de como surgiram os trabalhos com projetos, principais características, agregando a isso a teoria da mediação a partir do psicólogo Reuven Feuerstein, transpondo essa teoria para os projetos pedagógicos, possíveis de serem desenvolvidos em sala de aula.

A ação educacional de Paulo Freire estava ancorada na educação do “humano” que deve ser esperado das relações de homens e mulheres. Talvez estejam nele, e em nossa história da educação, as primeiras noções do que significa buscar a autonomia de processos de aprendizagem, nos quais educador e educando interagem solidários no reconhecimento do mundo e no “re-conhecer” formas diferentes de construir o seu conhecimento (SOUZA, 2003, p. 156).

Compreende-se que o trabalho com projetos, tendo o entendimento de metodologia, como foi discutido no encontro anterior, é uma ação educacional que acontece nas relações entre sujeitos e delas, constrói-se a autonomia no processo de aprendizagem.

Quando trabalhamos com projetos, nessa proposta está contida uma intencionalidade, que ainda é um vir a ser. Designa tanto o que é proposto como o que será feito para atingir aquilo que se propõe. Essa é a dialética, o movimento de construção, que depende das intencionalidades.

Este movimento de busca, porém, só se justifica na medida em que se dirige ao *ser mais*, à humanização dos homens. E esta, como afirmamos no primeiro capítulo, é sua vocação histórica, contraditada pela desumanização que, não sendo vocação, é viabilidade, constatável na história. E, enquanto viabilidade, deve aparecer aos homens como desafio e não como freio ao ato de buscar (FREIRE, 2016, p. 129).

Buscando suporte teórico em Hernández (1998), Fleck (2007) e Machado (2000), trazemos alguns estudos sobre a origem do trabalho com projetos. Conforme

esses autores, essa prática se fortaleceu contrapondo-se aos princípios do método tradicional, num contexto de revolução industrial, em que a filosofia de trabalho se concentrava no capital, no poder e saber, nas mãos de poucos.

[...] procura-se transgredir a visão do currículo escolar centrado nas disciplinas, entendidos de fragmentos empacotados de compartimentos fechados, que oferecem ao aluno algumas formas de conhecimento que pouco têm a ver com os problemas dos saberes fora da Escola [...] (HERNÁNDEZ, 1998, p. 12).

De acordo com Fleck (2007), nesse contexto surge o movimento da Escola Nova, fruto de pesquisadores como Montessori, Decroly, John Dewey, criadores do Método de Projetos, cuja essência consistia em romper com a passividade de ensino, a partir de uma metodologia ativa, dinâmica. No Brasil, as ideias foram propagadas principalmente pelo professor Anísio Teixeira na década de 30.

Assim, ora de forma mais próxima, ora mais distante, a educação brasileira passou a conviver com experiências inovadoras na educação, seja com o método de projetos, os centros de interesse, as unidades de trabalho, com o trabalho por temas geradores, com a “pedagogia de projetos” (FLECK, 2007, p. 3).

De acordo com Nilson José Machado (2000, p. 2-3), a palavra projetos deriva do latim “*projectus*.”, “*Projícere*” significa algo que é lançado para a frente, projetado para acontecer. Cada ser humano, ao nascer, é lançado no mundo, como um jato de vida. A nossa vida construída histórica e socialmente é como um projeto. Etimologicamente, duas famílias podem contribuir para a explicação da ideia de projeto: *problemas* e *programa*; utilizando-se de sua raiz, tem significado ambíguo com sujeito, objeto e trajeto, nos projetando para a ação.

O termo “*programa*” origina-se da “*gramma*” que representa como se fossem escritos feitos anteriormente. Já o “*problema*” é algo que se apresenta para nós como um obstáculo real e que assumimos intrinsecamente. “De modo sintético – ou menos emblemático – poder-se-ia afirmar que cada ser humano é como um misterioso programa, que se desenvolve por meio dos problemas, na busca da realização dos projetos que nos caracteriza como pessoa” (MACHADO, 2000, p. 3).

A partir da origem da palavra projetos, entendemos algumas de suas características, como a de ser sempre a antecipação de uma ação que, envolvendo uma referência ao futuro, é a abertura para o novo, na determinação de metas que

levam à fuga de certezas e de exatidão. No momento em que nos propusemos a trabalhar com projetos, uma das intencionalidades que precisa estar presente é fugir das certezas e determinações. É nos propormos ao desafio, estarmos abertos ao novo, que nos coloca a enxergar possibilidades diferentes, sem achar que “aquele” é sempre o caminho certo; é uma ação envolvendo o novo em algum sentido, mas uma ação realizada pelo sujeito que projeta de forma individual ou coletiva. “Uma verdade congelada torna-se uma verdadeira anestesia intelectual” (JAPIASSU, 1981, p. 37).

Em outras palavras, não se pode ter projetos pelos outros. “O modo de ser do ser humano é o permanente pretender ser” (MACHADO, 2000, p. 8). Por isso, quando refletimos sobre as metodologias ativas, da importância da participação do sujeito, não temos como fazer com que os alunos assumam a ideia de projeto pensada unicamente pelo professor com a direção, ou da secretaria de educação com os professores. É muito importante a participação de todos e de todas as instâncias da escola. Um pai, por exemplo, pode ter projetos para seu filho, mas não pode viver o projeto por ele; quem alimenta os sonhos, as esperanças, as ilusões é o sujeito que as carrega subjetivamente. Esse entendimento das individualidades e do desenvolver-se como humano, respeitando aspectos subjetivos e da singularidade de cada ser, começa a estruturar-se no século XX, quando a reflexão recai sobre os limites do conhecimento e as certezas se tornam incertezas, tanto na ação quanto no conhecimento. Quando entendemos que não trabalhamos com certezas, constituímos na nossa prática que um projeto não se inicia sem contarmos com a utopia e a ilusão. Se nós buscarmos em Paulo Freire, Santo Agostinho, chamaríamos de esperança. Se buscarmos em Nietzsche, poderíamos dizer que é vontade. A imaginação, a utopia, a ilusão, a imaginação são necessárias e fundamentais para se pensar em projetos.

Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase “coisas”, com eles estabelece uma relação dialógica permanente (FREIRE, 2016, p. 100).

A ideia de ilusão, fantasia, está associada à ideia de movimento. Se não temos ideias que nos projetam para realizar ações futuras, não nos colocamos na dinâmica de inconclusão de nossos saberes. Um professor precisa de ilusão, utopia, para acreditar que pode fazer a diferença na educação, acreditar no poder de construção

e transformação através de seu trabalho na prática do cotidiano, enfim, acreditar no aluno e em suas possibilidades.

Trata-se de procurar sempre as relações e interretro-ações entre cada fenômeno e seu contexto, as relações de reciprocidade todo/partes: como uma modificação local repercute sobre o todo e como uma modificação do todo repercute sobre as partes (MORIN, 2002, p. 25).

Quanto à organização de um projeto, precisa ser pensada dentro de um planejamento, não basta vontade e improviso. Precisamos ter clareza dos objetivos a serem alcançados, oportunizar que os alunos demonstrem seu conhecimento prévio sobre o que se deseja trabalhar, envolver os mesmos para que possam compartilhar suas curiosidades e estabelecer metas e objetivos intermediários e mais amplos – o nível intermediário é muito importante para que possamos estar atentos ao percurso do projeto. Quando visualizamos apenas metas e objetivos finais, muitas vezes deixamos de enxergar possibilidades que aparecem no percurso, caminhos diferentes podem fazer com que as aprendizagens sejam construídas com maior significado. Isso aplica-se também ao cotidiano de nossa prática pedagógica, atentos ao cuidado do exercício de rotinas muito fechadas, que acabam deixando de transparecer manifestações significativas dos alunos.

Com essa falta de escuta atenta, não conseguimos perceber como o sujeito constrói a aprendizagem e como avança de um conhecimento menor para um maior. Um detalhe muito importante é estar atento ao percurso, novos elementos e estratégias podem surgir, assim como a escuta e o olhar atento do mediador, que fará com que essas conquistas sejam transformadas em possibilidades para se alcançar a autonomia nos processos de aprendizagem.

Quando trabalhamos com projetos, construímos uma trajetória que nos identifica como pessoa humana e como pessoa na docência, projetando-nos para uma dimensão em que “só poderíamos compreender uma educação que fizesse do homem um ser cada vez mais consciente de sua transitividade, que deve ser usada tanto quanto possível criticamente, ou com acento cada vez maior de racionalidade” (FREIRE, 1983, p. 90). Essa transitividade nos faz compreender o mundo em que vivemos e as mudanças que acontecem quando nos sentimos pertencentes ao que projetamos ser. Na educação, podemos dizer que projetos e valores constituem significados de pertencimento. De acordo com Machado (2000, p. 20), do latim

“*educare*” que nos traz a ideia de instruir, fazer crescer, criar, conduzir, levar até um determinado fim. A palavra educação pode assumir significado associado a ações pré-estabelecidas e desenvolvidas com a existência e a partilha de projetos coletivos. Por outro lado, o vigor essencial, para o desenvolvimento do ser humano, na sua trajetória de vida, se fundamenta na construção de valores e das nossas crenças.

O par projetos/valores associa-se naturalmente ao par transformação/conservação. Buscamos a transformação, a criação, o novo, mas o novo não é um valor em si. Ainda que a ideia de uma “educação transformadora” tenha um grande apelo, no terreno educacional, não existe transformação sem conservação. Os valores que sustentam nossos projetos representam a conservação inerente a toda ação. Poder-se-ia, inclusive, construir uma proporção matemática exata: projetos estão para transformações assim como valores estão para as conservações (MACHADO, 2000, p. 33).

Agregando a essa ideia, trago os treze critérios da teoria da mediação, em uma perspectiva da metodologia de projeto com o horizonte de pensar o cotidiano escolar, nas suas possibilidades e dificuldades. A proposta é que possamos refletir sobre nossas práticas.

Os treze critérios da teoria da mediação propostos pelo psicólogo Reuven Feuerstein (2014) nos permitem compreender que essa metodologia da mediação se incorpora à metodologia de projetos, que, sendo trabalhados conforme horizontes analisados neste momento da reflexão, contemplam todos os critérios no decorrer do percurso e execução dos mesmos.

Sua proposta aplicada, através da metodologia da mediação, na educação dos adolescentes sobreviventes ao Holocausto, após a segunda guerra mundial, defende que todo o ser humano aprende, independentemente de suas limitações, condições socioeconômicas, questões biológicas determinadas por conta de cromossomos ou heranças genéticas. Ele aposta em uma modificabilidade cognitiva, em que o ser humano tem capacidade de aprender, numa relação entre mediador e mediado.

O autor nos propõe que, na posição de mediador, temos papel de dinamizar o conhecimento, problematizando-o, na relação com os mediados e da importância da relação entre o afeto e a cognição para a modificabilidade cognitiva, sendo que a mediação é uma relação dinâmica entre mediador e mediado de transformação, superar limites, modificar estruturas mentais, possibilitando um ser humano em processo contínuo de mudança.

Feuerstein traz a cultura como fator determinante para que os sujeitos se identifiquem em seu contexto, se tornem pertencentes ao seu cotidiano e transcendam para patamares mais estruturados.

O desafio educacional dos nossos dias é a “educabilidade”. Essa noção designa não só a necessidade do ser humano de receber educação, mas a possibilidade de dela beneficiar-se. Trata-se de uma característica antropológica que nos permite adquirir e capitalizar nossa cultura (SOUZA, 2003, p. 164).

Nossa intencionalidade na educação fará toda a diferença para esse “capitalizar a cultura”, sendo uma prática voltada para beneficiar o humano na autonomia, no protagonismo e no respeito ao outro. Todo esse potencial se constrói na relação com o outro através das práticas e suas ressonâncias no contexto educacional. Por isso, trago para a figura do nó. É a metáfora que utilizo para fazer com que os referenciais teóricos apresentados na minha pesquisa conversem na dinâmica existente neste nó, que é nosso cotidiano escolar.

Figura 8 – Metáfora do nó pedagógico

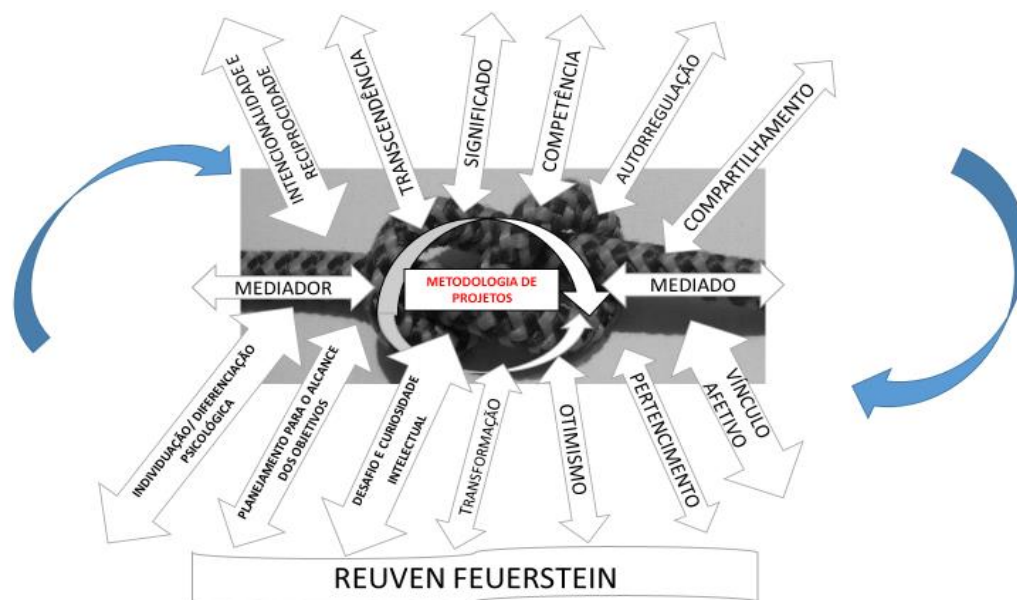


Fonte – Elaborada pela autora (2021).

Os treze critérios dentro de uma metodologia de projetos, numa relação entre mediador e mediado, no movimento da prática pedagógica, partem do conhecimento prévio do aluno, de aspectos culturais, de apoiar-se no passado para que o presente se projete com objetivos claros para o futuro, com otimismo, pertencimento, autorregulação, conexões afetivas, intencionalidades e significações, voltados à

transformação, à individuação e ao desenvolvimento da competência através do desafio e da curiosidade intelectual.

Figura 9 – Critérios de Mediação segundo Reuven Feuerstein



Fonte – Elaborada pela autora (2020).

Através de uma breve explanação de cada critério, é possível pensar a realidade educacional, da prática do cotidiano escolar, trazendo o deslocamento do pensamento de Reuven Feuerstein, dialogando com Freire e Foucault.

Quadro 17 – Critérios da teoria da mediação universais a todas as culturas

Critério de mediação	Provocações a partir de Freire e Foucault
Intencionalidade e reciprocidade	Provocar curiosidade para estimular respostas. Mediador se determina a chegar no mediado para ajudá-lo a compreender o que está sendo aprendido. Freire nos diz que a intencionalidade respeita o sujeito e auxilia na construção da autonomia. Foucault nos apresenta o poder que guia condutas humanas. Que postura assumimos no cotidiano escolar?
Transcendência	Estabelece relações entre o que está sendo estudado e o presente, o passado e o futuro. Estimula a curiosidade na descoberta das relações e no desejo de saber e buscar cada vez mais. Quando conseguimos estabelecer uma relação com o conhecimento já construído com o futuro, o mediador estimula o mediado para buscar cada vez mais, como iniciativa própria. Refletimos sobre nossas ações e as relações com o mundo? Pensamos sobre o contexto em que estamos inseridos? Ou nossas ações no cotidiano escolar são mecânicas, sem a reflexão e o pensar sobre situações experienciadas. Acatamos tudo sem pensar?

Significado	O mediador não assume postura neutra, envolve-se emocionalmente nos aspectos sociais e éticos. A significação se caracteriza como processo em que o conhecimento, os valores e as crenças são passados para novas gerações. Se pensamos o cotidiano escolar e fizemos parte das decisões e discussões, somos presença que se insere no mundo, de acordo com Freire. Porém o significado pode ser voltado ao controle biopolítico. É uma questão de como o significado é abordado.

Fonte – Elaborado pela autora (2020), a partir da Cortelini (2017) e reflexões a partir dos estudos da pesquisa.

Esses três primeiros critérios, de acordo com Feuerstein, são universais para todas as culturas que pretendem passar conhecimento às gerações futuras. Já os demais, que vou apresentar de agora em diante, trazem o diferencial entre as pessoas e as culturas e contribuem para a diversidade da aprendizagem.

Quadro 18 – Critérios da teoria da mediação que trazem o diferencial das interações humanas

Critério de mediação	Provocações a partir de Freire e Foucault
Competência	Analisar os processos mentais. O sentimento de competência se relaciona diretamente com a motivação, que é responsável pela aprendizagem. Esse critério, amparado pela teoria de Piaget, conforme já vimos de que os estímulos auxiliam na aprendizagem agindo internamente no indivíduo, nas estruturas mentais e assim ampliando nossos processos mentais. Trazemos a ideia de Freire na construção da competência desenvolvendo a autonomia através da responsabilidade e da autoconfiança com o objetivo de se tornar um ser humano cada vez melhor. Foucault nos apresenta a competência aliada ao poder, por isso faço uma relação com as políticas públicas que se direcionam para educar os corpos atendendo necessidades da sociedade atual.
Autorregulação	O mediador, através dos critérios da autorregulação e do controle do comportamento, visa desafiar o mediado a assumir a responsabilidade pela sua própria aprendizagem. Como agir com opiniões contrárias em sala de aula, numa formação de professores ou em demais situações. Importância de assumirmos postura de respeito diante das diferentes opiniões. No cotidiano escolar, a autorregulação tem caráter de formação humana ou de manter a ordem e a obediência?
Compartilhamento	Analisar os processos mentais. O sentimento de competência se relaciona diretamente com a motivação, que é responsável pela aprendizagem. No cotidiano escolar, compartilha-se conhecimento numa perspectiva dinâmica de um ser humano em constante aprendizado, ou impõem-se conhecimentos como verdades incontestáveis? Ou ainda não compartilho meu conhecimento com ninguém? É muito importante compartilhar o conhecimento produzido em sala de aula para os demais colegas e para a comunidade.

Individuação e diferenciação pedagógica	O processo de individuação refere-se ao caráter único de cada ser humano, construído através da autorreflexão e do autoconhecimento, que ocorre por meio do relacionamento com outros sujeitos. Respeito pelo diferente.
Planejamento para o alcance dos objetivos	O mediador orienta o mediado a aclarar o que quer alcançar e como alcançará o que deseja. Através desse critério, o mediador precisa estimular que o mediado estabeleça objetivos realistas e adequados à situação vivenciada. Planejamento que não seja rígido para que possamos estar abertos a novas ideias. Novamente questiona-se se os objetivos direcionam ações no cotidiano escolar que trazem uma prática que impulsiona para a autonomia ou para ações controladoras.
Desafio e curiosidade individual	Para mediar um desafio, é preciso adequar as tarefas de forma a atenderem níveis de simplicidade e de complexidade. O sentimento de desafio está ligado a uma motivação interna do sujeito. Fizemos aproximação desse critério com o que trabalhamos da teoria de Piaget, processos de equilíbrio. Em Freire, o ser inconcluso, sujeito da construção do seu conhecimento. Em Foucault, conhecimento transmitido, sem ser contestado. Controlador.
Transformação	O mediado deve perceber as transformações que vai sofrendo no processo de construção da aprendizagem. É necessária a consciência de que a mudança acontece de dentro para fora e de que estamos sempre em constante mudança. Quando conseguimos nos situar na construção de nossa aprendizagem, pensando nossas ações que nos impulsionam para a transformação. Para Foucault, normas e padrões de controle fazem com que o sujeito se aproprie de conhecimentos preestabelecidos que não contestam esses padrões, dando continuidade sem contestá-los.
Otimismo	Essa perspectiva possibilita reexaminar situações consideradas problemas, procurar informações que possam ter fugido de nossa percepção, buscar informações adicionais, ir em busca de experiências relevantes, fazer comparações, desenvolver o raciocínio hipotético e demais processos mentais responsáveis pelo funcionamento cognitivo. Faço uma reflexão sobre qual o otimismo que nos move. Um otimismo transformador ou opressor? Precisamos ter o cuidado para que o otimismo não seja uma esperança vã, conforme nos diz Freire, porque nenhuma concepção é rompida como que por “um golpe de espada”, Foucault. Otimismo também é processo.
Pertencimento	O sentimento de pertencimento implica incluir-se. O mediador deve fomentar o sentimento de acolhimento para com o mediado e, neste espaço de reciprocidade, a acolhida é essencial para acontecer a relação que, por sua vez, é central no processo de mediação.
Vínculo afetivo	Embora a maior parte dos escritos apresente doze critérios de mediação, Feuerstein, no decorrer de seus estudos, define mais um critério de mediação, o décimo terceiro: “Mediação da Construção do Vínculo Professor-Aluno”. Os aspectos pesquisados apontam a importância do professor no processo de construção do conhecimento. Diria que o vínculo afetivo transversaliza todos os demais critérios. Quais as marcas inconscientes que temos e deixamos presentes no cotidiano

	escolar? Nosso vínculo é de emancipação humana ou controle e individualismo?

Fonte – Elaborado pela autora (2020), a partir da Cortellini (2017) e reflexões a partir dos estudos da pesquisa.

Todos esses questionamentos e discussões compõem a trama do *nó pedagógico* no decorrer da construção e no exercício da docência, no cotidiano escolar.

Diante da proposta de projetos, articulada com os critérios de mediação, a pesquisadora questionou os sujeitos para que falassem sobre o que entendem como desafiador na prática do cotidiano escolar.

Quadro 19 – Desafios na prática do cotidiano escolar

Denominação	Desafios na prática do cotidiano escolar – relatos transcritos
P1	Essa questão que foi comentada, dos critérios de mediação, eu acredito que o vínculo afetivo, como tu disseste, perpassa todos os outros. A aprendizagem só acontece quando existe um vínculo afetivo, seja de sujeito para sujeito, de sujeito para o conhecimento, tem que ter a vinculação senão a aprendizagem ela não acontece. Dentro desses critérios, eu acredito que pertencimento, dentro do projeto ela é muito importante. Isso que tu disseste de mediador se sentir pertencente e mediado também. Então é toda a comunidade, é aluno, é professor, é gestão. É todos se sentindo pertencentes àquilo que vai acontecer. Então que se é só uma das partes que deseja e que quer fazer, fica alguma lacuna não acontecendo. Dentro todos eu acredito que o que é mais difícil de colocar em prática é a questão do otimismo né, porque a gente vê muito o lado negativo. O que acontece fora do que a gente desejava ou esperava e a nossa reação acaba não sendo otimista né, de mudança e tudo mais. Ainda mais para quem se cobra bastante e tem essa questão de querer fazer de tal forma enfim, de detalhes e tal; eu acredito que o otimismo é uma coisa que a gente tem que ir buscando. Enfim, acredito que seja isso que eu queria comentar.
M	E a gente sabe como é difícil, às vezes, num grupo a tendência é dá gente ir para o lado de quem desanima mais fácil.
P1	E muitas vezes a gente tem que ir puxando e tentando convencer, mostrando caminho para fazer determinadas coisas. Então para todo mundo andar junto é algo que precisa de esforço.
M	Esse processo de “Puxar” também é uma mediação, até mesmo porque nesse processo podemos estar todos juntos, estar lado a lado, mas não estamos todos no mesmo tempo e lugar em relação a nossa construção, cada um tem a sua caminhada, é processo, é um constante estar junto, se ajudar, compartilhar, estabelecer os objetivos, mas não estamos todos no mesmo juntos, até porque somos seres individuais. Mesmo trabalhando na mesma escola, com o mesmo assunto, cada turma vai ter o seu caminho, as suas construções, senão não estaríamos levando em consideração as construções e experiências construídas de cada sujeito e no espaço a que ele pertence.
	Eu gostaria de falar também, concordando com a P1, eu vejo que uma das coisas mais difíceis é de quando a gente vai perdendo o caminho, de tanta

PF1	transformação que a gente vai enfrentando no caminho. Então eu vejo uma das coisas mais difíceis é da gente não se frustrar quando as coisas não saem como a gente quer e do jeito que a gente pensava lá no começo. A gente prepara uma aula, e eu pelo menos, fico frustrada quando a gente não consegue atingir aquela aula. E quando falo de projetos eu falo de uma coisa bem mais extensa né. É mais difícil de ter esse controle do que vai acontecer e do que não vai. Então eu falo por mim, a gente vai perdendo o gás conforme o tempo vai passando e assim as coisas não vão acontecendo também. E o vínculo afetivo como a P1 falou, acho que é o mais importante. Quando a gente se demonstra entusiasmado para fazer alguma coisa a gente vai contaminando os outros também. Assim da mesma forma que a gente está negativado, a gente acaba passando essa energia. Então minha opinião é essa.
M	Da forma que você coloca, nos remete ao exercício da autorregulação. A frustração também é importante, mas no sentido de saber conviver com outras opiniões, ideias e também quando a gente não consegue atingir certos objetivos, por isso precisamos ter a capacidade de olhar para esse caminho que se projeta, de conseguir estar atento ao percurso e de aproveitar as possibilidades que se apresentam nele. Se não conseguimos desenvolver uma determinada aula ou atividade, é importante fazer o exercício de autorreflexão do porquê isso aconteceu. O questionamento é um exercício difícil de se fazer, principalmente quando se refere às nossas ações. Por que não conseguimos alcançar determinado objetivo? O que faltou? O que precisa ser diferente? Como promovi a participação dos sujeitos? Através da autorreflexão é que vamos descobrindo possibilidades, percursos novos e também de como conviver com esses desafios e com as mudanças que vão surgindo, podendo aproveitar tudo isso para dar continuidade ao nosso trabalho.
PI1	Penso que em relação à prática mesmo, concordo com o que as gurias trouxeram, concordo muito com a questão do vínculo também, mas acho que um grande desafio é essa questão da participação de todos serem de fato vozes nessa construção de um projeto né. Porque, às vezes, as vozes dos projetos norteadores elas vêm de cima né, mas quando a gente trabalha de fato com metodologias os projetos precisam ser atravessados na própria prática né, não só como um cumprimento burocrático, mas como uma forma de organização do nosso fazer né, das coisas que a gente vai produzir, e eu a gente não vai produzir só para os alunos, mas com os alunos né. Acho que essa questão até do protagonismo dos alunos, em todos os níveis, desde o berçário até o fundamental, que são as turmas que a gente tem conversado. Às vezes se ouve só quem fala, quem escreve, nessas pesquisas, nos projetos, não só nas escolas que atuei, mas em escolas que já tive experiência em fazer pesquisas para saber como isso acontece até no curso; e isso é algo que volta e meia aparece novo, o quanto uma metodologia de projeto visa uma participação, um engajamento, mas efetivamente ela não acontece. Isso é um desafio muito grande. Poder pensar em como fazer para que realmente se tenha uma relação dialética entre mediador e mediado e não só de transmissividade. Acho que diante do que eu ouvi e li no slide né, essa é uma das questões mais difíceis para mim enfim poder ver na prática.

Fonte – Elaborado pela autora (2021).

O desafio maior em se trabalhar com a metodologia de projetos está na intencionalidade. Se enquanto escola aderirmos ao trabalho pedagógico, através da

metodologia de projetos, precisamos ter consciência de que o processo para construir bases teóricas sólidas, nas quais discurso e prática sejam aproximados, não acontecerá de forma imediata. Sabemos que trabalhar com projetos, tendo a participação dos alunos, a sensibilidade de escuta de todos, como a PI2 falou, sendo protagonista, é algo que se constrói gradativamente e, mesmo depois da construção sólida, precisamos nos manter vigilantes no processo de pesquisa e reflexão das nossas ações.

O trabalho com projetos exige a todo o momento estar descobrindo formas para que questões que envolvem o construir, o pensar, o dialogar e o transformar, estejam presentes na prática do cotidiano escolar. Por isso a importância, como o próprio Paulo Freire nos diz, da ação-reflexão. Toda a ação precisa passar para uma reflexão. Na construção de projetos pedagógicos, o processo precisa ser constantemente avaliado para saber se os objetivos estão sendo alcançados e onde podemos estar melhorando e aprimorando. E assim como o conhecimento não acontece de fora para dentro e, não são palestras isoladas que constroem a verdadeira docência; a prática pedagógica através de uma metodologia de projetos é uma construção feita pelos sujeitos da escola. “Penso que as grandes e as pequenas rupturas são as que realmente nos ensinam a respeitar, a ser diferentes e, fundamentalmente, a ser modestos, humildes” (FREIRE; FAUNDEZ, 2019, p. 42).

Se for pensado em metodologias ativas no trabalho pedagógico, cada escola vai ter uma caminhada, porque os sujeitos pertencentes àquele espaço vão construindo a sua trajetória, e é necessário que seja construída no local de trabalho pelos sujeitos, com identidades únicas e singulares. Quando conseguirmos dar esse passo na educação permanente e continuada, poderemos dizer que conquistamos um espaço de respeito e de humildade. Percebe-se o quanto os momentos de educação permanente e continuada nas escolas são muito importantes, aproveitando os espaços das reuniões pedagógicas para estar planejando, estudando, refletindo e para identificar quais são as dificuldades encontradas e de como vamos superar esses desafios, principalmente buscando a participação dos alunos e de todos os que fazem parte da construção no nosso cotidiano escolar.

Buscar a assessoria técnica e pedagógica para estar nos auxiliando em questões pertinentes na escola é importante? Sim, mas essa assessoria precisa ser buscada diante de um desafio ou problema identificado no contexto escolar e seus

estudos precisam estar voltados à prática pedagógica, com o propósito de auxiliar na realização de momentos de estudos, levando-os para a prática, retornando-os para uma nova discussão, analisando o que deu certo e o que precisa ser mudado. Essa caminhada se constitui em princípios primordiais para o protagonismo dos sujeitos pertencentes ao cotidiano escolar. “No ensino esqueceram-se das perguntas, tanto o professor quanto o aluno esqueceram-nas, e no meu entender todo o conhecimento começa pela pergunta” (FREIRE; FAUNDEZ, 2019, p. 67). Não visualizo outra forma de trabalhar senão pelo diálogo reflexivo.

A pesquisadora, neste momento, questionou as participantes se mais alguém gostaria de falar algo. A P2 complementou:

Eu só queria complementar nessa questão dos projetos, que é a mediação, onde todos possam participar, desde a direção, alunos, pais, toda a comunidade escolar. Eu acredito que além dessa questão afetiva, a mediação também vem complementar e ajudar na metodologia de projetos.

Diante da colocação da participante, é possível perceber que em todos os aspectos que nós vimos, em relação às metodologias, características dos projetos, critérios da metodologia da mediação, em nenhum momento trabalhamos com a competência profissional única e exclusivamente. A formação humana, de como nos constituímos como seres humanos, aparece e se transversaliza com os conhecimentos que são construídos, não só academicamente, pois somos sujeitos e pertencemos a esse universo de vínculos afetivos que se transversalizam, entre conhecimentos profissionais e humanos. “A alma da sociologia da vida quotidiana está no modo como se acerca desses factos, ditos quotidianos – o modo como os interroga e os revela” (PAIS, 2015, p. 33).

O significado está presente em tudo e tem um valor fundamental na nossa vida. Nas nossas colocações sobre metodologia de projetos e em toda a nossa trajetória de vida, que trazemos nos nossos memoriais, percebemos o quanto estão presentes as marcas afetivas, que nos constituem como seres humanos, nas nossas discussões. E agora prosseguiremos refletindo sobre os anos finais da escolarização e de aspectos desse período que atravessam vida e estudos.

Quadro 20 – Memórias da 5ª a 8ª séries (Anos Finais do Ensino Fundamental)

Denominação	Memórias da 5ª a 8ª Série
P2	<i>Então do 5º ao 8º Anos, foi de sair da escola do interior e ir para a escola da cidade, então assim, sair de uma escola pequena para ir para uma escola bem maior, com disciplinas, que a gente chamava de matéria na época, com diversos professores, de ter uma professora de educação física, bastante marcante, ter o ginásio para praticar esportes, os momentos cívicos né... então isso está bastante presente e também a questão de na Língua Portuguesa que a gente fazia um jornal. [...] Da professora de Educação Física, também do curso de datilografia que a gente fazia no período de 6º, 7º e 8º séries. Então o diploma de datilografia e o livro que eu escrevi na época e que tenho guardado até hoje, que o livro da minha vida que foi construído nesse período das séries finais. São memórias, lembranças bem significativas dessa época. (Transcrição da fala).</i> <i>Um professor que me marcou muito neste período, foi o Professor [...], da oitava série, que nos desafiou a escrever o “Livro da nossa vida”. Tenho este livro ainda guardado, uma recordação bacana. (Trecho do memorial escrito).</i>
PI2	<i>Acho que como a P2 disse, para mim também foi um momento de muita mudança também, até a 4ª série eu estudei na escola do interior. Então a minha turma da 5ª série tinha mais alunos do que toda a minha escola inteira, nós éramos em 36 ou 32, no [...] na 5ª série e na escola nós estávamos em 20 e pouquinhos então, o volume de pessoas era algo bem estranho. E a questão das disciplinas era algo que eu tinha bastante expectativa, porque meus irmãos mais velhos já estudaram, tinham vários professores enfim, isso parecia algo interessante, mas foi um momento de muita mudança em todos os sentidos, daquela turma que vinha junto desde a primeira série, daquelas experiências que a gente conhecia na escola, do que se faz na escola, a gente vê que, às vezes, nessa passagem da educação infantil para os anos iniciais, tira muito o lúdico, mas essa mudança da 4ª série para a 5ª série, essa tirou totalmente, então a forma de se comportar o que faz o que não faz, se brinca, se não brinca, então isso eram questões bem marcantes assim, porque além da mudança da rotina, do espaço, das pessoas, uma mudança de comportamento que era demandado, e um contato com pessoas de diferentes lugares, tinham alunos, muitos alunos do interior na nossa turma, mas alguns alunos do centro, então as realidades bem diferentes. Acho que foi um momento de muita descoberta assim, e que se consolidou no decorrer dos outros anos, dessa organização, dessa disciplina, desse espaço da escola que era gigante, que era enorme, que tinha um laboratório, tinha informática, então muitas coisas novas assim, muitas descobertas. (Transcrição da fala).</i> <i>Ao ingressar na quinta série do ensino fundamental, voltei à escola do centro da cidade, onde as disciplinas aconteciam de forma separada e a turma possuía o mesmo número do total de alunos da escola do campo. Segui na mesma escola até entrar no ensino médio, no qual troquei novamente de escola para cursar o Curso Normal. (Trecho do memorial escrito).</i>
	<i>Bom, essa questão da mudança da escola, como a P2 disse, estávamos numa escola com poucos alunos, a gente era muito de brincar, muito de conhecer um o outro enfim, e estar indo para uma escola maior nós</i>

P1	também estávamos se achando os grandes quando nós iniciamos porque nós estávamos saindo da escolinha, mas quando a gente chega no [...] a gente é os pequenos, mas a gente se acha ser os grandão né (risos). Então eu lembro muito dessas questões das amizades, dos grupinhos assim na escola, muitos dos trabalhos em grupo que a gente fazia de ir na casa um do outro, enfim, dessas coisas que a gente mais se passava do que fazia trabalho, mas enfim... De aprendizagem assim, de forte, eu não tenho grandes lembranças sabe, eu tenho algumas lembranças assim de Feira do Livro, de um livro que me marcou muito quando eu li no 6º Ano (6ª série), que foi “A bolsa amarela”, que conta a história da menina que queria ser um menino e como eu tenho um irmão mais velho eu também, muitas vezes, queria ser um pouco menino por conta das “vantagens que ele tinha”, então tenho isso bem presente, essa questão de sair da escola, de gazeir em dia de entrega de boletim que eu nunca vou esquecer na minha vida (gargalhadas), eu nunca fui de gazeir e fui gazeir justo na entrega de boletins, alguns coisas assim bem de mudanças de fases, de adolescência, início de adolescência, que a gente tem presente. Eu lembro que quando a gente iniciou nós éramos os alunos que vinham do interior, então tinha a turma do centro, dos que continuavam, e a turma que vinha do interior, depois lá no 8º Ano (8ª série), tinha a turma nossa dos que vinham junto do interior, a turma dos repetentes dos que tinham pendência e a turma que vinha da Quinze, então a gente tinha isso bem separado assim, na escola girava aqueles corredores do [...], eu fico imaginando agora para que que a gente girava tanto aquilo (risadas). Enfim, são as minhas lembranças assim, bem nada a ver com a aprendizagem, mas enfim (gargalhadas). (Transcrição da fala). Não tenho lembrança de professores que tenham sido ruins comigo, claro que alguns com uma didática mais envolvente e outros menos, mas nenhuma lembrança puramente negativa. Desta época lembro muito das amizades, dos trabalhos em grupo, das interséries e da Feira do Livro. (Trecho do memorial escrito).
PE1	Bom eu vou falar também alguma coisa. Eu também fiquei até a quarta série na escola do interior, eu fui a única da turma que continuei os estudos, saindo do interior para uma escola maior. Também fui para o [...], eu acompanhei toda a mudança do [...], então a escola era bem menor, ela tinha um formato de C, ela não tinha esse tamanho como ela tem agora. Eu lembro que a gente lutou muito para ela ser ampliada para conquistar um ginásio, porque nós não tínhamos o ginásio. Aquele ginásio como a P1 e a P12 falaram, era apenas uma oficina abandonada. Aquele oficina lá, digamos assim, era a conquista que alguns professores estavam lutando naquela época para ser um ginásio, então a gente trabalhou muito fazendo rifas, incentivando os pais para conquistar as verbas, até pelo governo e fazíamos educação física no ginásio de esportes municipal, ou no campo e quando chovia eram jogos na sala de aula, ou até nas escadarias da prefeitura a gente acabava fazendo a tal da educação física. Então não tinha toda essa vantagem que os alunos têm agora. O ginásio foi feito só depois que eu saí da escola, então quem acabou aproveitando foram as meninas que depois se formaram, e estou vendo que agora quem está aproveitando é meu filho. [...] E também senti muita dificuldade dessa transformação, mudança de escola, acabei reprovando duas vezes na 5ª série, porque foi uma mudança muito, muito grande. Não tinha transporte como agora, então eu ia da minha casa até à escola a pé, então mais de 5 km. (Trecho do memorial escrito).

	<i>Para continuar a estudar fui matriculada na cidade na quinta série [...] foi uma grande mudança, de uma escola pequena para uma escola enorme, dentre os meus colegas somente eu continuei a estudar, tudo era diferente, cada matéria um professor, diretor e vice-diretores. Por causa da grande mudança e não ter me adaptado à nova escola acabei reprovando de ano, mesmo assim não desisti, com o apoio dos meus pais dei continuidade, ia para a escola a pé que era mais ou menos uns cinco quilômetros e voltava de carona ou de ônibus que passava pela rodovia perto onde eu morava, juntamente com meus primos e mais uma vizinha que eram mais velhos. (Trecho do memorial escrito).</i>
PI1	<i>Eu escrevi sobre as séries finais [...] eu lembrei de um fato que foi bem marcante. Foi um acidente que aconteceu na escola, faleceu um aluno lá, depois eu escrevi também que na sexta série teve muitos repetentes, do ano anterior né, daí a sala ficou mais cheia ainda, depois já na sétima série teve menos, porque muitos reprovaram e desistiram. Eu fiquei pensando que hoje em dia não pode e naquela época simplesmente desistiram e acho que não teve nenhuma providência, não era obrigatório, sei lá. Lembro também das atividades cívicas, assim como a P2 comentou, 7 de setembro, nós tínhamos a Semana Farroupilha que era bastante forte também, não lembro direito a época, mas lembro que a escola fazia. Foi construído um galpão próximo da quadra, e coisas que eram bastante fortes. Também eu lembro a Educação Física, a gente adorava as interséries, as competições assim... Também eu anotei, estava olhando as minhas avaliações, e daí da quinta série até a oitava série eu tenho bastante observações assim: “É boa aluna em conteúdo, porém deve evitar conversar desnecessárias”, em todas as avaliações. Da quinta série em diante eu tenho esse comentário. [...] Também eu anotei que na nossa época tinha a sessão cívica, que daí eram apresentações que a gente tinha que organizar, a partir das datas comemorativas e eram divididos por turma e cada turma tinha que apresentar sobre determinados temas sabe, tinha também dinâmicas que eram por competição de dança, de canto, dramatizações, lembro que a gente gostava bastante dos fatos e boatos, que aconteciam na sessão cívica, mas assim, eu fui anotando coisas assim, nada mais ligado às aprendizagens, o que ficou mais forte foi a afetividade né, e quando nós estávamos analisando ali sobre os projetos, o último critério é sobre a afetividade. Então eu estava me questionando que o que a gente leva é mais o afetivo do que tudo o resto. A questão do conhecimento sim, é muito importante, porque é o que nos constitui hoje né, mas como nesse memorial, quando eu me pego escrevendo eu faço mais relação com questões de afetividade, do que propriamente ao conhecimento sabe. [...] Ali olhando e coisa, primeiro lugar é a afetividade, e depois com a afetividade a gente construiu nossos conhecimentos que nos servem até hoje, né... mas foi somente a partir da afetividade. Quando a gente conseguiu criar uma relação entre colegas, alunos e professores... alguma coisa assim.. (Transcrição da fala).</i> <i>No ano de 1992 ingressei na 5ª série, agora do turno da tarde, até então uma turma pequena e uma única professora, a partir deste momento vários professores e turma enorme, pois integrava a todos que vinham das escolas municipais do interior. Este ano é marcado por uma tragédia na escola onde um menino da 6ª série, na aula de Educação Física, acaba derrubando sobre ele a goleira e após alguns dias não resistiu e veio a óbito. Foi um choque para toda a escola e comunidade, pois em uma</i>

	<i>cidade pequena todos são conhecidos, após este momento desenvolvi um sentimento de insegurança e medo com dificuldades para dormir e ficar em lugar sozinha e escuro, com o tempo esses momentos tristes passam e vão dando espaço a novas memórias. (Trecho do memorial escrito).</i>
PI4	<i>Eu! Além do que as meninas falaram de feira do livro, a quinta série tinha uma mudança também que a gente tinha medo de ser reprovado, então, além de tu ter um caderno para cada matéria que a gente foi vendo que era ruim porque pesava muito né, eu lembro de uma professora de matemática na quinta série, que ela só olhava para a gente e ela sabia que a gente tinha dúvidas. E matemática sempre foi o meu assombro né, até hoje, e ela olhava para a gente e ela dizia: fulana, você está com dúvida? Então eu olhava para ela, não sei que expressão eu fazia, ela dizia: PI4 tu tem dúvida? Fulana tu tem dúvida? Então isso me marcou muito e hoje também com os meus alunos eu fico observando muito eles, cuido muito a reação deles, porque muitos não querem falar, que eles têm medo de serem tachados de burros apesar de pequeninos assim, e eles não querem se mostrar que eles não sabem, porque eles estão na idade que acham que sabem tudo. [...] E a PE1 falou do ginásio, eu era da época da quadrinha que nós chamávamos de canchinha, que agora ela está coberta, ela tem as paredes, e lembro que a gente também lutou muito para que isso acontecesse lá no [...], para que a quadrinha fosse fechada e também foi uma das lutas de todos né, e, falando também da feira do livro, eu lembro que, eu sou gêmea, eu e minha irmã, quando a gente começou na quinta série e teve a primeira edição da feira do livro, tinha que comprar um livro só para nós duas, e chegou na sexta série e a gente não queria mais um livro só para as duas, a gente queria um livro para cada uma e a direção não entendia, porque que a gente precisava de dois livros [...]. E teve uma vez a G1, vou falar da G1, que a gente tinha as fotos dos jogadores de futebol, foto do Davi Bekamn, e ela rasgou, eu não guardo rancor tá G1, não guardo... imagina. Lembro de muitas manhãs indo à escola, de fazer pesquisa na Biblioteca, procurando em enciclopédias; fazendo trabalhos todos a mão. Após, com a chegada dos computadores, impressoras, começamos a pesquisar na internet, quando possível, e continuando nos livros, passando para o computador e salvando nos disquetes. Legal pensar como evoluímos!! [...] Em especial, lembro das aulas de Artes com a professora [...], nos mostrando diferentes técnicas. Os trabalhos que ela nos solicitava eram prazerosos e estimulavam nossa criatividade. Eu amava! (Transcrição da fala).</i> <i>Nesta época entrou o Inglês, o qual fiquei maravilhada em aprender uma língua diferente. Também lembro que se iniciou a Feira do Livro e a ideia de receber os escritores na escola, ter contato cara a cara e mais o livro assinado por eles, era inimaginável, estávamos felizes demais. (Trecho do memorial escrito).</i>
	<i>Eu queria falar que ao contrário das gurias que tiveram a ruptura de mudança de escola. Comigo não aconteceu, porque eu fiquei na [...] do pré à 8ª série, então foi mais fácil, porque foi sempre os mesmos colegas, então essa parte não foi problema, o problema é que a gente sempre foi considerada a pior turma da escola, da 5ª série até na sétima, depois na 8ª a gente melhorou um pouquinho, a professora G1 está ali de prova, a gente era muito sacana sabe, entrando na adolescência, se achava as maiores pessoas assim. Mas tudo bem passou né, eu lembro que a gente fez uma feira de comunicação um ano, e a gente a nossa turma ficou com o rádio, e foi uma decepção muito grande, porque tipo o rádio a gente</i>

PF1	conhecia e era uma coisa antiga, a gente não queria mais falar de rádio né, a gente invejou a 82 porque a 82 pegou o computador e nós com o rádio, o toca fita, é uma lembrança que... mas foi muito legal, porque é uma lembrança que que a gente aprendeu muito sabe, mas foi bem diferente sim. E uma das coisas que eu me lembro da profe G1, não é porque ela está aqui tá, mas que eu lembro e guardo com muito carinho, foi que ela levava nós para a informática assim, bem lá no início que ninguém tinha computador em casa praticamente, então a gente tinha os primeiros acesso à internet, ali. E ali ela introduziu a gente para o mundo dos blogs naquela época, ela pediu para a gente escrever nos blogs. E a gente se achava porque achou que o mundo inteiro ia ler porque estava na internet, então todo mundo tinha acesso, e no final da aula ela deixava a gente jogar biscoito on-line, gente isso era uma realização. [...] E também uma coisa que a profe G1 está devendo ainda né, que é a nossa cápsula do tempo, que era para a gente abrir o ano passado que fez dez anos, e não deu. E esse ano veio a pandemia e também não vai dar, quem sabe o ano que vem com 12 anos a gente consiga, a gente escreveu o que nós esperávamos no futuro, de profissional, questão de relação com família, se a gente ia ter construído uma família, ou não. E isso ficou muito marcado e com todos da turma, porque com todos os colegas que eu tenho acesso, que eu converso, todo mundo fala dessas cartas que a gente escreveu, e como eles sabem que eu tenho uma relação mais próxima com a G1, que de vez em quando a gente se encontra na escola, eles me perguntam se eu sei quando a gente vai abrir essa capsula do tempo, então é uma coisa ficou muito marcada sim, ficou bem marcado também. (Transcrição da fala). Como as turmas normalmente continuavam as mesmas, não tive dificuldades de adaptação quanto aos colegas e também aos intervalos, mas o que realmente me impactou foi a divisão das matérias em períodos e a entrada e saída dos professores da sala de aula. Começa aí a moda dos fichários, que todas as meninas da minha idade almejavam ter e usar, pois parecíamos mais velhas e descoladas. [...] Em compensação, a área de Linguagens não era meu forte, mas não me impedia de tirar boas notas, tendo em vista, que era bastante cobrada em casa para tirar notas boas nas provas e trabalhos e também me cobrava muito, desde cedo, para fazer o melhor que eu podia. (Trecho do memorial escrito).
PI3	Quando as gurias falaram da canchinha, eu lembrei que na minha escola dos anos finais, tinha uma cancha de bochas uma coisa assim bem diferente que a gente não encontra nas outras escolas e quando eu escutei a palavra, já deu um estalinho. Lembrei, foi uma recordação bem diferenciada. (Transcrição da fala). A partir da 3ª série, estudei na [...]. Uma grande e difícil mudança. A grande quantidade de alunos trouxe bastante timidez, mas com os dias fui enturmando-me. Nesta escola tínhamos ônibus para ir e voltar, amplo espaço e cada profissional exercia sua função. No início sofri bastante, mas com o passar dos anos, comecei a aprontar junto com os colegas. Recordo de uma manhã que fugimos da escola pulando a cerca para ir comprar coca-cola no bar da frente e a diretora viu. Conseguimos carona com o meu tio e voltamos para casa, mesmo sem a mochila, no outro dia assinamos o livro preto. Nesta escola também tínhamos uma cancha de bocha, na 8ª série, ganhei um campeonato, juntamente com dois colegas. Estudei nesta escola até a 8ª série. (Trecho do memorial escrito).

PF2	<i>Tirando esse tempo para recordar e voltar a lembrar do que passou por nossa caminhada, olhando de um olhar “crítico” como eu era feliz e não sabia, a vida hoje me trouxe tanto sofrimento, que me sinto em muitos momentos morta por dentro em alguns aspectos de minha existência. Mas vamos ao que interessa, voltando aos velhos e distantes momentos de minha vida escolar. No que me recordo era uma disciplina no primeiro grau, educação artística.[...] No meu tempo não se falava nessa nova versão artística que pende para o lado mais abstrato. A arte contemporânea veio como uma nova forma de expressão de sentimentos, forma de comunicação diferenciada. Para profissionais como eu esta graduação proporcionando esta disciplina, contribui muito para minha prática em sala de aula, abrindo um novo olhar para a arte, deixando de lado a comodidade na forma de expressão e sim poder aproveitar o que está ao nosso alcance. (Trecho do memorial escrito).</i>
PF3	<i>Um casal, amigos de minha mãe, moradores da cidade de Nova Bassano, professores da rede estadual, vinha me visitar todos os dias no hospital. Pediram então, a minha mãe, para me levarem a casa deles até eu melhorar. Nesse tempo, me matricularam na Escola onde eles davam aulas: [...], onde reprovei neste ano por faltas e por estar doente. [...] Chorava por querer ver meus pais, mas fui ficando, fui estudando. No próximo ano, fui me recuperando, estava bem melhor de saúde, fiz novos amigos, os quais levo até hoje comigo. [...] Nesses tempos, meu irmão [...] e as manas [...], foram pra capital tentar a vida. Os demais aos poucos, foram trabalhar na cidade de [...] e a mana [...], optou em ficar com meus pais. Anos depois, venderam tudo e vieram morar aqui na cidade de [...], onde residem até hoje. Meu pai deixou de beber um tempo depois de vir morar aqui na cidade. A mana casou e formou família e moram todos com meus pais. Neste mês de outubro, minha mãe faz 88 anos e meu pai, também neste mês, faz 91 anos. É muito difícil falar da família, onde tudo parecia ser um inferno. Quanta tristeza! Levo marcas profundas em minha vida. Até hoje, sou uma pessoa triste, desanimada, depressiva, falo pouco, mas tento viver. Nos próximos anos, lembro sempre com respeito a hora do Hino Nacional antes das aulas, amava as horas de Sessão Cívica, sempre tinha turmas escaladas para se apresentar, Feira do Livro: como amava essas feiras, rifa em homenagem ao Dia dos Pais: essas rifas na compra de um número quitava a mensalidade do ano e concorria a vários prêmios e também a um carro, horta escolar: amava ver esse canteiro da turma, cada turma tinha um canteiro. (Trecho do memorial escrito).</i>
G1	<i>Durante o meu Ensino Fundamental de 5.^a a 8^a séries fiz o meu catecismo, pois a religiosidade sempre foi muito forte na minha família, a qual é católica. Minha madrinha, [...] da Congregação das Irmãs Carlistas, é e sempre será lembrada por mim, por todo o apoio e dedicação em relação aos meus estudos, assim como por minha família: meus pais, irmãos, minha prima [...], a qual foi minha madrinha de Crisma, pela tia [...], tios, tias e amigos, que sempre me incentivaram para prosseguir com meus estudos e ser professora. (Trecho do memorial escrito).</i>

Fonte – Elaborado pela autora (2021).

Concluindo as falas dos sujeitos da pesquisa, sobre as marcas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, como pesquisadora enfatizei que, ao escrever meu memorial, também tiveram maior destaque os vínculos afetivos. Trago uma descoberta a partir

da escrita do memorial, que me fez entender por que, até hoje, no domingo à noite, não me sinto confortável assistir ao programa do Fantástico, da Rede Globo de Televisão. Associava esse momento com um fato triste que aconteceu quando tinha 5 anos de idade, em que presenciei, num domingo à noite, durante o horário do programa do Fantástico, meu avô tendo um infarto. Foi na reflexão de reviver o que vivi, que se reconstituiu, através de lapsos do meu inconsciente, esse momento negativo da minha vida.

Isso nos faz analisar o quanto é importante pensarmos sobre questões que nos constituem como humano e como profissional. Reitero quão grandemente a reflexão sobre a ação docente se faz necessária e é essencial para que possamos pensar sobre situações que realizamos diariamente no cotidiano escolar. Mais importante do que o ponto de partida e da chegada, é cuidar do percurso, da caminhada. Esse processo se clarifica no pensar individual e coletivo.

Por outro lado, é possível olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão-na-ação. Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Refletir sobre a reflexão-na-ação, é uma ação, uma observação e uma educação, que exige o uso de palavras (POPKWITZ, 1992, p. 49).

Através das memórias que foram trazidas, percebem-se situações marcantes quanto à mudança de escola, adaptação com colegas novos, problemas de doenças na família, reprovações, porém, muitas marcas positivas emergiram dos relatos orais e escritos, podemos identificar vários exemplos de projetos, através das falas dos memoriais: conquista da quadra, do ginásio, a organização da primeira feira do livro; projetos envolvendo a comunidade escolar. Existem os projetos mais amplos e os projetos mais específicos de sala de aula. Trouxeram tudo isso com pertencimento e otimismo por ter sido construído a partir de desejos coletivos, carregados de significados, nos quais os sujeitos da pesquisa estavam inseridos.

Como quer que seja, a sociologia da vida cotidiana vê-se na contingência de recuperar saberes e linguagens comuns – isto é, da quotidianidade, do que se passa quando nada parece passar-se – para (re)construir o terreno da sua própria discursividade (PAIS, 2015, p. 34).

Nesse dinamismo que nos propusemos a nos movimentar nos encontros de formação permanente e continuada, foi possível recuperar saberes comuns entre as

participantes, refletir sobre trajetórias e memórias e sobre o quanto podemos ser reféns do que pensamos e de nossas concepções se não refletirmos constantemente sobre nossa prática e se não formos vigilantes na nossa formação teórica, aliada à nossa ação diária. Sem o pensar, viveremos na alienação de uma prática sem significados, sem mudanças, porém, sem neutralidade. Tudo o que projetamos, somos e vivenciamos é carregado de intencionalidade. Seguiremos nesse mundo de descobertas das nossas memórias, aliadas às nossas construções humanas.

A etapa de escolarização do Ensino Médio torna-se importante na trajetória de cada ser humano, por nos auxiliar na escolha de nossa profissão. Finalizamos este encontro com o meu depoimento das memórias do Ensino Médio.

Concluindo o Ensino Fundamental, período em que morava numa casa de família em Vista Alegre do Prata (RS), retorno para casa, no interior do município, porque, no ano de 1992, foi possível estudar em Nova Prata (RS), cursando Magistério, com o transporte de uma empresa de ônibus que levava passageiros, estudantes e trabalhadores de firmas para o local. Cursar Magistério não foi uma opção, foi a única oportunidade, pois era uma profissão e justificava minha continuidade nos estudos, tendo em vista que minhas irmãs mais velhas não tinham estudado. Uma das marcas deste período foi a disciplina de didática da música, em que aprendemos como trabalhar com os hinos (Nacional, Rio-grandense, da Independência e da Bandeira) e nossa avaliação foi a prova oral dos mesmos. E quando digo que a gente carrega as marcas para o nosso dia a dia, me recordo que quando iniciei a minha trajetória como professora, por algumas vezes, repeti essa prática com meus alunos. Quando iniciei o curso de Pedagogia, foi possível refletir e modificar essa ação. Destaco que essa experiência da prova oral dos hinos foi negativa para mim, mas mesmo assim reproduzi com meus alunos (M, transcrição da fala, novembro de 2020).

Esse depoimento nos faz pensar sobre teoria e prática, quando nossos discursos não condizem com nossas práticas e mesmo sabendo que não está coerente, continuamos reproduzindo. Mais um imperativo que destaca a importância da educação permanente e continuada como exercício da trajetória docente.

5.2.4 Possíveis caminhos para refletir sobre o cotidiano escolar - 4º encontro de educação permanente e continuada

A formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança em conexão com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. 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 esta

perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas (NÓVOA, 1992, p. 28).

No dia três de novembro de 2020, aconteceu o quarto encontro de educação permanente e continuada. Neste momento, contamos com a presença de uma psicopedagoga convidada, que não faz parte da rede municipal de ensino e atualmente reside no município de Limeira, em São Paulo. PS compartilhou experiências positivas do trabalho coletivo na prática do cotidiano escolar, refletindo com os sujeitos da pesquisa sobre suas experiências e vivências com alunos, pais, professores e gestores.

Uma das participantes da formação, mesmo na presença da convidada na sala virtual, exhibe seu álbum de formatura do Ensino Médio, justificando sua demora para ingressar no ambiente, pois estava providenciando o material. A participante G1, mesmo na presença da psicopedagoga, toda motivada falou: “Hoje é o dia de falar do Ensino Médio, isso?” (Fala transcrita). “Continuidade e interação, em ativa união uma com a outra, dão a medida da importância e valor educativos da experiência em causa” (DEWEY, 1976, p. 37).

Apresento esse acontecimento antes das interações realizadas com a nossa convidada, porque entendo que a educação permanente que está sendo desenvolvida nesse curso, de compartilharmos sobre a nossa constituição enquanto estudante, docentes e seres humanos, mobilizou o grupo, fazendo com que se sentissem pertencentes nas construções de saberes, e um desses caminhos foi revisitar memórias tendo um espaço para compreendê-las, socializá-las e entender determinados comportamentos ou situações atuais diante das reflexões feitas.

É preciso coragem até mesmo para deixar a segurança protetora de nossas quatro paredes e adentrar o âmbito político, não devido aos perigos específicos que possam estar à nossa espreita, mas por termos chegado a um domínio onde a preocupação para com a vida perdeu sua validade. A coragem libera os homens de sua preocupação com a vida para liberdade do mundo. A coragem é indispensável porque, em política, não a vida, mas sim o mundo está em jogo (ARENDT, 1997, p. 203).

Refiro-me à coragem, porque é preciso ter coragem para olhar para nossas práticas, refletir sobre nossas ações passadas, atuais e projetar ações futuras, entendendo que nossa postura é política e assume responsabilidade nessa “liberdade

do mundo”, que pode ser percebida como autonomia e transformação, conquistada através do protagonismo que assumimos diante do exercício da docência.

A fala da psicopedagoga neste encontro nos trouxe aspectos importantes para refletir e solidificar os saberes que já vínhamos construído até o momento. Iniciou com um questionamento, por atuar já há um longo período em uma Escola de Educação Especial (APAE), de que reflete muito, nos últimos anos, o grande número de encaminhamentos de alunos com indicação de alguma suspeita de deficiência. O que será que está acontecendo? Nessa reflexão, busca-se o conhecimento para lidar com tudo isso. “Aqui, convém fazer a convergência de diversos ensinamentos, mobilizar diversas ciências e disciplinas, para ensinar a enfrentar a incerteza” (MORIN, 2002, p. 56).

PS conduz sua reflexão fazendo com que pudéssemos entender essa questão levantada a partir do teórico Piaget, que nos coloca questões da equilíbrio, das variantes e invariantes. Quando trata da invariante, refere-se ao meio e às questões orgânicas, que constituem uma base para a criança, mas não é determinante para o sucesso ou insucesso dessa criança na trajetória escolar ou na vida. O processo de aprendizagem no sujeito tem como pré-requisito uma base, uma estrutura. Diante de situações novas, acontece um desequilíbrio e na medida em que ela vai experimentando, assimilando, os novos saberes vão se acomodando.

O sujeito age sobre o objeto, assimilando-o: essa ação assimiladora transforma o objeto. O objeto, ao ser assimilado, resiste aos instrumentos de assimilação de que o sujeito dispõe no momento. Por isso, o sujeito reage, refazendo esses instrumentos ou construindo novos instrumentos, mais poderosos, com os quais se torna capaz de assimilar, isto é, de transformar objetos cada vez mais complexos. Essas transformações dos instrumentos de assimilação constituem a ação acomodadora (BECKER, 2001, p. 70-71).

Tudo isso acontece interligado com o desejo de aprender. A psicopedagoga nos traz a importância da teoria de Piaget, pela sua constatação de que a inteligência não é herdada. Ninguém nasce com uma inteligência inata e imutável. Ela é construída, é um processo interativo, entre o humano e o meio ambiente em que ele está inserido.

[...] a idéia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado - é sempre um leque de possibilidades que podem ou não ser realizadas. E constituído pela interação do indivíduo com o meio físico e

social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação, e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento (BECKER, 2001, p. 72).

Por isso, o ambiente, aliado ao desequilíbrio de algo novo, que é assimilado, que é adaptado e que traz essa acomodação e novamente a equilibração, é o que acontece conosco, diante das nossas vivências, aperfeiçoando e ampliando os nossos saberes. Todo esse conhecimento científico vem intensificando-se atualmente através dos estudos da neurociência e da plasticidade neuronal. Aprendemos a todo o instante e por toda a vida. “A estratégia procura incessantemente reunir as informações colhidas e os acasos encontrados durante o percurso” (MORIN, 2002, p. 62).

A profissional convidada segue enfatizando que a estimulação ofertada através da linguagem é uma estratégia importantíssima para se apostar no percurso da educação de uma criança com bases orgânicas diagnosticadas com alguma deficiência, que sendo conduzida pela escola, família e demais setores que trabalham com ela, na busca de engajar-se em atividades que trabalhem fatores cognitivos, emocionais, de autoestima, servem para auxiliar o estudante a lidar com frustrações e situações práticas da vida cotidiana. São inúmeras as contribuições para a vida da criança e para a sua formação humana, ao sentir-se parte do mundo em que vive. Neste momento da reflexão, a psicopedagoga questiona as participantes se alguém gostaria de socializar alguma situação vivenciada. A professora G1 comenta:

Quadro 21 – Fala da participante G1

Denominação	Relato transcrito
G1	Eu trabalho Língua Portuguesa e vejo isso na prática, mesmo que eu tenha um cadeirante, essa questão do meio influencia muito, a questão do Piaget, para mim é um exemplo [...], o meio, a amizade, o convívio diário, a socialização, porque ele está na regular, mas ele vai de vez em quando à APAE, só [...] que até os pais procuram, que ele desenvolva mais essa convivência no regular, então, vejo que o meio influencia muito na aprendizagem, só que as limitações dele, na deficiência claro, são bem limitadas e isso os colegas depois de um certo tempo percebem, enfim e eu acho que tem essa troca, [...] eu acho que agora na época da pandemia ele continua tendo esse contato, eu falo por mim e alguns colegas que [...] assim, continua essa ligação social entende, então nessa época, se ele estivesse em casa seria bem pior entende, porque não teria esse contato, mesmo à distância, eu me comunico, algumas outras colegas se comunicam, pelo áudio, pelo vídeo com ele. Então eu imagino assim, para ele seria bem menos significativo essa época da vida se ele estivesse só na APAE, não [...] desmerecendo o trabalho das professoras

	da APAE, mas o convívio é maior, [...] a questão da escola regular ela ajuda bastante. Pela minha experiência essa é minha colocação, [...]

Fonte – Elaborado pela autora (2021).

PS relaciona a fala da participante da pesquisa com seus estudos, enfatizando que todo sujeito tem limitações, mas quando escola e família acreditam nas suas potencialidades, acontece o desejo por todos os envolvidos, proporcionando o desenvolvimento de cada ser humano, respeitando-se individualidades e particularidades. É importante, neste processo, termos o cuidado de não estarmos considerando que toda dificuldade de aprendizagem seja considerada uma deficiência. E para que isso não aconteça, é necessário refletir e pensar a prática, todos os aspectos que fazem parte do meio dessa criança, suas vivências e condições socioeconômicas e culturais. Precisamos ter a sensibilidade do olhar e da escuta atenta com esse aluno, pois ele pode ter passado ou estar passando por situações que nós sequer imaginamos que um ser humano poderia ser submetido. E como Freud nos ensina, os traumas na primeira infância podem trazer prejuízos muito sérios nas estruturas psíquicas do sujeito.

Aquele aluno não tem necessariamente que chegar no 100, mas eu acredito que ele vá; não tem só limitações, ele tem também potencialidades; porque se a gente for olhar só para limitações, nem nós né, nós também temos as nossas. Então olhar também para o que é possível, porque quando a gente entra nessa janela, que a gente chama de janela pulsional, do desejo, a gente também tem um retorno maior, quando a gente vai trabalhar algo e a gente leva para junto da nossa vivência, como vocês estão fazendo, vocês estão refletindo algo que vocês viveram no ensino médio, então aquilo lá volta vivências, volta memórias, aquilo de certa forma tem uma marca para cada um de vocês, e isso aproxima para que vocês estejam aqui, numa terça-feira pós feriado, às 8h da noite. (PS, 2020, palestra proferida para as professoras em novembro).

A profissional convidada apoia-se nos estudos de Piaget e de Freud para colocar suas construções teóricas. Embora saibamos que Freud desenvolveu seus estudos voltados à sexualidade, a psicopedagoga busca trazer a “janela pulsional”, como o desejo operante no sujeito para a aprendizagem.

Nas diversas formações do inconsciente, Lacan isola um mesmo denominador comum, sua estruturação como uma linguagem, e como ele mesmo afirmou: “Basta abrir Freud em qualquer página para ser surpreendido pelo fato de que não se trata senão de linguagem no que ele nos descobre do inconsciente”. Em todas essas formações, trata-se da ação do recalque do desejo inconsciente, inaceitável de algum modo pela instância do eu, desejo recalqueado que retorna, ainda que deformado sob a

ação da censura. Por isso, Lacan chegou a dizer que o recalco e o retorno do recalco constituem uma única e mesma coisa, pois só se tem acesso ao recalco por intermédio do seu retorno (JORGE, 2008, p. 66).

Isso nos faz pensar que muitos fatores ligados ao inconsciente são determinantes para a aprendizagem, e muitas das dificuldades que a criança enfrenta na escola podem originar-se de uma infinidade de fatores decorrentes do seu meio.

Neste momento nos cabe uma imersão no termo “pulsional”. Jorge (2008, p. 9) afirma que:

O conceito freudiano de pulsão, para tomar um exemplo central nos desenvolvimentos deste volume e cujo estatuto transdisciplinar pretendo enfatizar, é revelador disso: considerado por Lacan um dos quatro conceitos fundamentais da psicanálise, a pulsão não abriu via de reflexão junto aos outros saberes, e, mesmo entre os psicanalistas, prestou-se até hoje a equívocos básicos, que podem ser atestados pela desvirtuação produzida pela escola inglesa ao traduzir o termo alemão *Trieb* por instinto. A história da incompreensão desse conceito talvez possa ser lida como essencialmente ligada à história das resistências à psicanálise — a história de uma verdadeira repulsão à pulsão. No entanto, como veremos, segundo a leitura lacaniana de Freud, a pulsão é o conceito psicanalítico que mais se revela inseparável da questão sobre o que é o inconsciente.

E esse inconsciente carrega questões que muitas vezes se apresentam como um trauma, violências vividas ou presenciadas, vivências negativas que podem interferir diretamente nas condições de aprendizagem. Nesse sentido, as diferentes linguagens, do corpo, da fala, dos gestos, assumem significado e atenção. Por trás de uma criança que não aprende, podem existir diferentes situações que servem como bloqueio para o seu desenvolvimento intelectual e humano.

Para Lacan, a pulsão deve ser concebida como o efeito da demanda do Outro, da linguagem, em sua mais precoce incidência sobre o sujeito ainda nem mesmo constituído enquanto tal. Assim, postula que o movimento pulsional só é passível de ser compreendido em sua especificidade caso seja referenciado à lógica do significante, com a qual ele fornece uma estrutura formal para o inconsciente freudiano (JORGE, 2008, p. 50).

Entende-se que o sujeito precisa desejar aprender; se esse desejo não estiver presente, é necessário investigar quais questões não estão bem resolvidas e que a criança carrega no seu inconsciente. Todo o ser humano convive com situações obscuras que precisam ser resolvidas ao longo da vida.

No transcorrer da conversa, novamente a participante G1 contribui com sua fala:

Quadro 22 – Relato de experiência da participante G1

Denominação	Relato transcrito
G1	Nós temos um projeto que está há seis anos acontecendo, às vezes meio devagar, às vezes mais é, é um projeto ligado à UPF (Universidade de Passo Fundo), nós tínhamos uns pinheirinhos e eu fui olhar e tinha o de uma menina que faz parte da inclusão da escola, daí eu fiquei pensando: será que ela vai ter condições de plantar esse pinheirinho? Aí eu liguei para a mãe e fiquei meio assim. [...] E aí eu achei que a mãe ia dizer, “não ela não tem condições” enfim sei lá, “ela vai ficar aborrecida”. Não, ela disse, ela adora natureza, vou levar lá para o avô dela e assim que der eu vou plantar. [...] Mas essa mãe fez com tanta boa vontade que ela me mandou as fotos e colocou a menina do lado e ela toda feliz sabe. Então eu percebi assim, que às vezes a gente tem que quebrar certas barreiras, certos tabus, que sei lá, como professores, muitas vezes deixamos de realizar certas tarefas para não sobrecarregar quem está do lado dessa criança ou adolescente, né. Eu percebi que com esse pequeno gesto, eu sou uma professora que tenho muito medo de mandar uma atividade sabe, eu analiso, eu penso, eu troco ideias com uma colega, eu sabe, esse dias, eu dou aula de inglês, será que ele vai conseguir, será que ele vai entender? E a gente tem que se desafiar e ao menos tentar. Não deu, paciência, volta atrás, faz outra. Mas eu acho que nós professoras temos que perder esse medo sabe. Ah porque eu não sou especialista para trabalhar com crianças especial, mas vamos lá, vamos nos desafiar, claro que tu tem que buscar o conhecimento, tem que te aprimorar enfim, buscar a formação, mas acho que mesmo não tendo a formação, qualquer professora que tenha tido uma pedagogia, um magistério, ela tem que ter em mente: bom de onde começar com esse aluno, como é que eu faço, conhecer, como é a realidade dessa família, mora num apartamento, acho que precisamos conhecer até mais que os ditos normais, precisamos conhecer mais ainda a família do que os ditos normais sabe, eu sou sincera, estava falando justamente com a mãe deste incluso cadeirante porque eu desafiei ele a participar do Meet, a mãe não colocava ele no meet nas minhas aulas e aí na última aula não funcionou o microfone né, daí eu disse para ela, vamos testar eu e você antes de acontecer o próximo meet? Porque eu percebi que ele queria falar com os colegas e os colegas falavam com ele e ele não escutava os colegas, entende. [...] a gente tem que aos pouquinhos, junto com a família ir tentando avançar junto, eu acho que é muito, né para esse tipo de aluno a gente tem que perder um pouquinho e se doar um pouco mais, às vezes é o comodismo da gente né.

Fonte – Elaborado pela autora (2021).

A nossa convidada PS, interligada com a fala da participante, também compartilhou um fato que ocorreu na sua carreira profissional, de que também se questionou o porquê uma mãe trazia para a Escola de Educação Especial, uma criança com paralisia cerebral. Só foi entender o que isso representava para a família quando, em um momento de estudo com suas colegas, colocou:

Eu falo isso, porque quando eu entrei na APAE, tinha uma menina, ela não mexia nada, ela só mexia mais ou menos os olhos. Ela tinha uma questão de

saúde, paralisia, tetraplégico total, e ela ia para a escola. E a mãe dela falava: Aí a fulaninha sente tanta falta de ir para a escola!! Ai a fulaninha!! Nossa e eu ficava pensando, para essa criança parece ser tão sofrido ela vir aqui, para essa mãe acordar, dar banho, e aquilo, sabe, chegava a me incomodar. Eram crises e eu pensava será que realmente a mãe estava confortável com isso? Até que um dia numa reunião, uma amiga minha me falou isso e aquilo nunca mais saiu da minha cabeça: “para a mãe, a vinda dela na escola é vida”. Se a mãe não acreditar que ela tenha desejo, ela a deixa em casa e daí ela vai ficar deitada o dia inteiro? Né, então a mãe deseja por ela (PS, 2020, palestra proferida para as professoras em novembro).

Isso nos faz refletir que nosso trabalho enquanto educadores nos compromete a não limitar, mas sim entender e apostar nos sujeitos. Esse nível de entendimento se alcança com estudos coletivos e com o conhecimento da realidade dos sujeitos que fazem parte do nosso cotidiano escolar.

Quadro 23 – Alguns relatos das participantes sobre práticas do cotidiano escolar

Denominação	Relatos transcritos
P2	Tu falaste que a criança precisa estar envolvida para aprender. Eu sou Pedagoga [...], eu tenho minhas colegas ali, a G1 e a P1 que é Pedagoga [...] né, então nós temos na escola a psicopedagoga que atende os casos de dificuldade de aprendizagem juntamente com o reforço escolar. Então como funciona: os professores fazem uma investigação e nos encaminham e a psicopedagoga faz uma avaliação, juntamente com o trabalho do reforço. O que eu vejo como uma dificuldade maior: aceitação da família. Então muitas vezes a família não aceita que este aluno não esteja aprendendo. Então culpa o professor, culpa a escola né, vai buscando culpados. Então assim eu acho fundamental a gente conquistar essa família para que a gente possa desenvolver esse desejo do aprender. E muitas vezes a criança vem com a autoestima baixa, por eu não conseguir fazer, eu não sei ler, então a questão da autoestima muito baixa da criança, essa falta de estimulação porque faz com que realmente ela não aprenda, porque ela acredita que não consegue. Então é um trabalho intenso que precisa ser feito juntamente com a psicopedagoga, com a professora do reforço, com a professora titular, para a gente conseguir um resultado significativo né. Então é uma das experiências que a gente tem que chegam no terceiro ano e ainda não estão alfabetizados e que a gente busca diversos encaminhamentos e que a família também não dá continuidade. Então nós não temos esse respaldo, não com todos, a grande maioria nós conseguimos, mas tem alguns casos que a gente enfrenta várias dificuldades para conseguir concretizar esse encaminhamento. Então é uma lacuna bem importante a questão familiar, nas dificuldades de aprendizagem.
	Sabe P2, sabe o que eu comecei a fazer diante desses casos? Eu comecei a chamar as famílias e perguntar o que que elas esperavam? O que que eles esperavam de nós? O que que elas esperavam por levar os filhos no atendimento? Qual que era o desejo delas? Aí muitas nem sabiam o que responder, muitas depois de um tempo diziam: - ah, que elas aprendam a escrever o nome. Só o nome? Daí você vê, se a família só quer que aprenda a escrever o nome? De levar isso, só o nome? Tá, mas o que mais você espera do teu filho? O que você espera enquanto ele e

PS	enquanto nós? Quando que a gente conseguia chegar com essa família com: eu espero que ele seja feliz, que ele alcance isso, espero que ele consiga ler e escrever para se defender no mundo.... ah tá, então agora o que cada um de nós pode fazer para contribuir com isso. O que enquanto família eu posso, enquanto APAE, enquanto escola, como a gente vai trabalhar? Porque depois no final do ano acontece isso: ah ele não faltou, agora tudo é a pandemia né. Por isso que eu digo que no ano que vem vai ter muito encaminhamento, por conta desse momento que a gente viveu, está vivendo né. Então o que eu estou fazendo para contribuir? E para a família refletir mesmo. Tá você me falou que gostaria que ele estivesse lendo, mas o que você está fazendo? Ah ele fica no celular o dia inteiro. Então cadê as contribuições? Então levando reflexões, porque se a gente chega falando o que acha correto, não chega na família. O que eu comecei a fazer e obtive um pouco mais de participação é isso. [...] Com certeza, nós vamos ter um momento diferente e a gente precisa se preparar e eu espero que a gente possa de fato estar voltando no ano que vem, para poder estar trabalhando com essas questões, mas não sabemos ainda. A gente vê em relação a outros países e a gente vê que foram marcas que ficaram. As crianças ficaram com marcas positivas e negativas, nós e o mundo ficamos com essa marca. Vamos ver como vai ser isso e como vai refletir em cada um.

Fonte – Elaborado pela autora (2021).

Se quisermos que a família esteja envolvida nas questões que sinalizam problemas voltados principalmente à aprendizagem, é preciso encontrar estratégias de fazer com que elas se sintam responsáveis pelo processo, nos instiga a psicopedagoga. “A reflexão sobre a ação supõe um conhecimento de terceira ordem, que analisa o *conhecimento-na-ação* e a *reflexão-na-ação* em relação com a situação problemática e seu contexto” (GÓMEZ, 1992, p. 105). Na discussão envolvida no encontro, entende-se como primordial buscar compreender o problema no seu contexto, para que não o interpretemos de forma frágil, superficial e reforçando aspectos negativos ao invés de estar auxiliando o sujeito em questão.

As falas que seguem mobilizam as participantes a entender um pouco melhor como é a atuação da psicopedagoga nos espaços onde trabalha.

Quadro 24 – Questionamentos das participantes referentes à atuação da psicopedagoga nas escolas

Denominação	Relatos transcritos
P1	Eu tenho só uma pergunta para a PS, boa noite. Eu gostaria de saber como é o teu trabalho na escola. Se teu trabalho é institucional trabalhando mais como um todo ou de forma particular com o aluno?
	Na escola onde eu trabalho junto com a M, o nosso trabalho é tanto com o todo institucional como também voltado para o indivíduo. As professoras vão acompanhando os alunos e identificando os alunos que por um motivo ou outro não estão conseguindo acompanhar o trabalho da turma. Então, com esse aluno eu faço uma avaliação, converso com a família, tento

PS	conhecer um pouquinho mais essa família, consigo tentar trazer para que essa família aceite também, como a P2 também trouxe, tem muita família que diz: bá mas meu filho tem problema? Então é trazer essa família para entender e construir junto o pensar. Por que que não está dando? Por que que ele não consegue aprender isso? Por que que ele consegue se sobressair tanto em determinada situação e em outra não? Como está esse processo em casa? E a gente vai interligando, tanto com a família, como com a professora, a gente tem criança que se a gente tiver uma imposição maior, dependendo do caso, nela não vai ser tão positivo, né porque ela tem a autoestima muito baixa, ela tem questões emocionais muito importantes ali a serem trabalhadas, tem outras crianças aonde a gente tem que trabalhar numa maneira mais direta, então a gente vai traçando o perfil da criança e traçando meios para conseguir atingi-la, trabalhando desde a questão voltada para esse desejo, desde que o professor consiga lançar mão de ferramentas diversificadas para conseguir trazer esse aluno, como eu falei, dessa janela pulsional [...].
P1	Pois é, eu vi que foi comentado muito sobre essas causas orgânicas, mas tu também comentaste a questão do meio, enfim, na verdade eu vejo que a escola busca muito essa questão de diagnóstico, de encontrar uma causa orgânica, porque quando se fala da culpa é da família, da culpa é da escola, nós, nossa classe também tem essa defensiva no que nós também precisamos mudar em alguns aspectos. Então eu acho que essa é uma questão bem forte assim que a gente precisa ir se trabalhando e visualizando que nem tu disseste, as potencialidades que esse aluno tem, mesmo aquele aluno que não tem uma causa orgânica, como tu disse, ele pode estar enfrentando, pode ter diferentes fatores que podem estar influenciando na não aprendizagem ou aprendizagem dele, inclusive essa questão de não aprender por estar acontecendo alguma coisa dentro da própria casa. Então daqui a pouco não é uma questão de vulnerabilidade, mas quando a criança não aprende determinada coisa, continua sendo o filho queridinho, pequenininho da família. Então são vários fatores que influenciam essa aprendizagem ou não aprendizagem e muitas vezes não é um diagnóstico que vai te auxiliar a potencializar aquilo que o aluno pode ir em frente, então, a gente como escola precisa se policiar muito assim nessa questão, não querer culparizar um ou outro, mas enfim de pensar no aluno, nas possibilidades de determinado aluno sabendo que cada um tem a sua forma de aprender, forma de compreender o mundo e daqui a pouco nem todos vão querer ser, o que a gente deseja não é o que eles desejam e o que vai ser importante para a vida dele. Enfim, só para complementar aquilo que tu disseste, claro que a família é a base, mas a escola é o segundo meio social mais próximo das crianças. Então a gente também em que parar e pensar na escola, não só na família enfim, é todo o meio.
PS	Excelente colocação P1, realmente a gente vê o quanto isso faz a diferença sabe, porque quando a gente fica nesse jogo de culpa, a escola joga para a família, a família joga para a APAE, e assim vai, e a gente vê que não chega para lugar nenhum. Muito pelo contrário. O ano passa muito rápido gente, muito rápido.
P1	Às vezes não tem essa conversa também dos diferentes espaços que trabalham com essa mesma criança, com esse mesmo adolescente, então ao invés de trabalhar nessa rede, de troca enfim, muitas vezes o trabalho é muito isolado então, aqui é isso, ali é aquilo, e não tem essa conversa, esse diálogo, né, que seria importantíssimo né, enfim, fundamental.
P2	Eu só queria entender melhor a tua atuação é na APAE e na escola, PS?

PS	Eu atuo nos dois lugares tá, na escola eu sou psicopedagoga, e na APAE eu trabalho na avaliação diagnóstica e na coordenação pedagógica da escola de educação especial.
P2	E o atendimento na escola é no turno do aluno ou no turno inverso?
PS	[...] Na escola de educação especial, eu não faço atendimento. Eu só faço avaliação e acompanho a parte pedagógica da coordenação pedagógica, já na escola regular, onde a M também é gestora, lá sim eu faço atendimento em turno oposto ao do aluno, a gente sempre procura condensar para que eu possa estar no turno inverso para poder estar atendendo e também faço orientações, trabalho junto com a família e com os professores para que a gente possa trabalhar junto.
M	No início a família precisa entender a importância desse trabalho. Então quando iniciaram os atendimentos psicopedagógicos, fazíamos esse trabalho no turno normal de aula, para ter esse aluno, para ganhar a confiança da família, e agora nós estamos conseguindo fazer o trabalho como é o ideal. Nem sempre a gente consegue fazer como é ideal de fato. Hoje a família traz a criança para o atendimento. Isso se fosse a 5, 6 anos atrás, não acontecia. Antes de não ter o trabalho a gente ia ajustando da maneira que fosse possível, pensando no aluno. Isso eu acho que acontece em todo lugar. Esse processo e reconhecimento da importância do trabalho.
PE1	Eu sei realmente que é um pouco difícil, porque eu acabei trabalhando um tempo em sala de recursos [...], é realmente, trazer a família para conversar, explicar, conscientizar a família e conforme a PS ia falando eu ficava pensando e lembrando das famílias, das crianças. As crianças não iam nos atendimentos né, era bem difícil, acho que tem algumas professoras ali que devem lembrar também, que era bem difícil da família participar e agora que eu estou numa outra função, é bem mais fácil, os pais são bem mais participativos.
PS	Isso para o aluno eu considero muito importante, e quando a gente fala em não fragmentar o aluno, não o fragmentar também enquanto ano escolar. Enquanto escola especial eu fico feliz em dizer que a gente amadureceu e deu esse passo de crescer nesse sentido, porque a gente sabe que a relação é complicada. Mas a gente conseguiu superar isso, e hoje a gente vê toda a discussão de um aluno ela é feita num conjunto porque neste ano eu sou a professora, no próximo ano será da outra, e depois a outra ainda. E a gente via que antes era uma disputa para falar, aí comigo não fazia, contigo que está fazendo, comigo estava bom, contigo não está bom, então eu acho também que houve um amadurecimento do grupo para poder pensar no aluno como um todo e poder haver contribuições positivas: nossa eu fazia assim com ele e dava certo, ah então vou fazer também. E não ter o medo e a vergonha de falar, nossa eu fiz aquilo e foi mesmo, nossa né, não foi legal. Ou então, eu conheço aquela família, tem que ser com mais cuidado, realmente que a gente possa se fortalecer, fortalecer num ponto de não fragmentar por ano, e nem por família, mas poder pensar num todo. Cada um poder contribuir com o seu conhecimento. Eu fico bem feliz em dizer que hoje, hoje a gente conseguiu ter essa maturidade para poder falar sem medo de ser julgado, mas pode confiar no grupo e caminhar juntas.

Fonte – Elaborado pela autora (2021).

Assim como considero muito importante dividir esses desejos de entender como podemos fazer um trabalho diferente e da caminhada profissional da PS,

durante as suas falas, enfatizando como as crianças têm potencialidades, entendo esse atributo não somente às crianças, mas ao grupo na escola formado por alunos, pais, professores, pedagogos, gestores. Que possamos estar compartilhando as dificuldades, ter esse espaço para falar dos desejos, dos desafios e juntos buscarmos estratégias para aprimorar o trabalho. Quando se fala de “janela pulsional”, entendemos que ela está aberta ao longo da nossa vida, basta que saibamos encontrar as possibilidades de fazer com que desejemos estar sempre aprendendo e construindo saberes.

Freud acreditava que o ensino da psicanálise não podia prescindir do estudo de uma série de disciplinas afins, ou mesmo de todas aquelas que fazem do homem um ser letrado. Isso não significa que a experiência da psicanálise não seja inteiramente específica e não envolva dimensões e dispositivos próprios, pois ela parte de dois conceitos fundamentais — inconsciente e pulsão —, que caracterizam a poderosa singularidade de suas descobertas. Mas é preciso que seus achados possam, por sua vez, adquirir uma resignificação no mundo das idéias, junto às outras disciplinas, e sair do gueto teórico muitas vezes criado pela ortodoxia (JORGE, 2008, p. 13-14).

Por mais específicos que sejam os achados psicanalíticos, eles não se dissociam dos saberes de outras áreas do conhecimento que também realizam estudos sobre fatos humanos. E é essa diversidade que fortalece o nosso trabalho e constrói a nossa caminhada, com desafios e com problemas sempre, mas no momento em que a gente consegue pensar coletivamente, o trabalho do gestor, do pedagogo, do professor, da família e do aluno, caminha para decisões mais assertivas. E precisamos perder o medo e a cobrança de que não podemos errar. A participante P1 traz na sua fala um elemento muito pertinente quando nos faz pensar que enxergamos que o problema está sempre na família, porém, muitas vezes, tem sua origem na escola. A psicopedagoga convidada nos traz a experiência do trabalho em rede que conseguiram desenvolver na Escola de Educação Especial onde trabalha. Esse é um dos maiores exemplos de prática de educação permanente. Construir um processo educacional em que todos os profissionais de uma escola, independentemente da turma em que atuam, tenham a possibilidade de analisar cada caso em específico, de forma coletiva. E a partir das discussões e reflexões internas, aprimorar as questões teóricas através da educação continuada. “A utopia é um pensar no tempo” (FURTER, 1996, p. 40). E é esse pensar no tempo em que vivemos que nos coloca na posição de inconclusos: “[...] gostaria de dizer aos educadores e às

educadoras com quem tenho agora a alegria de trabalhar que continuo disposto a aprender e que é porque me abro sempre à aprendizagem que posso ensinar também” (FREIRE, 2001, p. 26). Quando nos abrimos para aprendizagens, nos possibilitamos exercer a escuta e nos sensibilizarmos com aspectos emergentes das nossas práticas.

Toda a conversa deste encontro, articulada à proposta de educação permanente e continuada, nos soa como a citação de Paulo Freire, com alegria, nos colocando na posição e com a disposição de ensinar e aprender, de pensar o processo e a caminhada de nossa prática docente, entendendo a criança com possibilidades, potencialidades e não apenas com limitações. Esse processo formativo é contínuo e com todos os atores da escola. “Investigar significa, então, ir na pegada de vestígios. Vestígios que são indiciantes de descobertas científicas” (PAIS, 2015, p. 70). São essas investigações realizadas através de nossas memórias que nos fazem refletir sobre nossas vivências e sobre o quanto as reproduzimos, sem a clareza do que de fato estamos embasados cientificamente e interligado com nossos discursos.

Neste momento reflexivo sobre o cotidiano escolar, continuamos percorrendo sobre as marcas que o Ensino Médio trouxe para cada uma de nós e sobre o quanto ainda as reproduzimos no nosso fazer pedagógico.

Quadro 25 – Memórias do 2º Grau (Ensino Médio)

Denominação	Relatos
G1	<i>[...] No meu ensino médio nós éramos em 19 (mostrou uma foto do álbum de formatura) e a nossa paraninfa [...] foi uma choradeira né, porque fechou o magistério aqui em Nova Bassano [...] e dali em diante quem quisesse fazer o magistério teria que ir para Nova Prata, no Aparecida na época, e era uma época totalmente diferente, era feito tudo manualmente, não existia computador, mas existia a máquina elétrica, aqui o nosso convite (mostrou o convite na tela) [...] ele era todo manual, adivinha quem fez? Eu e a oradora que era a [...] e a gente fez tudo manual com a canetinha de nanquim, tinha uma ponta fina, e eu achei, essa frase aqui que nem mais lembrava enfim: Educar é dissipar as nuvens para ver o sol brilhar. Que frase linda, nem me lembrava, abri agora e assim o que ficou na memória do Ensino Médio né. No primeiro ano tinha um menino, mas ele não aguentou as 19 mulheres, foi para o técnico à noite (risos). [...] aí ficamos só mulheres, né, eu lembro que a mensalidade, como era particular não era barata né, e eu lembro que o diretor na época era o professor [...] que também dava aula de Língua Portuguesa, enfim, ele era bem disciplinar, era como era particular das irmãs carlistas, sabe então existia uma disciplina bem rigorosa sabe, mas eu digo a verdade, tenho um carinho bem grande por todos os professores[...] o Ensino Médio foi bem mais severo, muito regrado enfim por ser particular. Olha valeu a</i>

	<i>pena, vou ser sincera estou com muitas saudades dessa turminha, estamos para nos encontrar depois da pandemia, até hoje nós temos o grupo do magistério nos WhatsApp na turma, a [...] recém ficou vovó, primeira vovó da turma. Então a gente fez uma ligação muito grande, sabe professora, é isso que vale a pena viver, sabe eu resgatei dessa turma nós conseguimos fazer um chá da tarde, ali na praça de Nova Bassano né, quando o [...] tinha recém aberto o restaurante ali, a gente fez um chá da tarde porque ninguém podia, todo mundo, era final de ano, formatura, festas então marcamos um chá da tarde, das 19, nós se juntamos em 9, já foi um bom sinal né. Agora ficou para remarcar né, vamos ver então, estamos na expectativa de nos reencontrar, olha eu não me arrependo do magistério, sinceridade, foi muito bom mesmo, joia. Deixo para quem quer falar agora. (Transcrição da fala).</i> <i>No 2º Grau, agora chamado de Ensino Médio, ingressei no [...] em Nova Bassano, o qual era administrado pela Congregação dos Padres Carlistas, onde cursei o Magistério e me encantei com a Literatura e a Língua Portuguesa nas aulas da Prof.^a [...]. (Trecho do memorial escrito).</i>
P2	<i>Então deixa eu compartilhar um pouquinho do meu ensino médio, então eu mudei novamente de escola [...], foram muitas mudanças novamente, novas colegas para cursar o magistério né, então as vivências que eu me recordo desse tempo foram as observações, o pré-estágio, o estágio, e algo que me marcou bastante que nesta época teve o primeiro congresso brasileiro de poesia, não sei se alguém lembra. Então nós éramos convidadas pela professora de Língua portuguesa a participar desse congresso e escrever uma poesia ou um conto, eu me recordo que nessa época eu escrevi um conto que era sobre uma enchente, um rio que falava, então ele ia invadindo a cidade e eu ia relatando tudo isso no meu conto e, neste ano eu ganhei o primeiro lugar: primeiro congresso, primeiro lugar no tema conto. Então foi bem bacana foi uma vivência que me marcou bastante né, além das práticas e das observações. Então são experiências que eu levo para a minha vida. (Transcrição da fala).</i> <i>O que me marcou muito foram as observações nas escolas do interior e as práticas de sala de aula. Também fui desafiada pela professora de Língua Portuguesa a escrever um conto, para participar do Primeiro Festival Literário de Nova Prata. (Trecho do memorial escrito).</i>
PI4	<i>Nos primeiros anos acho que o que mais se destacou foram as aulas de filosofia com o professor [...], pois ele era muito amigo de todos, falando numa linguagem clara e entrava em assuntos que pertenciam a nossa realidade e nos interessavam. [...] Não fui muito bem no último ano, a organização da professora era muito confusa e não contemplava nossos saberes por completo: ela passava matéria nova, dava exercícios e na aula da outra semana, tínhamos que refazer os mesmos exercícios em folha separadas, sem olhar no caderno e na outra aula: prova. Eu não conseguia compreender nada assim! Lembro de sentir uma sensação de aprisionamento em suas aulas, que quando o sinal batia (era um período) eu me sentia livre. (Trecho do memorial escrito).</i>
	<i>Eu escrevi que nasceu a [...] nesse período, fui olhar meus boletins e sempre tive notas boas, 80, 90, eu tinha umas notas bem boas, mais na área da matemática, do português nunca passou dos 80, mas assim eu não lembro de fatos ou de aprendizagens, as lembranças que mais</i>

PI1	<i>me vieram são da convivência com os colegas, depois então quando me mudei para Nova Bassano eu fiz o técnico em contabilidade, também foi o último ano do [...] que teve o técnico em contabilidade. Ali também tive notas boas, sempre na área da matemática, depois eu escolhi fazendo na área de pedagogia, que foi mais um incentivo da minha mãe, que acabei indo para essa área que me identifiquei e gosto muito do que eu faço. (Transcrição da fala).</i> <i>O ensino médio era no turno da noite lembro de ter um pouco de dificuldades para compreender os problemas de Física, mas com o tempo ficou mais claro e as notas sempre foram boas. No final do segundo ano estava grávida, casei e continuei morando com meus pais para que continuasse meus estudos. No ano de 1998, logo no início do terceiro ano, tive minha primeira filha, [...], e fui assistida por um tempo em casa, acompanhava as atividades através do caderno de uma prima e colega e os professores vinham aplicar as provas, em seguida fui retornando aos poucos até a hora do intervalo e saindo para amamentar e após em tempo integral. (Trecho do memorial escrito).</i>
P1	<i>Eu vou falar também então. Eu fiz magistério no [...], também foi uma mudança grande para mim, eu fui sozinha de Nova Bassano, na minha turma no caso só eu, na van que a gente ia, em todas as turmas tinha mais que um colega de nova Bassano, só na minha que era só eu. Eu lembro muito do primeiro dia que eu cheguei, sorte que eu conhecia uma pessoa do segundo ano, então eu estava tipo embaixo da saia da menina do segundo ano, ela revendo as colegas e tal e eu lá do lado. Então eu tenho muita lembrança do meu primeiro dia, todo mundo no pátio, eles chamando todos para ir cada um para a sua sala, enfim. Do meu Ensino Médio, do curso normal enfim eu tenho muitas lembranças, tanto afetivas, quanto de aprendizagem, tanto de prática, sala de aula, muitas situações fatos, foi um momento muito bacana assim na minha vida, eu lembro muito dos seminários que a gente fazia de apresentação dos livros, de todas as turmas, havia uma integração muito grande das diferentes turmas do curso normal enfim, a gente dialogava muito, a gente fazia prática junto, passeava pela cidade, ia de uma escola para outra a pé, umas coisas bem bacanas assim, e um momento de muita troca, de muito conhecimento, no período do magistério a gente fazia práticas, então a gente fez práticas na educação infantil, nas séries iniciais, na APAE, então foram experiências bem bacanas e que eu levo comigo assim [...].(Transcrição da fala).</i> <i>Durante os quatro anos de magistério tivemos muitas experiências, observações e monitoria em escolas, seminários de leitura, atividades práticas com os alunos da escola e aplicação de atividades em diferentes espaços, teatros, palestras, além das disciplinas específicas do curso. (Trecho do memorial escrito).</i>
PF1	<i>Durante todos os anos do magistério tivemos os seminários de leitura, onde tínhamos de ler um livro pré-selecionado pelos professores e fazer uma encenação sobre este livro. Foi muito importante para, além de adquirirmos e sustentarmos o hábito da leitura, perdermos o medo e a vergonha de falar em público, além de ser extremamente divertido. No decorrer destes três anos, a teoria foi se unindo com a prática. Entretanto, por muitas vezes, a teoria e os planejamentos ultradetalhados tornaram-se muito cansativos e por vezes me</i>

	<i>questionei se era esta carreira que eu queria seguir no futuro. [...] Ao fazer as observações, senti um apreço maior pela sala de aula e percebi que toda a teoria era fundamental para uma boa prática. Foram momentos muito proveitosos e de alegrias. [...] Ainda no 3º Ano, a pressão do vestibular e ENEM aumentavam e eu estava dividida entre a área da educação, matemática financeira e direito. Não que eu tivesse dúvidas de que queria ser professora, mas com o Magistério eu já tinha a possibilidade de dar aulas e pretendia seguir por um outro caminho para abrir os horizontes de oportunidades de emprego, que é escasso em cidades pequenas como Nova Bassano. (Trecho do memorial escrito).</i>
PF2	<i>Casei e aos vinte e um anos tive meu primeiro filho. Fui morar com meu sogro e sofri muito. Sou uma pessoa de pele escura, e meu sogro me humilhava muito por isso. [...] Parei de trabalhar e voltei para a sala de aula. Matriculei-me no curso normal. Meu filho ingressou na pré-escola, ele entrava numa sala de aula e eu em outra sala. Foram quatro anos de lutas e desafios, críticas não faltaram, mas elas serviam de estímulo para onde eu queria chegar. Concluí o curso normal. Fiz vestibular e iniciei o curso de pedagogia. (Trecho do memorial escrito).</i>
PI3	<i>Éramos em 33 alunas, incluindo um menino que logo desistiu juntamente com algumas meninas. O primeiro ano foi muito complicado, tinha caído de paraquedas e, nem eu sabia o que estava fazendo lá. No 2º ano, reprovei. Já estava esperando, pois acabei aprontando muito e muitas vezes não ia para a escola. Queria desistir, mas meus pais não deixaram. Fiquei tão revoltada que resolvi estudar para acabar logo. Mas este estudar mostrou o quanto era maravilhoso ter notas boas. Foi neste momento que decidi seguir a profissão. (Trecho do memorial escrito).</i>
PI2	<i>A escolha pelo Curso Normal foi mais que uma “sugestão” de minha mãe, recordo de como contestava o fato de mudar de escola. Logo no primeiro ano, iniciamos as observações nas escolas. Minha primeira observação foi na escola de ensino fundamental de campo em que estudei. Foi nesse momento que de fato me engajei na escolha pela educação. Durante o magistério, muitos foram os momentos em que íamos para a sala de aula, em práticas, trabalhos voluntários e realização de teatros. Concluí o Curso Normal em 2012 e desde então estive inserida, realizando práticas em espaços escolares. Foi durante o Ensino Médio, na disciplina de psicologia da educação, em que estudávamos sobre desenvolvimento infantil, que optei por cursar psicologia ao invés de história, minha opção até aquele momento. Porém, meu primeiro emprego formal foi como professora numa turma de pré-escola, no ano de 2013. (Trecho do memorial escrito).</i>
PF3	<i>Terminando o primeiro grau, resolvi fazer magistério. Quanta emoção! Ir a Nova Prata, pegar o ônibus, conhecer pessoas diferentes, se deparar com muitas disciplinas, muitos trabalhos, muitas leituras, mini estágios, muitos educadores. Foram anos difíceis também, reprovei no primeiro ano de Magistério em Matemática, esse conteúdo que atrapalha minha vida. Mas tudo bem, a vida seguia. No segundo ano, eu já estava bem melhor, mas sempre atarefada, muitas coisas são exigidas. No decorrer do terceiro ano, algo mudou minha vida: estava grávida. Meu Deus! Continuava depressiva, atarefada, correndo muito. Algumas professoras dessa instituição resolveram pegar no meu pé justamente por eu estar grávida. Estava muito triste com essa situação. Noivamos neste ano. E no início de 94 casamos. Eu estava só no</i>

	<i>começo da gestação. Tão magrinha, quase não comia. Comecei meu estágio de seis meses com nenê recém-nascida e as mesmas professoras que corrigiam meus cadernos, eram as mesmas que pegaram no meu pé antes. Não sei por que fizeram aquilo comigo. Não estou conseguindo segurar minhas lágrimas agora. Foi tudo tão estranho, só chorava, preparava aulas maravilhosas e aplicava muito bem. Mas essas professoras conseguiram fazer com que eu desistisse do estágio. Diziam que iriam me reprovar. Obriguei a desistir depois de três meses de estágio, eu tinha muita angústia, entrei novamente em depressão. Me formei somente com aluna de segundo grau. (Trecho do memorial escrito).</i>
PE1	<i>O 2º Grau (ensino médio) na 1ª série, como era nomeado, foi um pouco desafiador, pois na escola só tinha uma opção de Curso que era Técnico em Contabilidade, eu queria fazer Magistério e meu pai não deixou pois tinha que me deslocar até Nova Prata para estudar, foi um ano com algumas notas baixas, mas sem reprovação. Na 2ª série o ano transcorreu normalmente, com as gincanas anuais e as interséries, os alunos torcendo para que tivessem um espaço melhor para as aulas de educação física. [...] Na terceira série do segundo grau fui estudar à noite, comecei a trabalhar o dia todo em uma casa de família, com carteira assinada, cuidava de uma criança pequena e fazia as atividades da casa. Os professores eram os mesmos e os colegas conhecia todos, eles já tinham sido meus colegas nos outros anos no turno da manhã, não senti muita diferença, só foi mais cansativo por trabalhar de dia e estudar à noite. Concluí o segundo grau no ano de mil novecentos e noventa e sete em Técnico em Contabilidade, com colação e festa em janeiro no ano seguinte. No ano seguinte, em 1998, fiz um teste psicotécnico para ingressar no curso de Auxiliar de enfermagem. Apreendi muito com este curso teórico de um ano, no Colégio Aparecida de Nova Prata e o estágio que realizei por seis meses em vários setores do Hospital São João Batista de Nova Prata, fiquei maravilhada em poder cuidar e ajudar as pessoas, desde como funciona o interior de um hospital, a higienização, esterilização do ambiente e dos instrumentos cirúrgicos utilizados, a bênção da cura, o sofrimento da dor, a emoção do nascimento de um ser, a dor de uma perda através da morte, enfim os procedimentos que ocorrem em um ambiente hospitalar. (Trecho do memorial escrito).</i>

Fonte – Elaborado pela autora (2021).

Novamente as participantes trouxeram à tona questões construídas através das relações, dos aprendizados construídos, mas o grande referencial são as marcas afetivas das práticas realizadas, embora, em alguns casos, destacando que o ensino era rigoroso e competitivo.

O contar sobre nós mesmos, o encontro de nós mesmos no passado por meio da pesquisa deixa claro que, como pesquisadores, nós, também, somos parte da atividade. Nós colaboramos para construir o mundo em que nos encontramos. Não somos meros pesquisadores objetivos, pessoas na estrada principal que estudam um mundo reduzido em qualidade do que nosso temperamento moral o conceberia, pessoas que estudam um mundo que nós não ajudamos a criar. Para estar neste mundo, precisamos nos

refazer, assim como oferecer à pesquisa compreensões que podem levar a um mundo melhor (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 96).

Esses momentos de relatos e escritos têm como propósito nos refazer. Quando relembramos nossas experiências e pensamos sobre elas, elas não são mais as mesmas e nós também sofremos transformações. Quando existem mudanças internas, elas perpassam para a prática e assim sucessivamente.

No nosso quarto encontro, com a participação da PS, foi possível trazer experiências práticas para confirmar que podemos desenvolver uma postura pedagógica cercada de premissas que não fragmentam o sujeito/aluno, e que possibilita que cada sujeito/docente/pedagogo/gestor também possa ser compreendido e respeitado como protagonista de seus saberes, estudante da docência e responsável por refletir a ação pedagógica. Essa dinâmica não desenvolve o protagonismo apenas do docente, mas do aluno, que tem a oportunidade de conviver com momentos de estudos desafiadores e propulsores do desenvolvimento da autonomia com o propósito de “[...] ir transformando as escolas em centros de criatividade, em que se ensine e se aprenda com alegria” (FREIRE, 1995, p. 33).

Junta-se, nesse movimento, mais uma das amarras do *nó pedagógico*: tornar o ambiente das escolas mais alegre e prazeroso, para que a aprendizagem aconteça de forma horizontal e transversal, entre todos os atores do cotidiano escolar e que as discussões nesse cotidiano sejam transversalizadas.

Sabemos que, mesmo nessa dialética, não fugimos da escola como sendo uma instituição, que tem “[...] por “verdade” entender um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados” (FOUCAULT, 2018, p. 54). Portanto, quando essas verdades são discutidas, analisadas em vista de como agem no espaço referenciado, entendendo como se articulam no cotidiano escolar, torna-se possível identificar sinais de poder e de dominação, mas ao mesmo tempo percebemos as nuances de autonomia que levam à transformação deste espaço como protagonista de projetos e práticas pedagógicas que contribuem para as mudanças sociais e garantem a dignidade do ser humano. Estaremos nos movimentando no *nó pedagógico* da docência. Assim, o currículo da escola terá identidade própria.

[...] a reformulação do currículo não pode ser feita, elaborada, pensada por uma dúzia de iluminados cujos resultados finais são encaminhados em forma

de “pacote”, para serem executados de acordo ainda com as instruções e guias igualmente elaborados pelos iluminados. A reformulação do currículo é sempre um processo político-pedagógico e, para nós, substantivamente democrático (FREIRE, 2001, p. 24).

A democracia precisa ser um exercício do trabalho da escola em todas as instâncias: se discutimos nossa prática pedagógica, refletimos nossas ações, aceitamos a participação dos alunos e da comunidade escolar no processo político-pedagógico, estaremos sendo democráticos na prática, não somente nos enunciados de nossos documentos.

Entendemos que esse movimento não acontece de forma pacífica: pressupõe desafios, rupturas e construções processuais, mas é o caminho que precisa ser feito por cada sujeito, no dia a dia da docência. Precisamos ser maduros intelectualmente para conseguir lidar com as diferentes opiniões, diferentes posturas e, não desistir de nenhum sujeito, seja aluno, professor ou pais, na construção desta escola, que precisa ser utópica para nos encorajar a cada dia na continuidade desse processo. “A utopia pode ser, primeiramente, uma técnica intelectual. Isto é, uma maneira de pensar, no imaginário, as modificações possíveis numa sociedade, de modo a abrir novas perspectivas” (FURTER, 1966, p. 38). Se não temos sonhos e utopias, estabilizamos nos conhecimentos construídos e não nos desafiamos a viver o desequilíbrio, a assimilação, a acomodação e o equilíbrio constante de nossos saberes, que são determinantes na nossa postura, de dominação quando não há reflexão e de autonomia quando o pensar é fundamental na prática.

E assim nosso *nó pedagógico* se faz e desfaz na caminhada da docência e da nossa constituição humana.

5.2.5 Projetos pedagógicos: contemplar o protagonismo docente, discente e da comunidade escolar - 5º encontro de educação permanente e continuada

A mudança educacional depende dos professores e da sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Mas hoje em dia nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento. Por isso, falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projectos de escola (NÓVOA, 1992, p. 29).

A cada início de encontro, enquanto todas chegavam à nossa sala virtual, ficávamos conversando de forma descontraída, e não foi diferente no encontro do dia dez de novembro. Esses momentos também foram responsáveis por fortalecer o grupo e estabelecer relações significativas, conversando sobre questões do andamento das aulas ou de assuntos referentes a nossa rotina. Geralmente essa conversa se estendia de cinco a dez minutos. “Para conviver bem com qualquer organização exigimos pouco: que nos tratem com respeito” (FREIRE, 1995, p. 65). O respeito às falas e à participação de cada sujeito, em qualquer momento da nossa formação, foi uma marca construída no decorrer dos nossos encontros.

Neste dia contamos com a participação de uma aluna da pesquisadora, que não faz parte dos sujeitos da pesquisa e que atualmente exerce o cargo de professora municipal e estadual, no município de Vista Alegre do Prata, RS. PM trouxe para esse encontro, de forma breve, suas memórias, de quando foi alfabetizada e das marcas que ficaram com o trabalho através da metodologia de projetos, neste período da vida escolar dos Anos Iniciais e das que foram carregadas para a docência.

Neste encontro, além do relato de experiências da PM, a pesquisadora apresentará para os sujeitos da pesquisa algumas ideias de percursos de projetos experienciados na sua trajetória profissional e simulação de construção, para, a partir deles, projetar práticas possíveis no dia a dia de nosso cotidiano escolar. “Porque para que possamos “encontrar” é necessário ter vivido algum tipo de desnorte” (PAIS, 2015, p. 56). O objetivo da reflexão trazida vem justamente trazer o “desnorte” da prática através do pensar a ação numa possibilidade de renovação, de mudança e da construção de novos saberes.

Também desenvolvemos o projeto “água limpa para todos”, no qual em parceria com a prefeitura fizemos fontes drenadas em todas as famílias da comunidade, que por sinal hoje ainda estão em uso. A imagem que tenho é que sempre foi uma professora muito criativa proporcionando com frequência atividades e experiências diferentes: o minhocário; aquela vez que estudamos as aves e fazíamos visitas no aviário do [...] para acompanhar o desenvolvimento dos pintinhos (desenhamos todos os estágios, desde quando chegaram até quando foram para o abate), tudo foi registrado através de desenho; o relógio com estacas de madeira no pátio para acompanhar as horas através da sombra; o estudo da metamorfose, onde coletamos casulos e os deixamos na sala de aula para acompanhar o surgimento das borboletas; o estudo da história da comunidade através de palestras com nossos avós; também teve um dia que fomos num açude capturar girinos e aprendemos as letras do alfabeto com exemplos concretos, como o “n” de “neném”, que a [...] trouxe o [...] recém-nascido (PM, 2020, palestra proferida para as professoras em novembro).

A fala da professora PM vem corroborar os aspectos teóricos construídos e debatidos no terceiro encontro sobre projetos. Permite-nos visualizar a ruptura de uma educação bancária para uma educação humana e crítica, onde o aluno é sujeito ativo do processo.

A consciência é essa misteriosa e contraditória capacidade que tem o homem de distanciar-se das coisas para fazê-las presentes, imediatamente presentes. É a presença que tem o poder de presentificar: não é representação, mas condição de apresentação. É um comportar-se do homem frente ao meio que o envolve, transformando-o em mundo humano (FREIRE, 2016, p. 40).

Quando possibilitamos que o sujeito faça parte da construção dos seus saberes, está se envolvendo com o meio, que ao mesmo tempo que o transforma, transforma-se. Nesse dinamismo, os saberes passam a ter significado, e o sujeito passa a desejar esse saber, conforme discutimos no último encontro. Quando nos envolvemos no processo educativo, de forma que professor e aluno, e todos os que fazem parte do cotidiano escolar, compartilhem de reciprocidade, de pertencimento e protagonismo, os caminhos para a aprendizagem são desafiadores, acolhedores e significativos. A ação educativa, nesse propósito, perpassa os muros da escola. Aprendizagem significativa precisa estar interligada com situações da vida cotidiana.

Desde cedo aprimoramos o nosso lado artístico, fazendo teatros, como o casamento caipira, encenação do nascimento do menino Jesus, e até aprendemos a cantar músicas em italiano que foram apresentadas num filô onde reunimos muitas pessoas que vieram lembrar suas origens. [...] Quando comecei o Ensino Médio me incentivou muito a fazer Magistério, sempre me orientou, aconselhou e até me ajudou a comprar os livros das leituras obrigatórias e os leu também. [...] No preparar aula, se temos bons exemplos a gente segue, se tem coisas erradas a gente corrige, mas eu carrego somente bons exemplos desse tempo que eu fui aluna da professora M, desse tempo de escolinha, tempo muito bons. Muito gratificante (PM, 2020, palestra proferida para as professoras em novembro).

A professora PM permaneceu conosco num tempo de vinte minutos e não houve interações das participantes quando convidadas para fazer alguma consideração, mas foi possível identificar, pelos olhares atentos e curiosos, o desejo de entender um pouco mais sobre a prática de projetos, de forma mais concreta. “O verdadeiro desafio que se coloca à sociologia do cotidiano é o de revelar a vida social na textura ou na espuma da “aparente” rotina de todos os dias, como a imagem latente de uma película fotográfica” (PAIS, 2015, p. 33). Quando nos propomos a refletir e a

dialogar nesse cotidiano escolar, as rotinas precisam ser entendidas como filmes latentes aos nossos olhos, que a cada vez que são assistidos, trazem novos elementos para serem explorados, melhorados, articulados e transversalizados.

Seguindo a ideia que a nossa convidada nos colocou, a pesquisadora realizou a sistematização de um dos projetos, que aconteceu na sua trajetória docente, no início da sua carreira profissional, quando foi professora da PM. O projeto “Água limpa para todos” é compreendido como um projeto social. De acordo com Freire, a educação precisa ter compromisso social. “A palavra, a frase, o discurso articulado não se dão no ar. São históricos e sociais” (FREIRE, 1995, p. 63)

Estamos desenvolvendo um projeto social quando o que for trabalhado pela escola emerge de um problema social ou que esteja precisando de um olhar diferente da educação, no local onde vivemos. A ideia de se trabalhar com as fontes drenadas¹⁷ no projeto desenvolvido na comunidade, que foi feito em parceria com a Prefeitura Municipal de Vista Alegre do Prata e a EMATER, do referido município, surgiu no segundo ano em que estava atuando como professora, em 1997. Partiu justamente do projeto “Água Limpa para todos”, desenvolvido pela EMATER do Rio Grande do Sul¹⁸, e não estaria acontecendo somente em Vista Alegre do Prata; concretizava-se em outros municípios da região, em decorrência do aumento da perfuração de poços artesianos que estava levando ao abandono de nossas fontes. As fontes d’água, até então, eram utilizadas pelas pessoas para abastecer as suas casas e saciar a sede dos animais. No entanto, em virtude do aumento da criação de animais como, chiqueirões com porcos, aviários, gado leiteiro, a demanda de água passou a ser muito maior, necessitando perfurar poços artesianos, pois as pequenas fontes d’ água não davam conta de abastecer a necessidade de cada família.

¹⁷ As fontes drenadas foram feitas nas nascentes de água limpa que abasteciam as casas das pessoas que viviam no meio rural. Com uma retroescavadeira limpava-se o local onde a água ficava armazenada, num buraco feito no solo, colocava-se um tubo de concreto com uma das aberturas na nascente d’água e a outra abertura era colocada numa mureta feita com tijolos e cimento. Nesta mureta, na abertura do tubo, colocava-se as saídas para água, de acordo com o tamanho da mangueira, medido por polegadas. Após a mureta pronta, enche-se o buraco onde tem o tubo, com pedras limpas e cobrindo-as com uma lona resistente e após é colocado terra sobre a lona. Antes de a água ser utilizada, é importante deixar que escorra por algum tempo, para que o material colocado seja higienizado naturalmente. Na parte superior da fonte drenada o ideal é cobrir com plantio de gramíneas.

¹⁸ Lei nº 9.433 de 8 de janeiro de 1997. Institui a Política Nacional de Recursos Hídricos, cria o Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos, regulamenta o inciso XIX do art. 21 da Constituição Federal e altera o art. 1º da lei nº 8.001, de 13 de março de 1990, que modificou a lei nº 7.990, de 28 de dezembro de 1989.

Figura 10 – Foto de uma fonte drenada



Fonte – EPAGRI (2021).

A preocupação da educação voltou-se para a preservação das águas das fontes que estavam sendo abandonadas. Entendíamos como se fosse um crime ambiental deixar esses locais sujos, com coliformes fecais e revestidos pela vegetação. Na época, tinha 5(cinco) alunos, ministrava aulas regulares no turno da manhã e as vivências do projeto se desenvolveram à tarde. “Não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o *re-diz* em lugar de *desdizê-lo*. Não é possível ao professor pensar que pensa certo mas ao mesmo tempo perguntar ao aluno se “sabe com quem está falando” (FREIRE, 2015, p. 36). Destaco o testemunho do professor nesse trabalho, porque nos envolvemos de tal forma que, eu como professora e os alunos, trabalhávamos juntos praticamente todo o dia, participando da realização das fontes drenadas do início ao fim.

Não nos envolvemos com a construção de uma fonte drenada: acabamos participando da construção das fontes de todas as famílias que demonstraram interesse na comunidade. Foram oito famílias que participaram, por isso o trabalho foi bastante intenso. Como primeira ação, fizemos um levantamento das famílias interessadas em preservar essas fontes, realizamos o projeto em parceria com a prefeitura municipal, que doava os tubos de concreto, as horas de máquina e a brita e, com a EMATER, foi firmada a parceria no projeto com o trabalho especializado, dando o suporte necessário para que fossem feitas de maneira adequada. Marcávamos a data, e em cada local o trabalho iniciava à tarde com a participação da

família, de todos os alunos e demais instituições públicas citadas. Evidentemente, as crianças eram pequenas e não conseguiam fazer o trabalho pesado, mas ajudavam na colocação das pedras, no ajuste das lonas e a partir dali estudávamos todos os conteúdos de todas as séries, de acordo com o nível de cada uma. Nós não tínhamos Educação Infantil, mas de acordo com as visitas, organizávamos o conteúdo de cada série, dos Anos Iniciais.

O que está em causa não é propriamente o que possa construir a realidade (quotidiana). O que importa questionar, isso sim, é sobre que objectos há que fazer incidir um conhecimento do quotidiano. Ora esta é uma questão de natureza epistemológica, e não ontológica (PAIS, 2015, p. 92).

Trouxemos para o cotidiano escolar um conhecimento da vida corriqueira em vista de uma necessidade. Trabalhamos com a pesquisa, e embora não tivéssemos meios digitais, utilizamos livros e trabalhamos com palestras e conversas com os profissionais da EMATER. Neste momento a pesquisadora fez o seguinte questionamento: Vocês podem se perguntar de que forma podemos fazer algo semelhante hoje?

Inicia-se sempre de uma necessidade na escola, da cidade, de questões que partam da realidade, com o objetivo de refletir sobre o problema encontrado e de buscar estratégias coletivas para transformar e melhorar o lugar onde vivemos. Paralelo a esse envolvimento, estudam-se os conteúdos de cada ano escolar de forma prazerosa, significativa e com propósitos claros: o conhecimento passa a ter significado para o aluno. “Valerá a pena ficar eternamente “à janela” ou será preferível “baixar à rua” e apalpar a semântica da coisa?” (PAIS, 2015, p. 110). A experiência de trabalhar com projetos nos possibilita sair da “janela” e não só “apalpar” o significado da rua. Diria que nos permite abrir novas ruas e conhecer novos e múltiplos caminhos. É estar sempre nos desafiando, buscando novas estratégias e refletindo sobre o sentido da educação.

Quadro 26 – Organização dos conteúdos trabalhados, através de projeto, contemplando os direitos de aprendizagem, habilidades e competências, de acordo com o ano escolar, nos Anos Iniciais

Atividades projetadas	Ano Escolar	Objeto do conhecimento	Habilidades e Competências
Diagnóstico da realidade	1º, 2º, 3º, 4º e 5º Anos	Análise, observação, levantamento de hipóteses	Conhecer a realidade local e a situação atual

			das fontes na comunidade
Importância de preservar as fontes drenadas	1º, 2º, 3º, 4º e 5º Anos	Pesquisa	Buscar o entendimento da importância de se preservar a água das fontes através da pesquisa em livros, em meios digitais, através de palestras...
Parcerias para a execução do projeto	1º, 2º, 3º, 4º e 5º Anos	Organização do projeto	Identificar as fases do projeto e quem é responsável por cada uma delas.
Relatos, bilhete, textos, confecção de livros, pôsteres, notícias, poesias, frases, cadeia alimentar, recursos da natureza, situações problemas, valorização da vida, tipos de solo, importância do ar, poluição...	1º, 2º, 3º, 4º e 5º Anos	Recursos animais, vegetais e minerais e suas interdependências. Quatro operações. Raciocínio lógico. Diferentes tipos de textos. Coesão textual. Valores.	Observar e registrar as diferenças e semelhanças entre diversos ambientes, identificando a presença comum de água, seres vivos, ar, luz, calor e solo, valorizando a diversidade da vida. Desenvolver o raciocínio lógico e a aprendizagem dos conhecimentos matemáticos de acordo com o ano escolar e de forma significativas, partindo da realidade e de vivências, Conhecer e produzir textos de diferentes gêneros textuais de acordo com o ano escolar.
História das famílias, entendimento do porquê estava se perfurando mais poços artesianos, quais as mudanças na natureza a partir de então, interferência do ser humano com a natureza,	1º, 2º, 3º, 4º e 5º Anos	História da comunidade	Estudar a história das comunidades onde os alunos residem, identificando semelhanças, diferenças, transformações e permanências dos costumes.
Plantio de árvores: tipos, mais adequadas para manter a umidade...	1º, 2º, 3º, 4º e 5º Anos	Preservação do meio ambiente	Observar e valorizar o meio ambiente, desenvolvendo atitudes de preservação.
Distância da escola até a fonte, cálculo dos custos que a família e o poder	1º, 2º, 3º, 4º e 5º Anos	Escalas, numerais, quantidades, raciocínio lógico,	Desenvolver atividades lógico-matemáticas de acordo com o ano escolar,

público tiveram com o projeto, estudo das horas, quatro operações.		sistema monetário, medidas... Escala (100 em 100 metros): 1k e meio 1º ano – feijões, 2º ano – tiras de papel colorido do mesmo tamanho, 3º Ano - usar palmos ou pés, 4º Ano – desenho do mapa do caminho feito em 15 centímetros, 5º Ano – desenho do mapa do caminho feito em 15 centímetros. Converter metros em quilômetros, quilômetros em metros.	
Trabalho cooperativo	1º, 2º, 3º, 4º e 5º Anos	Cooperação	Perceber a importância de trabalharmos em equipe para alcançar objetivos.
Desenho livre	1º, 2º, 3º, 4º e 5º Anos	Recursos da natureza	Criar cenários, painéis com recursos coletados da natureza.
Localização	1º, 2º, 3º, 4º e 5º Anos	Pontos cardeais e colaterais	Desenvolver noções de orientação da criança em relação a um determinado ponto.
Movimentos locomotores (ginástica).	1º, 2º, 3º, 4º e 5º Anos	Locomoção	Experimentar, fruir e identificar diferentes elementos básicos da ginástica (equilíbrios, saltos, giros, rotações, com e sem materiais) de forma individual e em pequenos grupos, adotando procedimentos de segurança.
Socialização dos conhecimentos para a comunidade e os colegas.	1º, 2º, 3º, 4º e 5º Anos	Sistematização do conhecimento.	Expressar-se de diferentes formas, compartilhando os conhecimentos construídos no projeto.
Avaliação com os alunos		Autoconhecimento	Identificar aspectos positivos e negativos do projeto. Estar atento para novos encaminhamentos e

			ideias de futuros projetos.

Fonte – Organizado pela autora (2020).

Na época da realização do projeto “ÁGUA LIMPA PARA TODOS”, atuava na docência com turmas multisseriadas, e foi possível executá-lo com todas as turmas dos Anos Iniciais. “[...] aprendi na caminhada que é condição fundamental para continuar caminhando estar sempre aberto à aprendizagem” (FREIRE, 2001, p. 73). Sempre ficar atento ao percurso do projeto, pois o mesmo determina e encaminha a próxima etapa.

Outro projeto, desenvolvido em 2015, foi um projeto de leitura. Esse trabalho surgiu a partir de um diagnóstico, através de questionário escrito, com pais, alunos, funcionários e professores, na Escola Municipal Giuseppe Tonus, onde atuava como gestora no município de Vista Alegre do Prata, levando-se em consideração aspectos gerais da instituição: físicos, administrativos e pedagógicos, e o que ficou mais evidente de todos os segmentos investigados foi a prática da leitura. Esse percurso de diagnóstico partiu de um curso de gestão que realizei no município de Nova Prata, representando a rede municipal de ensino do referido município.

Após o diagnóstico, com a participação de todos os agentes do cotidiano escolar, em outubro de 2015, foi realizado o concurso para escolha do mascote e do slogan do projeto de leitura, para confeccionar as sacolas itinerantes de tecido¹⁹. O concurso foi regrado por um regulamento com a premiação para os primeiros lugares no slogan e mascote. Participava a família, para que todos os alunos, da pré-escola ao 5º Ano, tivessem a oportunidade de envolver-se e competir com igualdade de condições, fortalecendo princípios da democracia, da cidadania e formação de leitores.

Foi com esse objetivo que, de 2016 até 2019, o projeto da sacola itinerante foi para casa com livros e ou outros materiais da biblioteca da escola, para a família realizar momentos de leitura. A cada quinze dias era feita a troca do material. Com a organização desse projeto, buscamos “Estimular a autonomia pedagógica das escolas permitindo que as mesmas elaborem os seus planos de trabalho e apresentem projetos que venham a melhorar a qualidade da escola” (FREIRE, 2001, p. 86).

¹⁹ As sacolas itinerantes foram confeccionadas em tecido, com a estampa da figura nº 14. As mesmas eram usadas pelos alunos, para levar o material de leitura, para toda a família, sendo realizada a troca a cada quinze dias, na biblioteca da escola.

Figura 11 – Slogan do projeto de leitura para estampa da sacola itinerante



Fonte – Elaborada pela autora (2020), a partir de documentos de projetos da Escola Municipal Giuseppe Tonus (2015).

Um terceiro projeto, que aconteceu em 2017, foi a partir do conto *A Galinha Ruiva e o grão de trigo*. Descrevo as principais ações realizadas: acompanhamos o processo do trigo em casas de pais dos alunos, no mês de junho acompanhamos a semeadura, trabalhamos com a localização do terreno, pontos cardeais, foram feitas várias visitas durante o processo de crescimento e maturação do trigo, acompanhamos a colheita no mês de novembro, trabalhamos com a colheita manual e mecanizada, clima, solo, uso de defensivos agrícolas.

O município de Vista Alegre do Prata, RS, possui um moinho que atualmente trabalha somente com moagem do milho, mas o visitamos para conhecer como acontecia a transformação do grão de milho em farinha, pois o processo é semelhante ao da moagem do grão de trigo. Trabalhamos com aditivos e conservantes que são colocados na farinha para não estragar no transporte e na armazenagem, acompanhamos o preparo do pão de forno, cozimento e organizamos um piquenique, na casa de um aluno que tinha forno de barro, onde os pães foram assados.

Paralelamente aos passeios, foram sendo organizadas as atividades integrando os conteúdos a serem trabalhados de acordo com o ano escolar de forma interdisciplinar e construindo o portfólio. “A própria tarefa de desvelar a prática, e examinar a rigorosidade ou não com que atuamos, de avaliar exatidão de nossos achados, é uma tarefa teórica ou de prática teórica” (FREIRE, 2001, p. 106). Essa dinâmica traz sentido e significado para os saberes construídos, sem desmerecer a rigorosidade e o valor científico dos conhecimentos já construídos, que além de

apresentar o cuidado pedagógico, desenvolve habilidades de investigação, resolução de problemas e de construção de hipóteses e estratégias relevantes à realidade vivida.

Trabalhar a partir de projetos, de forma interdisciplinar e com aspectos sociais e históricos da realidade dos alunos, entendo como uma tarefa de prática teórica. Vamos buscando a excelência no trabalho, quando compartilhamos e estudamos juntos nosso cotidiano escolar.

Neste momento, instigo as participantes a contribuírem com comentários, considerações, mas novamente ninguém se manifestou, porém, percebi através das feições de seus rostos, que estavam imersas nas reflexões de suas práticas.

Prosseguí com a fala reiterando que o trabalho com projetos exige planejamento, organização, troca de ideias entre os pares, e, em primeiro lugar, tirarmos a ideia de que precisamos ir para a sala de aula com tudo planejado e organizado para ministrar as aulas. Precisamos ter olhar e escuta atenta em relação às emergências que surgem da criança, seus anseios, suas necessidades. Precisamos ter clareza do que é prioridade trabalhar em cada ano escolar, e ao mesmo tempo, estar sistematizando tudo isso de forma mais prazerosa e significativa. Novamente a pesquisadora as questiona e surgem contribuições pertinentes:

Quadro 27 – Relatos de projetos realizados

Denominação	Relatos transcritos
G1	A gente tem o projeto na escola, mas esse ano com a pandemia ficou meio travancado, mas toda a semana tem o horário da leitura e isso já vem vindo há uns 12 anos, [...] é o horário da leitura, toda a semana é respeitado aquele horário. Se bem que sempre tem a resistência dos alunos quando tem certas disciplinas, mas as professoras tentam né. Uma dificuldade é parar na educação física, parar de jogar vôlei para ler né. Mas isso cabe ao professor no caso, mas vem se fazendo um trabalho específico para desenvolver a leitura, além da retirada de livros de 15 em 15 dias, falo das séries fundamentais finais. Não tenho a realidade das séries iniciais, mas também é feita essa retirada, acho que até mais seguida, semanalmente. Então além da Feira do Livro, além do Bassano leitor, é feito também esse trabalho sobre a leitura né. E as professoras sempre procuram expor os trabalhos dos alunos sobre essas obras né.
	Na verdade nós temos projetos maiores a nível de escola como feira do livro, Bassano Leitor, de trabalhar realmente com essas características de projetos né. Eu trabalho com a minha turma de primeiro ano com sequências didáticas que é um pouco diferente né, eu imagino. Então trabalhar diariamente com projetos não é a minha prática, mas tem algumas situações que a gente trabalha que é mais nessa dimensão que tu apresentou. Acredito que sim, que dá para desenvolver trabalhos

P1	muito bons e integrar principalmente a escola como um todo. As diferentes turmas, as diferentes disciplinas. Mas é um pouco diferente do que a gente tem no dia a dia. Então às vezes a gente esbarra em algumas resistências, em algumas situações que são maiores assim, mas acredito que sim que é possível, principalmente se tem o engajamento do professor titular, do professor da turma, enfim. Eu faço a sequência didática, mas nessa ideia de projeto é uma coisa mais individualizada, de turma e eu procuro partir de uma história ou uma temática para envolver todos os conteúdos. Com essa mudança do estado, de todas as turmas ter em determinado dia, determinada disciplina, eu acho um pouco mais difícil de estar trabalhando dessa forma né, porque tu tens que querer muito trabalhar de forma globalizada porque senão tu acabas caindo na disciplina né e não vai interligando uma coisa na outra. Até o ano passado que o ensino era globalizado, ele acaba sendo mais aberto para essa forma de trabalho, de ir interligando os conteúdos, de fazer dessa forma de sequência didática, de projetos enfim.

Fonte – Elaborado pela autora (2021).

No trabalho pedagógico, encontramos limitações, obstáculos, desafios, mas quando estamos dispostos a experimentar uma nova forma de trabalho com metodologias ativas, levando em consideração a construção de saberes, em que o aluno participe, que os esforços coletivos devem centrar-se nas práticas pedagógicas, na reflexão, na reorganização dos espaços e tempos e de disponibilizar de momentos de estudo sobre nossas concepções teóricas para embasar a prática, precisamos descentralizar o conhecimento da figura do professor e perceber o coletivo da escola, numa posição de sujeitos que ensinam e aprendem na interação humana, cada qual com suas responsabilidades diante da intencionalidade educativa.

O que estamos querendo dizer é que a ciência não é uma atividade exercida pelos homens desde toda a eternidade e sob as mesmas formas, nascida um belo dia já pronta da cabeça de um cientista, mas que ela é determinada ou, pelo menos, condicionada por fatores históricos, sócio-econômicos, tecnológicos e psicológicos (JAPIASSU, 1981, p. 20).

Um dos aspectos que merece estar sempre em pauta na educação permanente e continuada é a ideia de que os saberes construídos não são eternos e imutáveis, muito menos descartados. Parece-nos que na educação vive-se sempre a dicotomia entre o “ser ou não ser”, o “certo ou errado”. Dessa forma, vivemos às escusas do “sempre foi assim” ou “não é possível fazer.” Precisamos nos ancorar na caminhada que já fizemos e, com ela, desenvolver novas estratégias para qualificar a nossa docência.

Quando nos referimos ao trabalho com projetos, é importante partir sempre da realidade, de uma necessidade, de se analisar, buscar levantamentos de hipóteses, fazer com que o aluno participe desde o início, vá construindo e que possa estar compartilhando o que aprendeu. Essa que é a importância e a dinâmica dos projetos. “Nunca pude entender a leitura e escrita da palavra sem a “leitura” do mundo que me empurrasse à “reescrita” do mundo, quer dizer, à sua transformação” (FREIRE, 2001, p. 107).

A pesquisadora deu continuidade à reflexão, expondo um roteiro simulado para projeto possível de ser desenvolvido na Educação Infantil, partindo do tema central: o direito à vida. Contextualizo o momento de estar diante da situação de uma criança tentando matar uma formiga, pisando nela, e o professor aproveita a oportunidade, através do seu olhar atento, para promover uma discussão em relação à ação da criança. A partir da conversa, seria construído um mapa conceitual com os conhecimentos prévios e com o que ainda gostariam de estudar sobre as formigas.

Isso quer dizer que mapas conceituais podem ser importantes mecanismos para focalizar a atenção do planejador de currículo na distinção entre o conteúdo curricular e conteúdo instrumental, ou seja, entre o conteúdo que se espera que seja aprendido e aquele que serve de veículo para a aprendizagem (MOREIRA, 2012, p. 3).

Essa estratégia de aprendizagem pode ser utilizada em todos os níveis de ensino, o que modifica é a forma de torná-la compreensível de acordo com o ano escolar em que a criança se encontra. A seguir, apresento um exemplo de mapa conceitual a partir de uma gravura, possível de ser realizado com a Educação Infantil, e um quadro com possíveis assuntos que possam ter surgido, a partir da mediação do professor, na conversa com os alunos, contemplando os direitos de aprendizagem de acordo com a Base Nacional Comum Curricular de 2017.

Figura 12 – Mapa conceitual



Fonte – Elaborada pela autora (2020).

Quadro 28 – Projeto para a Educação Infantil

Atividade	Campo de Experiência – BNCC	Direito de Aprendizagem e desenvolvimento - BNCC
Uma criança vê uma formiga e seu primeiro impulso será de matá-la.	O eu, o outro e o nós	Mediação da resolução de conflito.
Momento rico para promover uma discussão e fazer um levantamento do que as crianças sabem sobre as formigas.	a) Escuta: fala, pensamento e imaginação	a) Vivência de oportunidades para compreender a fala dos adultos e das crianças.
Possibilitar às crianças num local onde haja formigas, e deixá-las por um tempo fazendo investigações e levantamento de hipóteses. O professor vai anotando tudo o que as crianças falam. O ideal seria levá-las a um local onde conseguissem acompanhar as formigas na trajetória até um formigueiro. Fazer essas observações por vários dias.	a) Escuta: fala, pensamento e imaginação	a) Promover situações de diálogo e de pesquisa.
Organizar um mapa conceitual sobre as curiosidades.	a) O eu, o outro e o nós b) Escuta: fala, pensamento e imaginação c) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	

	d) Corpo, gestos e movimentos e) Traços, sons, cores e formas	
De todas as informações levantadas, o professor vai organizando suas atividades para que a criança confirme suas hipóteses ou não.	a) Escuta: fala, pensamento e imaginação	b) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.
Filme: vida de inseto – para a criança se familiarizar com a vida no formigueiro.	a) O eu, o outro e o nós b) Escuta: fala, pensamento e imaginação c) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações d) Corpo, gestos e movimentos e) Traços, sons, cores e formas	a) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos. b) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura. c) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades. d) Situações que instigam a curiosidade, criatividade e a expressão. e) Explorar a linguagem musical.
História: Um pequeno grande mundo.	a) O eu, o outro e o nós b) Escuta: fala, pensamento e imaginação	a) Interagir com a história despertando sentimentos, emoções. b) Reconhecimento dos personagens das imagens da história, formulando perguntas em relação aos mesmos e recontando os fatos narrados.
Estudo sobre a anatomia das formigas. Colaboração de pessoas da comunidade: EMATER, SECRETARIA DA AGRICULTURA...	a) O eu, o outro e o nós b) Escuta: fala, pensamento e imaginação c) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	a) Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultas, adaptando-se ao convívio social. b) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações.

Fazer uma pesquisa para entenderem que existem vários tipos de formigas, pode ser feita em livros ou do professor selecionar gravuras na <i>internet</i> e imprimir para os alunos. Com esse material os alunos recortam e constroem coletivamente um cartaz: nome da espécie, número de patas, cor e demais características.	d) Corpo, gestos e movimentos e) Traços, sons, cores e formas	c) Identificar e selecionar fontes de informação, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação. d) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado, no desenvolvimento da coordenação fina e ampla. e) Expressar-se livremente por meio do desenho, pintura, fala...
Letra inicial da palavra formiga, número de letras, número de patas, antenas, olhos...	a) Escuta: fala, pensamento e imaginação b) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	a) Oportunizar estímulos para desenvolver o comportamento de uso da leitura e da escrita, através de um ambiente alfabetizador. b) Relacionar números as suas respectivas quantidades.
Música: Formiguinha – Galinha Pintadinha – dançando e colocando a mão nas partes do corpo.	a) Corpo, gestos e movimentos b) Traços, sons, cores e formas	a) Possibilitar interações e movimentos corporais em ambientes desafiadores e acolhedores, construindo conceitos, noções topológicas e freio inibitório. b) Utilizar sons e ritmos durante as brincadeiras.
Levar para sala de aula uma formiga de tecido, escolher um nome coletivamente, fazer um gráfico com a escolha do nome e deixar exposto na sala de aula.	a) Escuta: fala, pensamento e imaginação b) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	a) Expressar ideias, desejos, sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressões. b) Aprender e reconhecer noções de quantidade e topológicas, registrando-as através da construção de gráficos.
Organizar uma caixinha com a formiga de tecido e o livro com a história: Um pequeno grande mundo. Fazer com que cada criança leve a formiga para casa, compartilhe com os pais o	a) O eu, o outro e o nós	a) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.

que aprendeu com as atividades, façam a contação da história e junto com os pais escrevam uma situação da família que tiveram que se unir para vencer um obstáculo, para fazer um trabalho... Sempre que a caixa retorna, o escrito é compartilhado com a turma e colado num cartaz.		a) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
Confeccionar a formiga com massa de modelar ou outro recurso.	a) Corpo, gestos e movimentos	a) Desenvolver a motricidade fina.
Com a palavra formiga escrita na horizontal de uma folha, letras grandes, colocar um objeto para cada letra da palavra formiga. Depois contar as letras e contar os objetos. Questionar: tem quantas letras? Quantos objetos (tampinhas), tem mais tampinhas ou mais letras? – trabalha a noção de termo a termo. Importante para a construção do conceito de número e quantidade.	a) Escuta: fala, pensamento e imaginação b) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	a) Levantar hipóteses. b) Construir o conceito de número.
Desenhar formigueiros enumerados de 1 a 6. Cada criança precisará colocar formigas referente ao numeral do formigueiro. (coloquei de 1 a 6 devido ao número de patas, mas pode trabalhar até o 9 ou 10). Trabalhar a inclusão hierárquica do número.	a) Escuta: fala, pensamento e imaginação b) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	a) Levantar hipóteses. b) Construir o conceito de número.
Construir um formigueiro na sala de aula, com um aquário.	a) O eu, o outro e o nós b) Escuta: fala, pensamento e imaginação c) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações d) Corpo, gestos e movimentos e) Traços, sons, cores e formas	a) Despertar sentimentos e emoções. b) Instigar para a descoberta, pesquisa, levantamento de hipóteses. c) Desenvolver a noção de tempo. d) Representar os movimentos das formigas. e) Explorar cores e texturas.

Quebra-cabeça	a) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações b) Escuta: fala, pensamento e imaginação	
Atividade do labirinto da formiga até o formigueiro com pintura de dedo, com tinta guache, podendo ser num espaço maior do que na folha de ofício.	a) Corpo, gestos e movimentos	a) Desenvolver a motricidade fina e ampla.
Jogo da memória com números e quantidades de formigas, de acordo com a faixa etária.	a) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	a) Construir o conceito de número. a) Desenvolver a atenção, concentração, tolerância e frustração.
No pátio, fazer um formigueiro de papel pardo, sendo que as crianças são as formigas e precisam se dirigir até o formigueiro fazendo os exercícios que o professor pedir: pulando num pé só, saltitando, correndo, passos de formiga... Atividades cooperativas.	a) Corpo, gestos e movimentos b) O eu, o outro e o nós	a) Possibilitar interações e movimentos corporais em ambientes desafiadores e acolhedores, construindo conceitos, noções topológicas e freio inibitório. b) Ampliar as relações interpessoais, com o desenvolvimento de atitudes de participação e cooperação.
A formiga é um inseto. O que são insetos?	a) Escuta: fala, pensamento e imaginação	a) Promover situações de diálogo e de pesquisa.

Fonte – Elaborado pela autora (2020).

O trabalho foi planejado levando em consideração os campos de experiências, o lúdico, autonomia, protagonismo, o concreto, contemplando a criança em todos os seus aspectos no desenvolvimento da aprendizagem na Educação Infantil. Podemos observar pela estrutura e abrangência dos assuntos abordados no quadro acima, que o trabalho com projetos é amplo e consegue atender os campos afetivo, psicológico, psicomotor e cognitivo, além de desenvolver as aprendizagens necessárias com a criança de forma significativa. Não cabe aqui uma análise profunda, até porque fugiria do foco da pesquisa, mas sim um alerta para que pudéssemos estar pensando sobre os documentos que norteiam a prática educativa, referindo-me ao quadro acima, no item direitos de aprendizagem. Para as atividades pensadas no projeto, não ficaram claros na BNCC os direitos de aprendizagens que sustentassem a intencionalidade educativa para atividades com mapas conceituais e quebra-cabeças, assim como, no

meu entendimento, demais atividades listadas teriam uma abrangência muito maior na aprendizagem dos alunos, do que a projetada. Atividades de observação do conhecimento prévio dos alunos ou de síntese do que aprendeu, de mediação ou resolução de problemas e conflitos não encontram um claro respaldo teórico nesta política pública. Essa observância se daria por conta de ser um documento que não foi elaborado por professores? Os direitos de aprendizagem foram pensados com uma intencionalidade de direcionar práticas educativas para uma racionalidade da lógica de sociedade que se projeta para os nossos tempos? Essa lógica é visível ou usa-se de estratégias de controle que atuam no *nó pedagógico* do cotidiano escolar, marcando território sem ser vista e delineando ações cada vez mais individualizadas e pragmáticas?

[...] foi a capacidade de olhar curiosamente, indagadoramente, o mundo em volta, contemplá-lo, assustar-nos, com o que nos preparávamos para mais tarde nos “espantar” diante dele, atuar sobre ele e perceber coisas ao atuar, ao olhar, ao contemplar (FREIRE, 2001, p. 111).

Esse olhar nos torna críticos diante de documentos normativos que nos são apresentados e implementados, independentemente da esfera pública. Quando somos convidados a reformular currículos e possuímos uma identidade na escola, construída por uma caminhada de reflexões, pelo pensar e através do diálogo, aperfeiçoamos o que trará benefícios à aprendizagem e à formação humana, fortalecemos o trabalho que já está sendo desenvolvido. Caso contrário, continuamos fazendo sempre a mesma coisa, com novos documentos e novas nomenclaturas, mas com práticas descontextualizadas.

[...] E quando os prisioneiros começaram a falar, viu-se que eles tinham uma teoria da prisão, da penalidade, da justiça. Esta espécie de discurso contra o poder, esse contra-discurso expresso pelos prisioneiros, ou por aqueles que são chamados de delinquentes, é que é o fundamental, e não uma teoria sobre a delinquência [...] (FOUCAULT, 2018, p. 133-134).

Precisamos ter o cuidado para que nossas escolas, nossos cotidianos escolares, não sejam como os prisioneiros do mito da caverna, cercados de verdades, de rotinas imutáveis e da ausência de pensamento reflexivo. Neste momento, a pesquisadora solicitou para as participantes que se manifestassem em relação ao exposto.

Quadro 29 – Compartilhando ideias sobre projetos

Denominação	Relatos transcritos
PI1	Assim oh, na verdade com a Educação Infantil a gente trabalha com projetos, mas na verdade assim, que nem com o Bassano leitor, a gente parte de um livro, explora o livro, o que podemos trabalhar com o livro. Por exemplo na EMEI a gente tem um tema, se não me engano é “Eu cidadão”, a gente tenta puxar as atividades para esse lado. Por exemplo, a questão da água. Qual minha responsabilidade com a água? O que minha família pode adotar? O que eu posso fazer? Mas nada assim como um projeto longo, eu vou puxando alguma coisa relacionada ao tema. Agora me lembrei, era alguma coisa sobre contos, não lembro direito, histórias, contos, agora eu não sei. Mas a partir dos contos a gente traz uma situação. Por exemplo da galinha Ruiva, da cooperação, trabalhei com a história, mas não aprofundi estudando o trigo... estudei mais a cooperação. Também teve um ano que nós trabalhamos sobre poesias. No turno contrário eles tinham aula de filosofia e a professora trabalhou com eles o livro Odisseia e nós, cada turma escolheu um escritor para apresentar. Então a culminância era as famílias vinham até a escola para assistir à apresentação. Nós iniciávamos todos num ambiente e éramos convidados a viajar através das apresentações feitas de sala em sala, tendo que mudar de sala através do som do apito. Eles apresentavam nas salas, era a culminância assim como você falou e as aprendizagens que eles têm com isso. Eu trabalhava com o primeiro ano, foi muito legal eles apresentando versinhos, declamando, e a gente trabalhou com várias poesias e cada grupinho apresentava uma né, foi bem legal. E para introduzir a poesia eu trabalhei com o livro “a caligrafia de dona Sofia”, que ela escrevia pelas paredes, então a gente grudou poesia em todas as paredes da escola. Colocamos em TNT, um pouco eles escreviam, um pouco desenhavam, enfim a gente grudou em todas as paredes, foi bem legal. E aqui em Nova Bassano é forte o Bassano Leitor. No ano passado eu trabalhei uma colcha para cobrir o mundo e nesse livro falava de uma vó que costurava né, que costurava uma colcha para cobrir o mundo. Falou para a netinha e a netinha disse: Como Cobrir O mundo? E a avó explicou que fazendo cada um a sua parte cobriríamos o mundo. Lá falava de um cara que criava abelhas, daí a gente trouxe um criador de abelhas, ele trouxe a casinha que elas ficavam, como tiravam o mel, a roupa que ele usava, depois tinha mais coisas da natureza, troncos de árvores e a gente foi puxando ganchos e no final a culminância foi que cada vovó de cada família mandou um retalho de lã e a gente juntou e fez uma colcha né, e a gente foi entregar ali na casa do idoso em Nova Prata e acabamos recolhendo alimentos e como era época de natal a gente foi lá, entregou a colcha, os alimentos e cantamos uma música de Natal. Nada que eu tenha escrito, mas a gente foi puxando e fazendo.
M	E você conseguiu trabalhar todos os conhecimentos? A parte do raciocínio lógico conseguiu fazer a relação com os conteúdos que precisavam ser trabalhados?
PI1	Sim, consegui fazer as relações. Não lembro direito precisaria pegar o caderno para olhar, mas tudo isso a gente vai puxando. E quando é o projeto ali na escola a gente trabalha o “Eu cidadão”, trabalhando sobre a água. Primeiro trabalhar com o eu, quem sou eu? De onde venho? Onde eu estou? Tu vai puxando os ganchos, mas não um projeto em si sabe.
	O que eu estava pensando é que a gente vai trabalhando os projetos, assim como você trouxe da educação infantil, é muito da realidade, tem muito da minha prática, mas o que eu penso é que eu não organizo o meu

PI2	planejamento em projetos. É muito mais em sequência didática dentro de uma história ou a partir de uma música, mas é normalmente a partir de uma coisa mais literária e a partir disso a gente vai conduzindo as experiências e tudo mais. Quando a gente estava encerrando o magistério, na metade do terceiro ano a gente começou a mudar o planejamento de sequência didática para projeto, e talvez a PF1 possa falar mais porque para mim ficou muito confuso assim, e a gente tinha um trabalho muito mais difícil no sentido de organização nossa do planejamento. Não sentia tanto na prática da sala de aula, no andamento da sala de aula, mas a gente tinha que fazer justificativa, definir períodos, a gente tinha que descrever muito mais coisas. Então o que eu vejo é que o projeto que a gente mais faz, é o do Bassano Leitor, o restante eu não vejo um trabalho com projetos eu vejo que cada professor vai desenvolvendo a partir da sua metodologia e a grande maioria, pelo menos com os colegas que eu tenho mais contato que trabalho, trabalham com sequência didática, nessa direção. Não deixando de integrar, principalmente na educação infantil, não tem como separar, mas uma experiência muito legal foi fazer com eles no início do ano passado um questionário para saber o que eles queriam aprender, uma entrevista do que queriam aprender durante o ano e a gente construiu um cartaz coletivo e a gente foi fazendo um checklist do que foi possível fazer e eu acho que isso é bem legal né. Porque a impressão que eu tinha quando eu comecei a trabalhar com projetos é que era muito difícil saber qual era o interesse dos alunos, como a gente fazia essa sondagem. Bem, no magistério a gente não era titular, só fazia o projeto com as turmas, então fazer essa sondagem era difícil, mas eu acho que isso vai acontecendo na sala de aula porque a gente vai questionando e encaixando quais são os interesses e a gente vai trabalhando, mas a organização eu vejo muito mais como sequências didáticas do que projetos contínuos, pequenos ou grandes. Isso, por isso as práticas elas também se apresentam, mas elas vão por outra via assim, na organização. Essa questão do magistério que falava do escrever o projeto, de fato a gente precisa saber o que a gente quer com o projeto, é muito importante o registro, porque muitas vezes a gente faz trabalhos maravilhosos e não divulga, esse também é um problema da educação, precisaríamos divulgar mais as nossas práticas, os nossos projetos, as ideias que dão certo. Mas precisamos o tempo necessário para pensar a nossa prática e desenvolvê-la com segurança. Precisamos sim, saber nossos objetivos, o que queremos com o projeto, mas nesse trabalho nós não encontramos as atividades prontas, precisamos pensar toda a organização, podemos encontrar alguma ideia, mas tudo precisa ser montado e organizado, não é simplesmente fazer um xerox e entregar, alguma coisa a gente aproveita, mas muita coisa a gente precisa organizar e construir, com os alunos ou nós mesmos. Por isso que demanda mais trabalho do professor nesse sentido.
PI1	Mas o projeto também não acaba engessando um pouquinho?
PI2	Essa questão do engessamento, vai muito além do formato que a gente escolhe, vai da prática. Se tem engessamento no projeto, vai ter engessamento no plano, na sequência didática né. Então é muito de como a gente constrói eu penso.
	É eu vejo assim pelo menos pela minha prática, que eu proponho e que a gente vem desenvolvendo, não vem dessa questão inicial que é o primordial do projeto que é do interesse do aluno né. A gente acaba fazendo os projetos mais a nível de escola, e não de algo específico que aconteceu, né. Nós fizemos um projeto bem bacana, a PF3 hoje não está,

P1	mas nós trabalhávamos juntas [...], com os 4º Anos. Então a gente fez todo um trabalho relacionado a isso, colonização, enfim visitamos pontos turísticos, puxamos o gancho da questão (áudio interrompido), de cada escola dar o seu depoimento, e culminou todas as atividades em um jornal. Nesse jornal tinha textos de todos os alunos, das diferentes séries, cada professor foi trabalhando de acordo com o seu nível. Foi um trabalho também desenvolvido pelas séries finais, mas a nossa culminância foi o jornal. Então foi uma ideia bem bacana, com toda a ideia de projeto, mas não iniciando do que o aluno gostaria de aprender, do interesse do aluno. Mas o formato e as ramificações ficam dentro de uma estrutura de projetos.
PI4	Eu às vezes, assim como a P1 falou, a gente não trabalha muito com o que eles nos trazem, mas eu procuro olhar com mais cuidado para as falas deles nas brincadeiras e em outros momentos e trazer para a aula mesmo. No ano passado num passeio uma aluna disse: Para onde o caminhão do lixo ia? Daí conforme o planejamento foi indo daí no planejamento a gente trabalhou então com a questão do lixo e a gente foi visitar onde de fato o caminhão de lixo levava o lixo. Fomos nos dois locais que ia o lixo e viram todo o processo de reciclagem. Teve um ano que eu trabalhei da borboleta e uma das curiosidades foi o que que a borboleta come, mas não projetos grandes, uma ou duas semanas, sem tanto organizar nessa coisa de porquê, como, onde né. E uma coisa que esses mapas conceituais me lembraram foi que na faculdade eu fiz com redes temáticas. São parecidos, mas abrem mais. Tínhamos o eixo central e as temáticas menores, cada eixo se abria em pequenos ganchos, cada semana a gente tinha um eixo menor para trabalhar a partir do tema central. Eu trabalhei sobre o Teixeira. Então cada eixo era uma música. Através da música eu trabalhava com todas as questões, matemática, português...e no final a gente culminava tudo. Mas também partindo da curiosidade dele, que agora eu não consigo trabalhar com a minha prática dessa maneira e estou me educando a trabalhar mais. Eu falo com as crianças toda a vez que trabalho o lixo e mando também para casa da importância da separação do lixo. Porque não é porque vai no mesmo caminhão o lixo que ele se misture, quando for aberto as sacolas, eles fazem a devida separação. Como a família não tem muito como participar, às vezes a escola bloqueia, então através do bilhete eu acho que dá para conscientizar um pouco também, de expandirem isso para casa.

Fonte – Elaborado pela autora (2021).

As discussões das participantes transcritas no quadro acima demonstram profundidade e rigor de pensamento. Torna-se relevante o que foi sendo construído nas nossas discussões, o envolvimento das participantes em colocar seus pontos de vista e seu pensar, de forma espontânea, sem depender de direcionamentos feitos por mim como pesquisadora. Meu trabalho de promover o espaço para discussões ganhou dimensões profundas e de confiança. Os sujeitos de pesquisa trazem os projetos que mais se destacam na rede municipal, de que forma conseguem estabelecer as relações dos projetos trabalhados com os conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula. Traz-se a discussão de que os projetos também

podem ser uma forma de engessamento, mas que na discussão entre sujeitos entende-se que engessamento vai muito além de método, é postura, e conseguem se dar conta de que desenvolvem, no trabalho em sala de aula, sequências didáticas, e não projetos.

Se realizamos uma análise destas seqüências buscando os elementos que as compõem, nos daremos conta de que são um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos (ZABALA, 1998, p. 24)²⁰.

Refletem também que os projetos são realizados mais a nível de escola e pouco se busca o interesse dos alunos, trazendo também algumas práticas com mapas conceituais. “O que caracteriza os saberes práticos ou experiências, de um modo geral, é o fato de se originarem da prática cotidiana da profissão e serem por ela validados” (TARDIF, 2012, p. 48).

É possível perceber, em um primeiro momento, que existem dúvidas no entendimento e na prática do trabalho desenvolvido com projetos, mas consegue-se entender que o projeto contempla a sequência didática, embora nem sempre a sequência didática contemple o projeto pedagógico. Abordaremos melhor esse assunto no próximo encontro.

A partir das falas das participantes, entende-se que existe uma referência muito positiva ao projeto “Bassano Leitor”, que acontece a nível municipal, e que, pelas memórias trazidas, o evento é significativo na comunidade em geral, porém, mesmo que emergjam ideias de alunos, dos docentes para a construção deste projeto, é um projeto amplo, realizado a nível da rede municipal de ensino. Fica em evidência a necessidade de se buscar a realização de projetos a nível de sala de aula.

As ações normativas que regulamentam certas práticas são regimentadas no administrativo. Nesse sentido, apresento uma parte da Ficha de Avaliação Cumulativa do Professor, p. 6, regulamentada pelo Decreto nº 58 de 19 de novembro de 2018, que formaliza os procedimentos para as promoções em classes dos Profissionais do Magistério Público do município de Nova Bassano, RS, de acordo com as disposições da Lei Municipal nº 1.781 de 02 de março de 2006. Revoga o Decreto nº 37/2015 e dá outras providências, que traz aspectos voltados ao trabalho com projetos (Anexo I).

²⁰ Grifos do autor.

[...] Em contrapartida, a ação dos indivíduos contribui, por exemplo, para remodelar as normas e papéis institucionalizados, para alterá-los a fim de levar em conta a situação dos novos “insumos” ou das transformações das condições de trabalho. A carreira é, portanto, fruto das transações contínuas entre as interações dos indivíduos e as ocupações; essas transações são recorrentes, ou seja, elas modificam a trajetória dos indivíduos bem como as ocupações que eles assumem (TARDIF, 2012, p. 81).

Apoio-me nos escritos de Tardif (2012) para fazer alguns questionamentos pertinentes a essa estrutura de avaliação dos projetos, que, de forma implícita ou explícita, move a prática. Se acreditamos que nos projetos o protagonismo do aluno é fundamental, não seria importante darmos maior ênfase, na avaliação de projetos, a esse princípio, bem como contemplá-lo como parâmetro de valorização? O protagonismo precisa transcender nos diferentes espaços, na sala de aula, a nível de escola, na rede municipal de ensino, na construção de pertencimentos entre todos os agentes educacionais. Seria possível uma reflexão coletiva acerca da avaliação dos projetos, principalmente buscando pensar acerca dos atributos numéricos, quantitativos transversalizando-os com os qualitativos, que se expressam na planilha com a pontuação numérica, levando em consideração o “Âmbito do Projeto ou Atividade Educacional”?

Os saberes experiências passarão a ser reconhecidos a partir do momento em que os professores manifestarem suas próprias ideias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares e, sobretudo, a respeito e sua própria formação profissional. Será preciso uma outra reforma do ensino para finalmente vermos os responsáveis pelas faculdades de educação e os formadores universitários dirigirem-se à escola dos professores de profissão para aprenderem como ensinar e o que é o ensino? (TARDIF, 2012, p. 55).

Essa dimensão do pensar perpassa o cotidiano escolar. Entendo, nesse avançar das ideias, que a universidade também precisa estar mais próxima dos saberes e experiências dos professores nas suas práticas. Apresenta-se aqui mais um movimento no *nó pedagógico*. A universidade sendo parte da educação permanente para assim poder se preparar com maior significado para assessorar na educação continuada.

Outro aspecto relevante, extraído das nossas discussões, é o “engessamento” como postura. Nos nossos encontros, quando conversamos sobre como a criança aprende, através das interações e construções dos esquemas neuronais, ampliando as sinapses, esse processo não ocorre de maneira diferenciada nas demais idades em que nos propomos estar aprendendo. O fato de termos uma postura engessada

pode ser fruto de nossa constituição humana, de nossas formações acadêmicas e de outros fatores, mas, se conseguirmos construir uma prática pedagógica respaldada na educação permanente e continuada, cada sujeito, no seu tempo, vai refletindo sobre a sua postura pedagógica.

Possivelmente, esse é o trabalho, ir além da escola, das rotinas diárias, dos programas prontos. Quebrar um pouco os muros da escola. Esse momento de discussão possibilitou ao grupo pensar sobre a construção de projetos, que enquanto escola precisam ser entendidos como uma construção coletiva e constante. A educação permanente nos coloca na posição de estar em constante aprendizado. É o dia a dia que vai nos formando nesse processo. Os alunos são diferentes, o conhecimento está sempre em transformação e nós precisamos nos possibilitar estar sempre buscando coisas novas. “[...] as mudanças do mundo são um quefazer educativo em si mesmas” (FREIRE, 2001, p. 126). Mudamos o mundo iniciando pelas nossas práticas, que precisam estar em constante reflexão.

Desde o início dos nossos momentos de educação permanente e continuada, encontrando significados nas nossas vivências que ressignificam as nossas práticas, neste dia continuamos compartilhamos nosso memorial. Apresentei minhas memórias da Licenciatura Plena e, em virtude do tempo disponível, apenas duas participantes deram o seu depoimento, mas no Quadro 30, trago trechos dos escritos de todos os sujeitos da pesquisa, desta etapa de ensino.

Quadro 30 – Memórias da Licenciatura Plena

Denominação	Relatos transcritos e escritos
M	<i>Ainda em 1995, enquanto fazia o estágio do Magistério, iniciei o curso de Pedagogia com Habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Supervisão Escolar, no Núcleo Universitário de Nova Prata, extensão da UCS. Em abril de 1996, fui nomeada por concurso público para a escola onde estudei nas séries iniciais, assumindo duas séries, primeira e quarta, com alunos da comunidade de São Liberal, onde nasci, estudei e me criei. Neste período, a escola já se chamava Escola Municipal Ângelo de Carli, em homenagem ao doador do terreno para a sua construção. Uma das minhas primeiras alunas, PM, através de seu relato, trouxe as lembranças que marcaram a minha vida profissional e da comunidade, o que me fez pensar que realmente construímos marcas significativas no percurso escolar. Acredito que esses momentos, promovidos pela interação e o diálogo, confirmaram um significado na construção do conhecimento. Este aprendizado, de levar o conhecimento acadêmico para a comunidade, tornava o meu fazer pedagógico envolvido com o conhecimento necessário para as crianças na sua fase de desenvolvimento e comprometido com as necessidades da comunidade. Este período do meu trabalho, quando estava cursando a graduação,</i>

	considero a temporada em que mais consegui aproximar a prática pedagógica das necessidades educacionais do entorno. Com a nucleação das escolas do meio rural, em 2000, aos poucos, essa característica foi se perdendo. Uma das experiências mais marcantes do curso de Pedagogia foi de levar os alunos de uma escola municipal de Nova Prata para o núcleo universitário, onde nós realizávamos as práticas. A professora titular acompanhava os alunos e ficava nos observando, além da nossa professora e das colegas. Acredito que a Universidade poderia ter se aproximado muito mais desses alunos conhecendo o seu contexto, aprendendo com eles, e nós teríamos realizado práticas mais significativas e reais. Além dos estudos e do trabalho, em janeiro de 1999, casei-me; em dezembro de 2000, tive meu primeiro filho. Paralelo à minha vida profissional, fui constituindo minha família. (CORTELINI, 2017, p. 10-11).
P2	Bem M, eu vou complementar a tua fala porque eu também fiz orientação e supervisão da primeira turma aqui de Nova Prata e, além claro dessa grande mudança do magistério para a licenciatura, eu também durante esse período da faculdade casei, tive filhos, tive um filho e no núcleo aqui de Nova Prata então, foi da mesma forma. Então não eram alguns alunos que vinham para cá, era a turma toda, também da [...]. Então as estagiárias fizemos um grande projeto sobre os animais e os alunos vinham para o núcleo uma vez por semana, acompanhados pela professora titular. Então a cada semana eles tinham aula com duas estagiárias diferentes. Mas não partindo esse projeto da realidade dos alunos. Foi uma escolha nossa, fizemos a escolha junto com a escolha pedagógica né, do núcleo onde nós desenvolvemos esse projeto. Então também eu acredito que a universidade poderia ter contribuído muito mais. E quando a gente fez o estágio com as matérias pedagógicas do segundo grau, as estagiárias do magistério também iam para o núcleo. Não éramos nós, no caso, que íamos para a escola. Então eu acho que nesse sentido não houve uma grande contribuição, eu acho que poderia ter sido bem melhor. E nós éramos avaliadas pelas próprias colegas e pela supervisora. Então na verdade eram círculos de alunos, atrás tinha a professora titular, logo atrás tinha todas as nossas colegas da faculdade e a coordenadora também nos avaliando. Então no final do turno os alunos iam para casa e os nós ficávamos no núcleo sendo avaliadas por todos esses setores. Então antes pelos colegas, depois pela coordenadora e depois pela professora. Acho que nesse sentido foi uma experiência totalmente desagradável, a gente não poderia repetir nenhuma palavra, cometer nenhum tipo de engano porque tudo era reforçado depois na avaliação e no grande círculo. Então eu acho que foi uma experiência bem negativa nesse sentido, acredito que agora tenha melhorado muito mais e, nesse sentido eu concordo contigo que, o Núcleo Universitário de Nova Prata poderia ter proporcionado experiências e vivências bem melhores do que foram trabalhadas naquela época. Que bom que mudou, né. (Transcrição da fala). Como a nossa turma que havia passado no vestibular era de apenas dez alunos, o reitor da universidade não quis abrir uma turma, nos colocou junto com uma outra turma que já estava cursando o segundo semestre. Foi muito difícil o primeiro semestre, pois faltava toda a base das disciplinas introdutórias da Pedagogia. [...]. Ninguém se preocupou com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, apenas com o aspecto financeiro da universidade, foi um descaso. A Universidade poderia ter contribuído muito mais. (Trecho do memorial escrito).

PF1	<i>Bom eu posso falar já que não falei ainda hoje. Sim eu fui direto, enquanto fazia o estágio do magistério já estudava, fazia estágio de manhã e estudava à noite e eu fui para a área da física então, não pretendia ir para a área da educação, porque não sei, acho que tive algumas decepções nas práticas, mas quando fui conhecer a física disse que era aqui que queria ficar daí eu fui fazer e não me arrependo. Mas vejo a minha graduação bem diferente da física que eu tinha no ensino médio, estava bem preocupada com o aprendizado do aluno, em saber o que o aluno queria aprender e eu incluí isso nas minhas práticas também sabe, e me apresentou vários autores, Ausubel por exemplo da aprendizagem significativa, que normalmente as ciências exatas elas são tidas como uma ciência separada né, que não se inclui, que não se faz projetos, enfim, aí me apresentaram a teoria da aprendizagem significativa que eu levo até hoje, que é contextualizar o que os alunos estão vivendo com o que estão aprendendo. Eu trouxe muito o que a gente tinha aqui em Nova Bassano de muita gente morar no interior de poder usar a física para isso. Então minha licenciatura foi muito gratificante e a minha pós também, continuei usando o mesmo autor, a mesma linha de pesquisa. Foi onde eu me encontrei, algo que o magistério não tinha me proporcionado. A PI2 falou antes de quando a gente trabalhava com projetos, eu acho que aprender sobre projetos lá no primeiro ano era uma coisa muito maçante. Era escrever, escrever e escrever, sem saber onde isso ia dar. Tínhamos pouca prática, fazíamos observações, mas não tinham a prática de lecionar com projetos. Então para mim foi a minha licenciatura que me abriu os olhos de que isso dá para fazer realmente e se eu tivesse feito isso antes, se tivesse feito pedagogia por exemplo, mas não foi o caso. Mas eu segui direto, no primeiro ano foi difícil porque eu voltava a uma hora da manhã e começava a dar aula às 7 horas, não era muito fácil. E não vinha ainda, mas enfim depois tudo deu certo. (Transcrição da fala).</i> <i>Neste mesmo tempo, na faculdade, as coisas iam ficando cada vez mais complexas, com os períodos de observação, estágios e trabalho de conclusão de curso se aproximando. Tive professores sensacionais que me abriram os olhos para o mundo e me fizeram perceber que a educação é muito mais do que se pode ver. Conheci outros autores e outras maneiras de se pensar educação e de um específico me aproprio até hoje: David Ausubel e a teoria da aprendizagem significativa. (Trecho do memorial escrito).</i>
PI1	<i>Por alguns anos me dediquei somente para a família e depois prestei um concurso público estadual para merendeira, minha colocação foi em primeiro lugar e trabalhei durante 10 anos aproximadamente no Colégio Colbachini. Neste período, voltei a estudar novamente, com o incentivo de minha mãe, e cursei Pedagogia Séries Iniciais e Educação Infantil, primeira turma EAD da UCS, Pólo de Nova Prata. [...] Após formada continuei trabalhando e só alguns anos depois iniciei minha atuação como docente em concurso público na cidade de Nova Araçá, em uma escola de Educação infantil, após aproximadamente 2 anos desisti e assumi um concurso de Educação Infantil na minha cidade Nova Bassano, na qual trabalho até hoje. Um tempo depois assumi outro concurso em Nova Araçá agora para Séries Iniciais, no qual trabalhei por 4 anos com turma de primeiro ano a qual amei de paixão. Neste ano de 2020, acabei desistindo novamente para assumir um outro concurso aqui na cidade de Nova Bassano, para Educação Infantil, foi uma decisão extremamente difícil o que pesou para essa decisão foi a questão da locomoção e insistência por</i>

	<i>parte da família para evitar de ficar correndo riscos na estrada. (Trecho do memorial escrito).</i>
PI2	<i>E foi no dia da apresentação do meu TCC da Psicologia, no dia 28 de novembro de 2018, que aconteceu a aula inaugural do curso de Pedagogia que estava ingressando. Sabia que seria pesado conciliar a segunda graduação, que faço pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na modalidade a distância, com as demais atividades que tinha, a escola, pós-graduação e início da clínica (e foi/está sendo!). No entanto, sigo o curso com o desejo de seguir minha profissionalização na área da educação. Acredito que a formação no magistério preparou muito para a prática em sala de aula. Porém, sentia que faltava em minha formação as questões teóricas e pedagógicas de forma mais aprofundada. A atuação dentro das escolas exige uma postura crítica e engajada, fundamentada de forma consistente em ciência e estudo. A educação é uma ferramenta importante de mudança social, porém, se realizada sem consciência crítica, pode acabar reproduzindo valores e comportamentos alienados da realidade. Assim, entendo que professores, bem como gestores da educação bem preparados, são decisivos para que a escola seja transformadora da sociedade, auxiliando na construção de sujeitos críticos, autônomos e comprometidos com o espaço em que se relacionam. (Trecho do memorial escrito).</i>
PI3	<i>O meu estágio aconteceu em uma turma de pré-escola B, na mesma escola onde estudei até a 8ª série. Foi um belíssimo estágio, lembro da dedicação e do domínio de turma. Ainda durante o estágio, ingressei na faculdade de pedagogia, lembro que era muito corrido e muitas vezes saía do trabalho e não dava tempo para lancha. No decorrer da faculdade, fui prestando concursos. Passei em Nova Bassano e André da Rocha, mas fui chamada no município de Nova Bassano. (Trecho do memorial escrito).</i>
PI4	<i>Iniciei a faculdade, em agosto de 2011, cheia de insegurança, pois era a primeira vez que eu e minha irmã seguíamos caminhos separados, e não ter alguém conhecido e amigo do lado me deixava aflita. Na parada de ônibus para ir para a faculdade, tinha pessoas conhecidas, colegas de escola, mas era diferente, todo mundo estava por sua conta e eu me sentia sozinha. [...] Cada dia que ia passando, eu ia sentindo incertezas sobre o que eu queria: será que é o que eu quero? Será que vou me dar bem? Será que vou ser uma boa professora? Será que as crianças vão gostar de mim? Sim, isso durou até o terceiro semestre, como me diziam sempre, e após, tinha certeza que era isso que eu queria. E assim, eu ia me esforçando para aprender mais e mais e ser uma excelente professora quando fosse atuar.[...] Nesse tempo, resolvi que queria dar catequese, um trabalho voluntário, pois assim eu teria um pouco das horas extras curriculares precisas para o curso e também eu poderia já ter uma ideia do que era estar frente a uma turma de alunos. Conversei em um sábado à tarde com a Irmã Leda (que na época era quem coordenava) e em outubro já iniciei dando catequese. A turma era de 26 catequizandos, no sábado à tarde [...] Foi uma experiência maravilhosa para iniciar minha vida na Educação. Nem tudo foram flores, mas a gente aprende muito com os erros. Eu gostei tanto de dar catequese que continuo até os presentes dias. (Trecho do memorial escrito).</i>
P1	<i>Prestei vestibular na UCS em 2010, passei e me inscrevi em três disciplinas básicas que eram ofertadas no Campus de Veranópolis, pois o Curso era em Caxias do Sul. Ao mesmo tempo me inscrevi no PROUNI, na época era possível várias opções, então eu me inscrevi em Matemática e Pedagogia em diferentes universidades. Foi então que ganhei uma bolsa</i>

	<i>de 100% em Pedagogia na UCS e assim fiz a troca de Curso. No início até pensei em fazer reopção, mas ainda bem que mudei de ideia. (Trecho do memorial escrito).</i>
PF2	<i>Surgiu esta oportunidade de fazer um curso superior na UFRGS, agarrei com todas as minhas forças. Estou aqui uma sobrevivente. Muitas dificuldades me rodeiam diariamente, mesmo assim sinto-me estimulada e entusiasmada em atuar na educação. Vejo no professor uma profissão em que quanto mais velho você fica, mais respeito e importante você passa a ser. Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naquele cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor assim não morre jamais. (Rubem Alves). (Trecho do memorial escrito).</i>
PF3	<i>Mas meu sonho de estudar mais era muito grande. Após alguns anos, resolvi fazer Pedagogia, onde ia de carro com mais três colegas daqui. Íamos cursar em Veranópolis, na UNOPAR. (Trecho do memorial escrito).</i>
G1	<i>Em 1990, iniciei meus estudos no Curso Superior de Letras na FERVI - Bento Gonçalves, a qual posteriormente passou a ser UCS - Universidade Caxias do Sul, onde me formei em Licenciatura Plena em Letras - Língua Portuguesa e Literatura em julho de 1995. Também, no ano de 1990, comecei meu primeiro emprego no setor da Engenharia, na empresa metalúrgica Medabil. Trabalhava no horário diurno e estudava no noturno. Tínhamos que ir a Nova Prata, para depois pegarmos o transporte dos universitários até Bento Gonçalves. Em 1993 fui contratada por 10 meses para trabalhar como professora nas séries iniciais, na comunidade de São Pelegrini, Nova Bassano. Morei três anos em Bento Gonçalves e fui trabalhar na empresa Móveis Pozza, para poder concluir minha faculdade. Sempre tive o apoio de meus pais e do [...], que sempre esteve ao meu lado desde que ingressei na Universidade. (Trecho do memorial escrito).</i>
PE1	<i>No ano seguinte, em 1998, fiz um teste psicotécnico para ingressar no curso de Auxiliar de enfermagem. Aprendi muito com este curso teórico de um ano, no Colégio Aparecida de Nova Prata e o estágio que realizei por seis meses em vários setores do Hospital São João Batista de Nova Prata, fiquei maravilhada em poder cuidar e ajudar as pessoas, desde como funciona o interior de um hospital, a higienização, esterilização do ambiente e dos instrumentos cirúrgicos utilizados, a bênção da cura, o sofrimento da dor, a emoção do nascimento de um ser, a dor de uma perda através da morte, enfim os procedimentos que ocorrem em um ambiente hospitalar. Mesmo não trabalhando em hospitais o que aprendi ajudou e ajuda muito para os cuidados do meu dia a dia, com os familiares, com o próximo, e ter um olhar diferente diante da vida e da morte. Em 2000 realizei o vestibular de verão para Pedagogia, na Universidade de Caxias do Sul com núcleo em Nova Prata. Logo no mês de março iniciaram as aulas. No primeiro semestre foi como uma adaptação, pois fazia mais de um ano que estava longe das salas de aula. Os colegas que frequentavam as disciplinas não eram todos do curso de Pedagogia, somente no terceiro semestre a turma se tornou fixa, todos os colegas eram no mesmo curso ou da mesma área da educação. A cada semestre que passava ficava mais entusiasmada para aprender sobre a educação e com a experiências dos professores e de alguns colegas já experientes em sala de aula, relatando o seu dia a dia na escola, em sala de aula com seus alunos, ficando mais fácil a compreensão com a teoria. (Trecho do memorial escrito).</i>

Fonte – Elaborado pela autora (2021).

Início minha reflexão a partir das colocações feitas por mim e pela P2 voltadas à universidade. Embora tenhamos consciência de que essas experiências aconteceram há mais de vinte anos, sabemos que muitas aproximações entre a Universidade e a Educação Básica ainda precisam ser construídas.

A função da universidade é educar estudantes. Se 'educação' significa enviar informação de quem a tem para quem a recebe, o que Paulo Freire chama de 'educação bancária', a Internet faz isso muito bem, como também faz o videoteipe ou qualquer mídia de gravação (MAIA, 2007, p. 10).

Acredito que a proposta que venho trazendo nesta tese, de educação permanente e continuada, possa ser um caminho para aproximar mais a universidade dos contextos atuais da educação básica, em todos os níveis de ensino. Não basta termos apenas os conhecimentos técnicos e pedagógicos, precisamos entender o contexto em que cada cotidiano educacional se encontra, quais as necessidades de cada realidade e, se acreditamos no protagonismo pedagógico, a educação continuada precisa estar aliada à educação permanente.

A necessidade de se rediscutir com profundidade a questão do diálogo e da interatividade. Em alguns casos, consegue-se enfrentar de fato o problema, somente quando coloca-se em prática o diálogo, a reflexão, o questionamento, o estudo da realidade (DREY; BRUSTULIN, 2012, p. 14).

A formação do sujeito na academia, além de oferecer os conhecimentos profissionais, precisa instigar cada um a buscar continuamente o desafio de reinventar-se, sendo uma possibilidade para superar a educação bancária e promovermos reflexões nesse cotidiano escolar, priorizando o protagonismo de todos os envolvidos no processo educativo. Entendo que, “[...] se existe uma geografia da verdade, esta é a dos espaços onde reside, e não simplesmente a dos lugares onde nos colocamos para melhor observá-la” (FOUCAULT, 2018, p. 190).

É justamente a reflexão sobre espaços onde verdades residem e atuam, muitas vezes de forma invisível, que precisamos aprofundar em nossas discussões e em nosso pensar. O aprofundar acontece da prática à teoria e vice-versa. Essa é outra pérola do nosso *nó pedagógico*. “Participar é discutir, é ter voz, ganhando-a, na política educacional das escolas, na organização de seus orçamentos” (FREIRE, 1995, p. 127).

Os relatos nos trazem também experiências muito positivas: a realização de cursos por alguns sujeitos que não foram os desejados no momento, as mudanças de área na graduação, outros se identificaram no decorrer dos estudos e, ainda, muitos relataram conflitos da vida cotidiana e familiar. Nosso processo de constituição humana e profissional nos acompanha de forma íntima e significativa, mesmo sem nos darmos conta do quanto nossa formação humana está interligada na vida profissional.

Essa autonomia de nos conhecermos ao longo do nosso processo de formação se consolida através do exercício da educação permanente e continuada, ações paralelas ao nosso cotidiano escolar. Entendo ser um ensejo fundamental para que esse processo se desenvolva na educação básica. Nesse caminho, a universidade tem papel imprescindível na formação docente e na continuidade de propostas que contemplem o aprofundamento de aspectos teóricos que venham a emergir na educação continuada, mas a educação permanente, no interior de cada espaço escolar, é indispensável para que o pensar, o refletir, o observar seja retroalimentado diariamente.

[...] Pouco importa que a institucionalização do discurso científico se realize em uma universidade ou, de modo mais geral, em um aparelho político com todas as suas aferências, como no caso do marxismo; são os efeitos de poder próprios a um discurso considerado como científico que a genealogia deve combater (FOUCAULT, 2018, p. 268).

Não é possível fugir de efeitos de poder, pois o espaço da escola, da sociedade, da família, enfim, todos os espaços, estruturados ou não, sofrem e realizam ações de poder. A ideia é que, se levarmos para nossas escolas uma educação permanente e continuada, os efeitos desse poder, que será pensado, não somente reproduzido, seja direcionado para uma prática pedagógica autônoma e democrática, “[...] é difícil mudar algo. Difícil mas possível” (FREIRE, 1995, p. 130).

Educação permanente e continuada no cotidiano escolar, mais um desafio no *nó pedagógico* que procura possibilidades de autonomia dentro de espaços regrados, institucionais e envoltos em controles biopolíticos.

E neste encontro não posso deixar de mencionar a presença da integrante do grupo, PE1, que participou de toda a nossa discussão, do hospital, como assistente de um familiar. Esse fato nos faz pensar que, quando estamos envolvidos no processo de construção dos saberes individuais e coletivos, nosso comprometimento é maior

do que os nossos obstáculos, e nos sentimos responsáveis pelos saberes que desenvolvemos de forma coletiva. As reflexões são prazerosas e nos tornamos protagonistas de nossas ações.

É preciso porém que tenhamos na *resistência* que nos preserva vivos, na *compreensão do futuro* como *problema* e na vocação para o *Ser Mais* como expressão da natureza humana em processo de *estar sendo*, fundamentos para a nossa *rebeldia* e não para a nossa *resignação* em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação mas na *rebeldia* em face das injustiças que nos afirmamos (FREIRE, 2015, p. 76).

E essa rebeldia não se faz entender como contrário a tudo, mas como uma posição reflexiva, voltada a questionar nossas certezas e a perceber que somos seres inconclusos, que construímos conhecimento na interação humana, que nos impulsionam para sermos mais, resistindo às reproduções e imposições, tendo abertura para mudanças e transformações.

Que as brechas do *nó pedagógico* nos rebelem diante das injustiças e nos reafirmem para o *ser mais*.

5.2.6 Desafios da educação no período pós-pandemia frente às incógnitas do momento histórico - 6º encontro de educação permanente e continuada

Estamos no cerne do processo identitário da profissão docente que, mesmo nos tempos áureos da racionalização e da uniformização, cada um continuou a produzir no mais íntimo da sua maneira de ser professor (NÓVOA, 2000, p. 15).

No dia dezessete de novembro, iniciamos nosso sexto encontro com reflexões sobre a diferença entre sequências didáticas e projetos. Esse assunto emergiu no quinto encontro de formação permanente e continuada, em que discutíamos sobre percursos vivenciados e simulados sobre projetos e, através das falas e depoimentos das participantes, foi possível perceber seu desejo e interesse em entender melhor esses assuntos. Busquei sustentação teórica para compreender e conversar com os sujeitos da pesquisa e juntos entendermos melhor a temática. “Em nossa tentativa de descrever o processo, dizemos que é uma espécie de ir e vir” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 217). Procurei entender as distinções e acepções do desenvolvimento metodológico através de projetos pedagógicos relacionadas ao

termo “sequência didática”: Zabala (1998) nos diz que toda a prática exige uma organização metodológica para a sua execução. Mas antes dessa organização, acha necessário fazer as perguntas: “Para que educar? Para que ensinar?” Ele nos apresenta duas concepções da sequência didática: uma tradicional, em que o professor faz comunicação da lição, o estudo individual sobre o livro didático, a repetição do conteúdo e o julgamento do professor; e uma segunda concepção de sequência didática, que denomina como estudo do meio. O autor nos coloca essa situação em que o aluno passa por uma situação conflitante da realidade experimental, com explicações das perguntas ou problemas, com respostas intuitivas ou hipóteses, seleção das fontes de informação e planejamento da investigação, coleta, seleção e classificação dos dados, generalização das conclusões tiradas e expressão e comunicação. Essas estratégias são pensadas porque “acreditamos que a opção de começar pelas seqüências se justifica [...], levamos em conta a importância capital das intenções educacionais na definição dos conteúdos de aprendizagem e, portanto, do papel das atividades que se propõem” (ZABALA, 1998, p. 73-74). Ele nos coloca também que, ao planejar, é muito importante considerar os seguintes aspectos: relações interativas entre professor e aluno; a organização para agrupamentos, dos conteúdos, do tempo e espaço, dos recursos didáticos e a avaliação.

O que nos interessa desta análise é reconhecer as possibilidades e as carências de cada unidade, com o fim de que nos permita compreender outras propostas e reconhecer, em cada momento, aquelas seqüências que se adaptam mais às necessidades educacionais de nossos alunos (ZABALA, 1998, p. 78).

Essas contribuições teóricas se aliam aos nossos estudos sobre a forma como a criança aprende. No momento em que aprofundamos nossos saberes de como a criança aprende e de como constrói o conhecimento nas interações com o meio, avançando de um conhecimento maior para um menor, entendemos também quais as seqüências didáticas que melhor se adaptam às necessidades educacionais dos alunos e a sequência necessária para que a criança não tenha prejuízos na construção dos seus saberes. Juntam-se saberes importantes para a ação pedagógica: como avançar de um conhecimento menor para um maior, conhecimento sobre sequência didática e de como dar significado a essa sequência através da interação, relação e aproximação com o cotidiano escolar.

Oliveira (2013) afirma que a sequência didática é a maneira de trabalhar os conteúdos de forma integrada para uma melhor dinâmica no processo de ensino e de aprendizagem. A autora nos propõe passos básicos, como escolha do tema, problematização do assunto, planejamento de conteúdos que serão trabalhados, definição de objetivos a serem alcançados no processo de ensino e de aprendizagem, identificação da sequência das atividades, levando em consideração os trabalhos em grupo, material didático, como integrar cada atividade e etapas e avaliação dos resultados.

Afinal, o que é uma sequência didática? É um procedimento simples que compreende um conjunto de atividades conectadas entre si, e prescinde de um planejamento para delimitação de cada etapa e/ou atividade para trabalhar os conteúdos disciplinares de forma integrada para uma melhor dinâmica no processo ensino-aprendizagem (OLIVEIRA, 2013, p. 39).

Entendo que tanto Antoni Zabala quanto Maria Oliveira percebem que a sequência didática deve ser desenvolvida na perspectiva do ensino dos conteúdos por meio de atividades sequenciadas, organizadas com objetivos bem definidos e esclarecidos, contribuindo para a aprendizagem e a construção de novos saberes. Deve também servir para a reflexão sobre a prática docente no processo de desenvolvimento e interação entre professor e aluno. Esse pensar permite que o professor consiga perceber o estágio de desenvolvimento cognitivo de cada criança, compreendendo-a nas suas relações afetivas, sociais e históricas, auxiliando-a nas suas dificuldades e necessidades em relação à construção dos saberes.

Resumindo, a sequência didática é um procedimento para sistematização do processo ensino-aprendizagem, sendo de fundamental importância a efetiva participação dos alunos. Essa participação vai desde o planejamento inicial informando aos alunos o real objetivo da realização da sequência didática no contexto da sala de aula, até o final da sequência para avaliar e informar os resultados (OLIVEIRA, 2013, p. 40).

A compreensão de sequência didática foi buscada por entendermos que ela tem relevância no processo de aquisição de conhecimentos, porém, por si só, configura-se como uma prática muitas vezes mecânica e descontextualizada. Quando a desenvolvemos com significado, como já discutimos em encontros anteriores, na proposta de projetos pedagógicos, além de construirmos saberes projetamos relações entre os diferentes conhecimentos e nas situações que foram problematizadas no

percurso dos mesmos. A sequência didática é um conjunto de atividades planejadas envolvendo um mesmo conteúdo ou a sequência desse conteúdo. O projeto pedagógico vai justamente dar o significado à sequência didática organizada e planejada para o ano escolar em que se está trabalhando. Quando estamos trabalhando com um conteúdo de matemática, por exemplo, o professor segue uma sequência para que o aluno compreenda o que está sendo ensinado, mas a contextualização dada pelo projeto pedagógico é que trará o significado desse conteúdo para a vida do aluno. Outro aspecto a se considerar é o da avaliação no trabalho com projeto, a qual assume importância pela necessidade de ser contínua e processual, numa dinâmica que insere professor e aluno neste percurso. O aluno pode avaliar as etapas do projeto, juntamente com o professor, expressando o que foi significativo, o que pode ser modificado e ampliado.

Os projetos de trabalho supõem, do meu ponto de vista, um enfoque de ensino que trata de ressituar a concepção e as práticas educativas na Escola para dar resposta (não “A resposta”) às mudanças sociais, que se produzem nos meninos, meninas e adolescentes e na função da educação, e não simplesmente readaptar uma proposta do passado e atualizá-la (HERNÁNDEZ, 1998, p. 64).

Esse ressituar a concepção e as práticas educativas não é um trabalho simples e não pode acontecer de forma superficial. Quando for imposto ou realizado de forma descontextualizada, não contempla o “dar resposta às questões sociais”. Novamente voltamos ao ponto inicial das nossas formações. Educação permanente sendo desenvolvida nos espaços escolares para que esse ressituar tenha significado e esse significado contemple os aspectos do cotidiano escolar, dos contextos e do protagonismo de todos os agentes educacionais.

Conversávamos no encontro passado sobre o engessamento pedagógico. O questionamento surgiu da seguinte forma: “Trabalhar com projetos pode engessar?”

O engessar provém da falta de reflexão e de ressignificar concepções e práticas educativas. Podemos ter uma postura engessada trabalhando com projetos pedagógicos ou com qualquer outra metodologia, quando não nos propomos a fazer esse movimento com a aprendizagem, com a participação do sujeito sendo protagonista, avaliando, participando, construindo saberes coletivamente. Mas essa concepção se solidifica quando nos fortalecemos na educação permanente e continuada. “Sendo definida como uma reflexão, a filosofia da educação,

forçosamente, *segue a ação pedagógica*. Deverá pensar e ter as suas raízes nos próprios problemas da educação” (FURTER, 1966, p. 26 – grifos do autor).

Fazendo uma retomada do que viemos conversando sobre metodologias ativas, projetos pedagógicos, critérios da mediação segundo Feuerstein (2014), a questão de como a criança aprende segundo Piaget, na perspectiva da neurociência conforme a psicopedagoga PS nos trouxe na sua palestra, continuamos nossa construção dos saberes neste sexto encontro, com algumas contribuições do professor António Nóvoa (2020) para pensarmos um pouco a educação na contemporaneidade, quais os seus desafios e a importância do professor e dos espaços escolares, no contexto pandêmico e pós-pandêmico, que vem se configurando. “Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permitas-me reiterar, é problemático e não inexorável” (FREIRE, 2015, p. 20).

A reflexão realizada neste encontro parte de um vídeo, transmitido pelo canal do Youtube, com uma palestra proferida pelo professor António Nóvoa²¹, em um evento Wubjornada: Juntos pela educação #novasconexõesdoensino, através do programa “*União faz a Vida*”, desenvolvido pela Cooperativa Sicredi Pioneira, RS²², que tem o objetivo de apoiar as escolas e os professores com seu programa. O palestrante convidado conversou com o público destinado a partir do assunto “*Educação na contemporaneidade: desafios e a importância do professor*”, que aconteceu na data do dia 29 de outubro de 2020. Ao mesmo tempo em que discutimos e conversamos sobre os aspectos que o professor António Nóvoa nos apresentou, propus a dinâmica de escrever palavras-chave em tarjetas, assim como ele se utilizou na sua fala, para na medida em que fôssemos avançando, pudéssemos construir um mapa conceitual acerca das nossas discussões e reflexões.

²¹ NÓVOA, António. **Educação na contemporaneidade: desafios e a importância do professor**. Publicado pelo canal Sicredi Pioneira RS. 2020. 1 vídeo (1h e 24 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=p5op_jUpQk&t=1691s. Acesso em: 01 set. 2021.

²² O programa tem o propósito de desenvolver práticas educacionais com o foco na cooperação e cidadania. Na Sicredi Pioneira RS, o programa está implantado nos seguintes municípios da região: Picada Café (desde 2000), Nova Petrópolis (desde 2001), Feliz (desde 2002), Morro Reuter (desde 2006), Linha Nova (desde 2008), São José do Hortêncio (desde 2008), Vale Real (desde 2009), Alto Feliz (desde 2009), Santa Maria do Herval (desde 2010), Ivoti (desde 2012), Presidente Lucena (desde 2013), Lindolfo Collor (desde 2014), Gramado (desde 2014), Dois Irmãos (desde 2014), Portão (desde 2014), Canela (desde 2018), Caxias do Sul (desde 2018), Estância Velha (desde 2018).

O autor apresenta três apontamentos simples em “3D” e os contrapõe em “3C”. Em “3D” nos faz pensar sobre a: *domesticação, dinamização e a digitalização*. Nas dimensões em “3C” nos faz refletir sobre: *comum, coletivo e cuidar*.

Referindo-se à “*domesticação*”, Nóvoa entende que, nos últimos 20 anos, observa-se que a sociedade vai se direcionando, seja na questão dos direitos humanos, nos direitos sociais, na economia e também na educação, para a privatização. Nos traz a primeira situação de domesticação, em relação à pandemia, através do movimento da legalização para o ensino domiciliar, que por ele é entendido como um regresso da escola para a esfera familiar, a partir de justificativas da escola se apresentar como um espaço de violência, que não transmite os valores necessários e outros aspectos ligados a esse movimento que vem se delineando em vários países por algum tempo e, no Brasil, embora não seja tão nítido, também se apresenta com tais ideais. Segundo Nóvoa (2020), essa dinâmica é considerada um dos aspectos de domesticação.

[...] Receio que, se não começarmos a confrontar activamente as realidades políticas do nosso estatuto marginal no âmbito mais vasto da educação terciária e a criticar a intervenção centralizadora do Estado na formação de professores, as nossas aspirações e esperanças continuem a ser frustradas (ZEICHNER, 1992, p. 135).

De acordo com Nietzsche, filósofo da modernidade, ser doméstico é a premissa básica da hominização e da criação de animais humanos, “o sentido de toda cultura é amestrar o animal de rapina “homem”, reduzi-lo a um animal manso e civilizado, doméstico” (NIETZSCHE, 1998, p.33). Essa expressão tem sentido forte, mas nos faz pensar que seres humanos favoráveis a determinadas conformações de poder, como o Estado e o mercado nos impõem, atuam inversamente aos seus discursos emancipatórios. Nóvoa (2020) diz: “Não quer dizer que a família não seja importante, mas não é o ambiente adequado para uma educação com protagonismo”.

O segundo ponto sobre o qual nos faz refletir é a “*dinamização*.” Nos faz pensar um pouco mais, e traz um novo aspecto para a análise, sobre o assunto que nós trabalhamos com a psicopedagoga PS, no quarto encontro de formação permanente e continuada, e do que estudamos em relação a como a criança aprende a partir de Piaget.

Nóvoa (2020) afirma que, nos estudos sobre o cérebro, a neurociência vem ganhando espaço na educação nos últimos anos, nos alertando para um grande

perigo, de que esses estudos sejam entendimento exclusivamente para aprendizagens individualizadas. Considera-se muito importante o conhecimento da neurociência, para podermos entender como a criança aprende e acerca do conhecimento científico das investigações recentes sobre o funcionamento do cérebro. Podemos dizer que os estudos sobre a neurociência, hoje, se assemelham aos estudos de Piaget, que realizou suas pesquisas e suas teorias a partir da observação de seus filhos, e não num ambiente de interação, de escola, num ambiente social e com diversas realidades.

Sabemos que as evidências neurológicas têm muitas relações num ambiente rico em estímulos, que proporciona o aumento das sinapses, que são as conexões entre as células cerebrais. Mas quem é que define qual é o meio estimulante para cada tipo de aprendizagem? Que intervenções devem ser feitas? Como o aluno irá reagir? A neurociência não fornece estratégias de ensino, isso é trabalho da pedagogia. Criar estratégias de ensino é o trabalho do professor.

Nóvoa (2020) nos diz: “A neurociência mostra que o desenvolvimento do cérebro decorre da interação entre o corpo e o meio social. O educador precisa potencializar essa integração por parte das crianças” (António Nóvoa, palestra proferida, outubro de 2020). Ao professor cabe se apropriar das informações que surgem neste campo da ciência, buscando fontes seguras, mas não acreditando em fórmulas mágicas para a sala de aula, criadas sem o embasamento científico. “A “hominização” não é adaptação: o homem não se naturaliza, humaniza o mundo. A “hominização” não é só processo biológico, mas também história” (FREIRE, 2016, p. 41).

É justamente para isso que os estudos da neurociência têm fundamentos e muita importância, para dar o embasamento científico ao professor que vai potencializar e criar estratégias de ensino. É o professor que cria possibilidades para oportunizar ambientes e situações de interação entre sujeitos e interagir com conhecimentos, favoráveis à construção de saberes.

O diálogo entre a neurociência, a psicologia e a pedagogia se mostra por meio de estudos que ligam a aprendizagem a algumas conclusões neurocientíficas: as emoções, a motivação, a atenção, a plasticidade cerebral e a memória.

O aprendizado e a memória são propriedades básicas do sistema nervoso; não existe atividade nervosa que não inclua ou não seja afetada de alguma

forma pelo aprendizado e pela memória. Aprendemos a caminhar, pensar, amar, imaginar, criar, fazer atos-motores ou ideativos simples e complexos, etc.; e nossa vida depende de que nos lembremos de tudo isso (IZQUIERDO, 1988, p. 90).

Essa compreensão nos remete a pensar sobre o quanto precisamos trilhar caminhos nos diferentes saberes que promovam uma educação comprometida, aliada ao aprendizado individual e coletivo e voltada à construção de experiências e vivências significativas.

E a terceira dimensão em “D” sobre a qual Nóvoa (2020) nos faz pensar é a “*digitalização*.” Chama a nossa atenção para termos o cuidado de não entendermos que a entrada da era digital, que há muito tempo vem ocupando espaço na educação, mas que está em maior evidência neste momento, e não só na educação, mas em todos os espaços da sociedade, não seja vista como a resolução de todos os problemas, de que todas as decisões sejam vistas e respaldadas por meio da inteligência artificial. Essa dimensão ganhou um espaço imprescindível no período da pandemia, mas precisamos ter o cuidado e a compreensão de que pela digitalização não serão resolvidos todos os problemas educacionais.

Nóvoa (2020) nos alerta de que esses três movimentos - da *domesticação*, *dinamização* e *digitalização* - têm aspectos positivos, mas que, no conjunto, e trabalhados apenas nas dimensões mencionadas, configuram uma ideia de educação como bem privado. Eles reforçam a ideia de que educação pode ser qualquer coisa, que compete a cada um de nós, que é feita mediante o esforço de cada um, na esfera individual e tem o objetivo de diminuir o papel do professor, colocando-o como um tutor, um acompanhante, não como de fato deve ser, um profissional crítico do conhecimento, que é este o espaço que o professor precisa assumir na escola.

É importante frisar que a reflexão não é apenas um processo psicológico individual, possível de ser estudado a partir de esquemas formais, independentes do conteúdo, do contexto e das interações. A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afectivas, interesses sociais e cenários políticos (GÓMEZ, 1992, p. 103).

A educação como bem privado se encaminha para que os professores sejam simples aplicadores de métodos inventados por cientistas, psicólogos, setores privados, denominados como ensino de qualidade, em que identificamos uma

concepção totalmente conteudista, dominadora e competitiva. “Por “verdade”, entender um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados” (FOUCAULT, 2018, p. 54).

O autor nos faz pensar também que esse modelo pedagógico apresenta a ideia de que as tecnologias limitam o professor a passar filmes, a explicar uma apostila criada por outros, com qualidade técnica, mas sem protagonismo. Essas apostilas são criadas por grandes companhias, empresas, fundações, por pessoas que não fazem parte da profissão, da docência e do espaço que os professores precisam assumir.

[...] Trata-se, ao contrário, de captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações, lá onde ele se torna capilar; captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que, ultrapassando as regras de direito que o organizam e delimitam, ele se prolonga, penetra em instituições, corporifica-se em técnicas e se mune de instrumentos de intervenção material, eventualmente violentos [...] (FOUCAULT, 2018, p. 282).

Essa violência inserida por esses materiais, de forma sutil e eficiente, priva os sujeitos de serem protagonistas, de fazerem perguntas, de desenvolverem a curiosidade e se tornarem seres humanos reflexivos. “Um educador que não castra a curiosidade do educando, que se insere no movimento interno do ato de conhecer, jamais desrespeita pergunta alguma” (FREIRE; FAUNDEZ, 2019, p. 70). E nesta proposta de apresentar provocações em relação a essa educação voltada a um bem privado, Nóvoa (2020) nos faz entender alguns desafios para o século XXI, na educação pós-pandemia, nas dimensões em “3C”: *comum, coletivo e cuidar*.

O primeiro desafio que menciona é a dimensão do “*comum*.” Quer nos dizer que não há educação fora de um espaço comum, e é nesse local comum que se trabalham as aprendizagens. Esse ambiente, que é a escola, é o lugar de estar e trabalhar em comum com os outros, construindo elementos para viver em comum com quem pensa diferente, com outras culturas, religiões, níveis sociais, enfim, que vivem em mundos diferentes e se encontram, na construção de aprendizagens e saberes.

Mas ninguém se conscientiza separadamente dos demais. A consciência se constitui como consciência do mundo. Se cada consciência tivesse o seu mundo, as consciências se desencontrariam em mundos diferentes e separados – seriam mônadas incomunicáveis (FREIRE, 2016, p. 42-43).

Não existe processo mais importante do que firmar a educação como um bem comum, processo educativo que se faça em um espaço comum que é a instituição escolar. Se nós, profissionais da educação, com o apoio da comunidade escolar, não firmarmos esse compromisso, dificilmente conseguiremos enfrentar os desafios do século XXI, nos alerta Nóvoa (2020). Esse comum se contrapõe ao aspecto da *domesticação* apresentado anteriormente.

O segundo aspecto apresentado por Nóvoa (2020) é a dimensão do “*coletivo*.” Ele traz justamente esse coletivo que se contrapõe à dimensão da dinamização, que compreende o embasamento científico de como a criança aprende, mas voltado ao processo individual. No coletivo, ele nos faz pensar que a aprendizagem acontece numa dimensão individual e coletiva; para haver aprendizagem deve haver um encontro entre seres humanos. Coletivo é compartilhamento, ideias centrais como desafio para o futuro da educação. “Por isto é que esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador “bancário”, supera também a falsa consciência do mundo” (FREIRE, 2016, p. 130). Sujeitos do processo se constroem na coletividade, nas interações das vivências e experiências do cotidiano escolar, construindo uma consciência significativa de ser e estar no mundo.

Um terceiro contraponto com a digitalização é a dimensão do “*cuidar*”, de “*cuidado*”. É a dimensão filosófica que junta *empatia* e *cidadania*. Nóvoa (2020) nos faz entender que não há educação do futuro fora da dimensão do cuidar, da empatia, da cidadania. Conseguir valorizar o comum, o coletivo e o cuidar é o grande desafio que Nóvoa (2020) nos coloca para o presente e o futuro, para a educação pós-pandemia.

Sobre este lugar, para se estabelecer sua *localização* e sua *distância*, esse “fora de si” de que é necessário o retorno, não consiste em um mundo para além do sujeito no sentido platônico, mas sim em um estado de subjetividade no qual os sujeitos permanecem. Portanto, o retorno a si corresponde a uma mudança ou transformação da subjetividade. Então, o “cuidado de si”, em sua primeira característica, se constitui como um retorno a si ou a saída de um estado subjetivo de “descuido de si” que consiste em não nos ocuparmos com nós mesmos [...] (GALVÃO, 2014, p. 159).

Entende que os agentes educacionais modifiquem sua maneira de conceber o trabalho na escola, saindo da dimensão de dentro da sala de aula, para fora da escola. Aprender a criar ligações com o que está fora da escola. Dentro e fora da escola. Num

comum onde a educação é um gesto humano, de interações humanas. Num *coletivo* em que o professor deve assumir-se num processo de ensino e de aprendizagem com ligações dentro e fora da escola, com uma dimensão do trabalho coletivo da escola, onde todos assumem o compromisso de *cuidar* de si e do outro.

Essa ideia de trabalho em equipe sustenta-se em uma rede de comunicação, compromisso e coletividade. É a concepção sobre a qual conversávamos a dois encontros atrás com a psicopedagoga PS, que relatava a sua experiência de trabalho, principalmente com a Escola de Educação Especial, APAE, em que todos os profissionais da instituição passaram a discutir e a pensar estratégias para problemas identificados nos alunos e no âmbito institucional, independentemente de ser ou não professor dos mesmos. Esse também é um desafio que Nóvoa (2020) nos propõe. Que todos cuidem da educação de todos, que possamos pensar a educação e a resolução dos problemas, assim como questões da aprendizagem, no coletivo. Que não pensemos só na nossa turma de sala de aula, mas que consigamos pensar na dimensão coletiva na escola.

São experiências distintas e, como tais, é preciso vivê-las distintamente. E, como são distintas, umas podem ensinar às outras. E umas podem aprender com as outras. E nós só aprendemos se aceitamos que o diferente está no outro; do contrário, não há diálogo, por exemplo. O diálogo só existe quando aceitamos que o outro é diferente e pode nos dizer algo que não conhecemos (FREIRE; FAUNDEZ, 2019, p. 42).

Na dimensão do *cuidar* reside a capacidade de assumir nossa própria humanidade. Ninguém é professor, pedagogo, gestor sem se envolver. Não é possível darmos nossa aula sem nunca se envolver emocionalmente com alguma questão da turma, ou especificamente de algum aluno. “A nova educação não deve temer o processo, porque a vida é um processo, como a luta, o poder ou a educação. Não deve temer a mudança, pelo contrário, a mudança deve ser o motor de toda transformação” (FREIRE; FAUNDEZ, 2019, p. 133).

Quando o professor é o protagonista do processo de aprendizagem, tem condições de questionar, de buscar a sua valorização, que é um dos aspectos clamados pelos docentes e um dos assuntos elencados para que pudéssemos conversar nas nossas formações. Nóvoa (2020, não paginado) nos diz que:

[...] a valorização do professor se dará apenas pela dimensão humana. Sem as dimensões do cuidar e do compartilhar não há educação nem

aprendizagem. Quando conseguimos trabalhar na escola, no grupo de aluno e dos professores essa dimensão do cuidar, no sentido da empatia e da cidadania, a gente vai estar buscando essa valorização do professor.

No decorrer de suas falas, trouxe alguns relatos do trabalho que desenvolve na UNESCO e de seus estudos e experiências durante a pandemia, em relação a problemas que o mundo vem enfrentando na educação, e nos afirma que as melhores respostas sempre foram produtos de encontros de professores: “[...] são eles que trabalham com o conhecimento, a pedagogia se constrói coletivamente, confirmando nossas práticas” (NÓVOA, 2020, não paginado). “Uma realidade que está em movimento que é um devir, se apresenta em transformação permanente” (FREIRE; FAUNDEZ, 2019, p. 96). Ninguém melhor do que o professor, que está inserido no contexto educacional, para discutir, analisar e construir na prática e na teoria, estratégias pertinentes a questões postas à educação.

Neste momento a participante G1 fez uma importante contribuição:

G1 - É, ficou claro nessa pandemia que o papel do professor... os pais não dão conta, achavam que davam né. Lembra que tinha os amigos da escola, só que andaram confundindo um pouco as coisas. Passava na televisão os pais tentando alfabetizar, tentando fazer o papel do professor né. E foi aquela época aquele bafafá, até caíram “em cima” do Toni Ramos que fazia a propaganda né, caíram em cima até do Toni Ramos né, mas daí os pais começaram a perceber que não era bem assim né. Ficou claro, para deixar claro que professor é professor e amigo é outra coisa, é uma ajuda, um apoio. Desde lá eu acho que já veio mudando, não só com a pandemia, só que não queriam se entregar.

Nóvoa (2020) nos provoca também a pensar no regressar ao normal. Segundo o autor, não é o que devemos querer, pois entende que retornar ao normal é regressar a uma escola individualista e rotineira. Ou buscamos essa escola do cuidar, do coletivo e do comum, ou ficamos nas dimensões de uma escola mais individualizada e rotineira. Não que essas dimensões não façam parte da educação, da família, de todo o conhecimento sobre as aprendizagens, de como a criança aprende e da digitalização, mas sim entendendo que essa aprendizagem se dá num espaço coletivo, comum e no cuidado de si e do outro, numa dinâmica da empatia e da cidadania, “[...] a participação permanente seja uma forma de estar sendo do povo, ao lado da sua responsabilidade social e política” (FREIRE; FAUNDEZ, 2019, p. 109).

Que possamos nos fortalecer através da experiência que estamos vivendo na pandemia para de fato reafirmar, assim como disse a G1, o trabalho da escola e dos

professores. É justamente isso que vem reforçar nesse momento. E nós mudamos de caminho, quando mudamos de ponto de vista. Acredito que esse período permitiu, de modo geral, que pudéssemos estar fazendo essa reflexão e essas análises. Nóvoa (2020) nos faz pensar sobre o quanto precisamos adentrar na dimensão do cuidar, construída na esperança, que é uma das principais tarefas da sociedade e dos professores. Nos remete a refletir que, se fizemos uma retrospectiva na história da humanidade, vamos perceber que as grandes crises do gênero humano, tomando como exemplo os ataques nazistas ou outros que aconteceram, não foram feitos por qualquer pessoa, por pessoas que não tiveram estudo, pessoas que não eram graduadas, muito pelo contrário. Então Nóvoa (2020) nos questiona: “[...] o que que faltou para essas pessoas se elas tinham um nível de formação satisfatório? A dimensão do cuidar” (NÓVOA, 2020, não paginado).

Isso fez com que se cometessem atrocidades na nossa sociedade e no nosso dia a dia. E a pandemia nos deixou claro: ou morremos ou procuramos nos salvar, no coletivo. Ações individuais e irresponsáveis podem colocar em risco um grupo de pessoas. O cuidado de si e do outro nos foi conduzido através de ações e protocolos sanitários, mas ainda precisamos construir muita caminhada na dimensão da ética e do cuidado de si.

Essa reflexão nos apela para que pudéssemos pensar sobre a dimensão no período pós-pandemia. Sugere-nos organizar na escola um espaço comum, um espaço compartilhado, coletivo e na dimensão do cuidar. “Admite-se, e isto é uma tradição do humanismo, que a partir do momento em que se atinge o poder, deixa-se de saber: o poder enlouquece, os que governam são cegos. [...]” (FOUCAULT, 2018, p. 230). Em nome do poder, aconteceram e ainda se cometem muitas atrocidades humanas, educacionais e sociais. As formas de violência são cada vez mais invisíveis e deixam sequelas psicológicas e afetivas. O sofrimento mudou de dinâmica, deixou de ser visível e corporal, passando a ser oculto e introjetado em nossas mentes. Se não aprendemos a cuidar de si e do outro, seremos governados ou governaremos cegamente.

Vamos pensar nas diferentes dimensões analisadas por Nóvoa (2020), denominadas por ele, em “3D” e em “3C”, entendendo que fazem parte do contexto da escola. Não vamos ter uma escola no comum, no coletivo, na dimensão do compartilhar, do cuidar, fora de uma dimensão da domesticação, do poder, na

dinamização e também da digitalização, enfim, tudo isso faz parte de uma esfera maior que é a *Educação*.

A minha proposta é justamente de construirmos juntos um mapa conceitual, retomando o que discutimos a partir do vídeo e todas as construções de saberes que realizamos no decorrer desses seis encontros, compartilhando palavras-chave ou pequenas frases, fazendo sínteses de como entendemos as dimensões em “D” e em “C” colocadas por Nóvoa (2020), identificadas de maneira geral, no cotidiano escolar. Dessa forma, vamos construindo um mapa conceitual, sistematizando nosso conhecimento, fazendo ligações e interlocuções, e mobilizando estruturas internas que dão evidências do que está sendo construído a partir dos estudos.

Neste momento, a pesquisadora solicitou às participantes para falarem tudo o que remetesse à educação quando é mencionada a palavra *DOMESTICAÇÃO*:

Quadro 31 – Dimensão da domesticação

P1	Obediência (Transcrição da fala).
PI4	Enjaulamento (Transcrição da fala).
G1	Respeito (Transcrição da fala).
PI1	Convivência (Transcrição da fala).
PE1	Segurança (Transcrição da fala).
PI3	Limites (Transcrição da fala).
G1	Diálogo (Transcrição da fala).

Fonte – Elaborado pela autora (2021).

Neste momento, a pesquisadora fez o seguinte questionamento: “Como vocês entendem diálogo nessa dimensão?” A participante G1 respondeu: “Na troca de ideias?”

Novamente a pesquisadora interrogou, agora diretamente à participante G1: “E você acha que acontece a troca de ideias na domesticação?” A participante G1 não respondeu nesse momento, e a participante P1 contribuiu dizendo: “Pelo que eu entendi de domesticação não está tendo muito a ver com essas palavras assim”. Novamente questioneei sobre onde melhor iria o diálogo, em qual dimensão: “Diálogo não poderíamos deixar na dimensão do coletivo? Vamos já anotando nessa dimensão. Pode ser? Ninguém se manifestou verbalmente, apenas com gestos. Prosseguimos construindo nosso mapa conceitual. “O poder do domínio de uma ideologia resiste basicamente no fato de que ela se encarna na ação cotidiana” (FREIRE; FAUNDEZ, 2019, p. 44).

E é por isso que precisamos estar no movimento da reflexão constantemente. O movimento no pensar, no *nó pedagógico*, faz com que nada se encarne, mas sim se crie, recrie, permaneça em processo de mudança.

Quadro 32 – Continuação do quadro sobre a dimensão da domesticação

G1	Normas (Transcrição da fala).
P2	Escuta no sentido de aceitação (aceitar o que é dito) (Transcrição da fala).
P1	Alienação (Transcrição da fala).
P2	Regresso da escola (Transcrição da fala).
PI4	Padronização (Transcrição da fala).
PF1	Privatização da convivência com os outros (Transcrição da fala).
P1	Individualismo (Transcrição da fala).
PI4	Pressão (Transcrição da fala).
G1	Ao invés de cativar, comandar (Transcrição da fala).
PI4	Autoritarismo (Transcrição da fala).

Fonte – Elaborado pela autora (2021).

Esse momento de trocas e de manifestações dos sujeitos fez com que de fato entendêssemos a forma como o termo *domesticação* pode se fazer presente na nossa prática pedagógica. Não mudamos algo se antes não temos clareza de como essa ação mobiliza ou controla as nossas ações no cotidiano escolar.

É que não haveria ação humana se não houvesse uma realidade objetiva, um mundo como “não eu” do homem, capaz de desafiá-lo; como também não haveria ação humana se o homem não fosse um “projeto”, um mais além de si, capaz de captar a sua realidade, de conhecê-la para transformá-la (FREIRE, 2016, p. 77).

E na mesma dinâmica continuamos nossas interações, discutindo sobre a dimensão da *dinamização*. Novamente a participante G1 se pronuncia: “Agora sim caberia o diálogo, o que acha?”. A pesquisadora retoma a discussão anterior dizendo: “O diálogo já colocamos no coletivo, numa das dimensões consideradas desafio pós-pandemia para a educação, presente e futuro. Lembrem que aqui a gente trabalha mais com questões científicas, com a neurociência, com a construção da aprendizagem.

Novamente a participante G1, questionou: “Mas quando a gente trabalha uma dinâmica em grupo?”

A pesquisadora retomou a ideia, discutida anteriormente de que esse estudo não está se referindo a trabalho com dinâmicas em grupo, mas do estudo da

neurociência e de como a criança aprende, que é interno e individualizado. E é muito importante o professor saber disso para poder potencializar estratégias em sala de aula, mas que ele nos alerta para que a gente não fique apenas com essa dimensão individualizada, por isso ele faz o contraponto com o coletivo depois. Então, quais palavras podemos trazer para sistematizar essa dimensão da dinamização no contexto mais individualizado de cada sujeito?

Quadro 33 – Dimensão da dinamização

P2	Motivação (Transcrição da fala).
PI3	Estimular (Transcrição da fala).
PF3	Professor ativo (Transcrição da fala).
PI4	Observação, atenção (Transcrição da fala).
P1	Desenvolvimento (Transcrição da fala).
P2	Trabalhar com emoções (Transcrição da fala).
PF3	Cuidado em conhecer a criança no seu processo individual do conhecimento (houve uma explicação em relação ao cuidar pela participante) (Transcrição da fala).
G1	Aprimorar (Transcrição da fala).
PF1	Neurociência (Transcrição da fala).
P1	Individual, processo do conhecimento (Transcrição da fala).
PI1	Singularidade do aluno (Transcrição da fala).

Fonte – Elaborado pela autora (2021).

As discussões que se desenvolveram durante a sistematização dos saberes acerca do debate nos possibilitaram entender como cada sujeito pensa e de que forma internalizou as informações recebidas. No instante em que apresentei os desafios na educação, de acordo com as ideias de António Nóvoa (2020), realizei um momento de educação continuada com os sujeitos da pesquisa. Se não fosse oportunizada a participação desse debate que agora se apresenta, como educação permanente, não seria possível aprofundar essas discussões e muito menos pensá-las na prática do cotidiano escolar. Seria mais um encontro de informação, sem reflexão, que se desenha na contramão do diálogo, da partilha, da pergunta, do desejo da incompletude diante dos saberes que nos constituem como humano e profissional. Reitero que essa dimensão traz saberes necessários para a educação, por isso os agentes educacionais precisam acompanhar todas essas informações que a neurociência vem nos trazendo hoje, para potencializar o trabalho com o aluno. No entanto, precisamos ter a clareza de que os conhecimentos não podem ser transferidos para a educação sem o pensar e o transformar do professor. “Mas a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é

também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos” (TARDIF, 2012, p. 37).

Esse momento de participação dos sujeitos se concretizou de maneira prazerosa. As ideias foram compartilhadas de forma espontânea, articulada e com envolvimento.

Neste mesmo processo, concluímos as ideias das dimensões em “3D”, refletindo sobre a *digitalização*.

Quadro 34 – Dimensão da digitalização

G1	Informatização (Transcrição da fala).
PI1	Recursos (Transcrição da fala).
P1	Tecnologia, pesquisa (Transcrição da fala).
PI4	Diferentes meios de aprendizagem digitais, outros recursos (Transcrição da fala).
PI3	Estratégias (Transcrição da fala).
PE1	Conhecimento na área (Transcrição da fala).
G1	Sistematização (Transcrição da fala).
PI1	Inovação (Transcrição da fala).
PF1	O real X o virtual, como a gente viu que não pode ser visto como a resolução de problemas né (Transcrição da fala).
G1	Desafios (Transcrição da fala).
PF3	Informação (Transcrição da fala).
G1	Informação instantânea, porque é tudo muito rápido (Transcrição da fala).

Fonte – Elaborado pela autora (2021).

Percebemos que essas três dimensões sobre as quais buscamos refletir tiveram sentido e conseguimos sistematizar os saberes, quando os transferimos para práticas e os contextualizamos, além de estruturá-los internamente quando construímos o mapa conceitual através de palavras e ideias principais. Assim acontece com o aluno. Foi possível perceber também que cada uma de nós tem a sua compreensão e processo e, ampliamos as relações do que pensamos quando discutimos coletivamente.

Retomo a ideia de que não se está dizendo aqui que essas três dimensões não se constituem no cotidiano escolar, mas o que Nóvoa (2020) nos coloca é para que tenhamos o cuidado de a escola não conceber a educação apenas nessas três dimensões.

A domesticação, como falamos, se apresenta na esfera familiar, nas normatizações de uma instituição e de outros espaços sociais, mas o importante é que o espaço comum da escola proporcione reflexões acerca dessa dimensão e do

quanto ela interfere na condição humana de cada sujeito. “É interrogando o ser humano que se descobriria sua dupla natureza: biológica e cultural” (MORIN, 2002, p. 75).

E nossa dinâmica continuou com a reflexão do que seria a primeira dimensão em “3C”, o *comum*.

Quadro 35 – Dimensão do comum

G1	Diálogo (Transcrição da fala).
P1	Escola (Transcrição da fala).
PF1 - P2 - PF3	Convivências (Transcrição da fala).
PI1	Espaço de todos (Transcrição da fala).
P2	Culturas diferentes (Transcrição da fala).
PI3	Popular (Transcrição da fala).
P1	Trocas (Transcrição da fala).
PI1	Vivências (Transcrição da fala).
PF1	Interação (Transcrição da fala).
PI4	Comunicação (Transcrição da fala).
P1	Inclusão (Transcrição da fala).
PI4	Compartilhar (Transcrição da fala).

Fonte – Elaborado pela autora (2021).

Neste espaço comum da escola é que acontecem as interações e a construção de saberes. É importante que tenhamos em mente que a cada época em que vivemos e que, de acordo com as tendências educacionais e econômicas, concepções vinculadas ao ensino se posicionam e tendenciam adentrar aos currículos escolares. Se não temos claro os pressupostos e as concepções de como atuar neste espaço comum, nos deixamos levar aos modismos pedagógicos.

A formação de professores não pode considerar-se um domínio autônomo de conhecimento e decisão. Pelo contrário, as orientações adoptadas ao longo da sua história concentram-se profundamente determinadas pelos conceitos de escola, ensino e currículo prevaletentes em cada época (GÓMEZ, 1992, p. 95).

Esse é mais um aspecto que corrobora para a importância da educação permanente nos espaços escolares. Se a cada momento histórico surgem orientações que tendem a se adaptar aos conceitos escolares, através de seus currículos, como vamos saber se essas mudanças são transformadoras ou controladoras se não mantivermos momentos de estudos com todos os atores escolares? “Os professores são, paradoxalmente, um corpo profissional que resiste à moda e que é muito sensível

à moda [...]” (NÓVOA, 2000, p. 17). Quando não aprofundamos nossos saberes, ou resistimos às mudanças ou as incorporamos sem pensar. O espaço comum da escola não é importante apenas para a construção dos saberes dos alunos, mas principalmente de todos os profissionais que nela atuam. É o movimentar no *nó pedagógico*, desse cotidiano escolar.

E esse espaço *comum* acontece na dimensão *coletiva* da escola. Neste momento do nosso encontro, as participantes foram convidadas a falar o que compreendem fazer parte da dimensão *coletiva* na educação.

Quadro 36 – Dimensão do coletivo

PI1	Direitos (Transcrição da fala).
P2	Encontro entre seres humanos (Transcrição da fala).
P1	Compartilhar saberes (Transcrição da fala).
PI4	Afeto (Transcrição da fala).
PI3	Aceitação (Transcrição da fala).
G1	Amor à vida (Transcrição da fala).
P1	Respeito (entendemos aqui que ele tem dois sentidos, o respeito no sentido do medo e o respeito de respeitar opiniões, de aceitar as diferenças...) (Transcrição da fala).
PE1	Convivência (Transcrição da fala).
G1	Diálogo (Transcrição da fala).
PI4	Escuta (Transcrição da fala).
P2	Compartilhar (Transcrição da fala).
PF1	Eu acho que o afeto também entra nas três, no cuidar, no coletivo e no comum. (Transcrição da fala).
PI4	Diversidade (Transcrição da fala).
PI1	Diferentes opiniões (Transcrição da fala).
G1	Dificuldades e construções (Transcrição da fala).
PF1	Cooperação (Transcrição da fala).
P1	Crescimento pessoal e coletivo, resignificação (Transcrição da fala).
PI4	Acolher (Transcrição da fala).
P1	Mudança (Transcrição da fala).

Fonte – Elaborado pela autora (2021).

Já pensamos no espaço *coletivo* e *comum* da escola, mas se acreditamos que esse lugar é de mudança e de transformação, precisa passar também pela dimensão do cuidar.

Qual é, então, a prisão do homem moderno? O homem moderno encontra-se aprisionado em seu próprio “humanismo”, conceito ao qual construiu para a universalidade de “si” e enquadrou toda sua espécie nesse “pacote”. O humanismo, conceito moderno que delimita o homem em sua compreensão de si, forjado por diversos jogos de poder e saber, veda ao homem outras possibilidades de liberdade, direcionando-o a um modelo universal normalizante (GALVÃO, 2014, p. 167).

É para isso que o professor António Nóvoa (2020) nos chama a atenção, para que não nos tornemos prisioneiros de nós mesmos. Que estejamos assumindo a nossa humanidade, que está voltada a possibilidades de liberdade.

E iniciamos a conversa na dimensão do *cuidar*, ressaltando que já temos o respeito, o afeto e o acolher, posicionados neste quadro, das nossas discussões anteriores. Neste momento a participante P1 interroga: “O respeito pode estar também no cuidar?” Faço a mediação dizendo que entendo que sim, o respeito pode ser entendido na dimensão do cuidar. Fazendo uma análise das dimensões do comum, coletivo e cuidar, os conceitos se entrecruzam, todos os aspectos apresentados nas conversas são interdependentes para uma educação transformadora.

Quadro 37 – Dimensão do cuidar

PI4	Acolher, afeto (Transcrição da fala).
P1	Empatia, cidadania (Transcrição da fala).
P2	As ligações do que está dentro com o que está fora, que comentamos antes (Transcrição da fala).
PI4	Amor (Transcrição da fala).
PF1	Paciência, amparo, suporte (Transcrição da fala).
P1	Compreensão, escuta (Transcrição da fala).
PI4	Um olhar cuidadoso (Transcrição da fala).

Fonte – Elaborado pela autora (2021).

A pesquisadora, neste momento, instiga as participantes a fazerem relações entre as dimensões em “D” com as dimensões em “C”. Qual a passagem da dimensão da domesticação? Evoluiria para a dimensão do comum, do coletivo ou do cuidar?

A participante P1 falou: “A domesticação com o comum?”

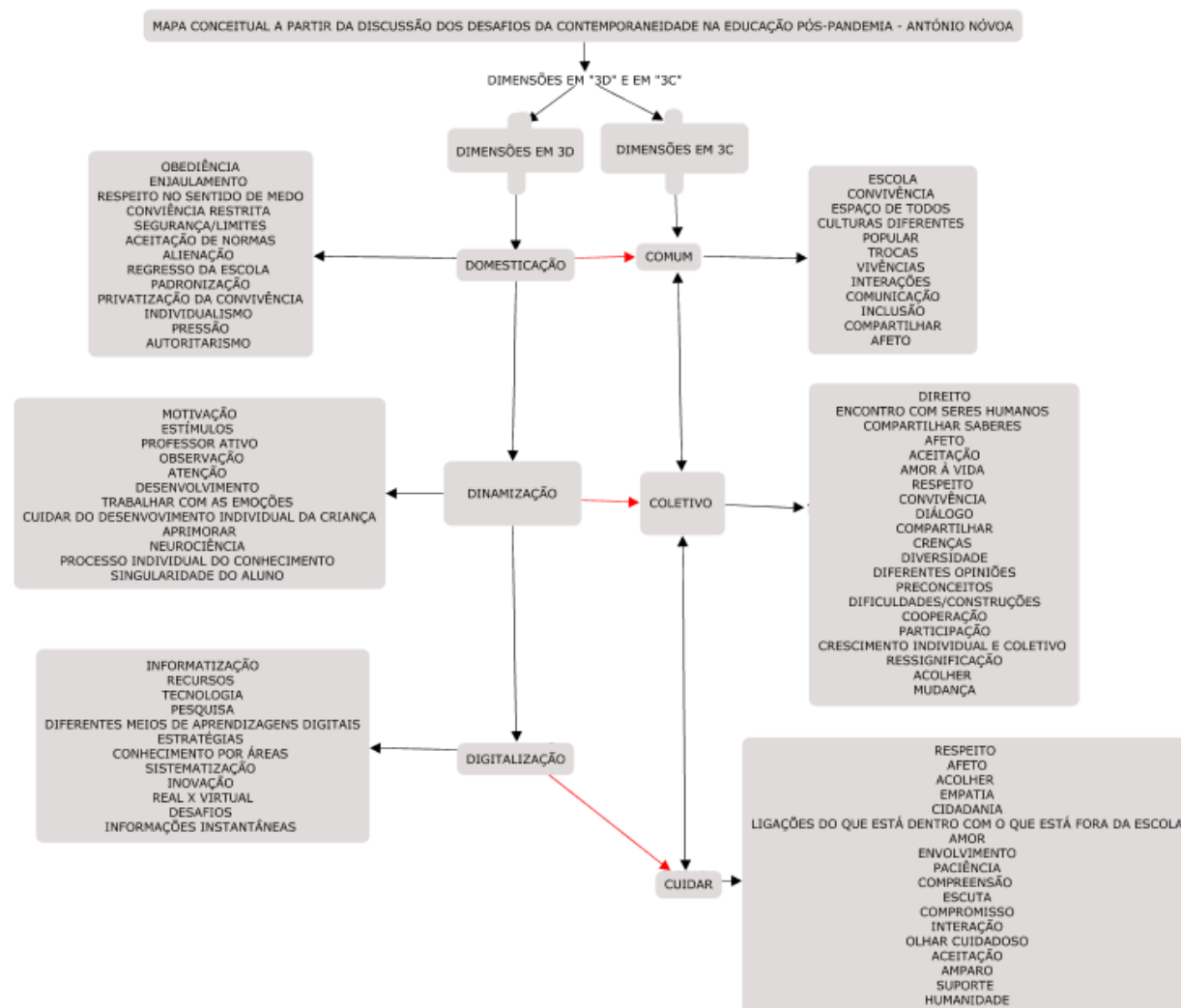
Como mediadora lancei o questionamento da P1 para as demais: “todas concordam com a P1?” A participante P2 respondeu que concordava e as demais acenaram movimentando a cabeça positivamente.

É justamente o que Nóvoa (2020) nos coloca acerca de não reduzir a educação à esfera familiar, mas de estar desenvolvendo a educação no espaço *comum* da escola, onde os alunos convivem com mundos diferentes nesse cotidiano escolar. Nesta mesma lógica, a dimensão da *dinamização* do individual passa para a dimensão do *coletivo* e a *digitalização* para a dimensão do *cuidar*.

Retomando a ideia de que através da tecnologia não resolvemos todos os problemas educacionais e de que a mesma é um suporte para os professores criarem estratégias, mais do que nunca, neste momento em que estamos vivendo, em que a tecnologia passou a acompanhar praticamente todas as nossas atividades, por conta da pandemia da COVID-19, não podemos nos esquecer da dimensão do *cuidar*, da escuta, do respeito e que enquanto educadores possamos assumir a nossa humanidade.

Através das nossas discussões, interações e reflexões, fomos montando um mapa conceitual, apresentada na Figura 12. Essa dinâmica nos possibilitou sistematizar os saberes que trabalhamos nas seis dimensões acima, além de conseguirmos entendê-las no espaço do cotidiano escolar.

Figura 13 – Mapa conceitual construído com os sujeitos da pesquisa



Fonte –Elaborada pela autora (2021).

Nossas discussões prosseguiram a partir das reflexões. Os sujeitos da pesquisa foram fazendo outras aproximações que permitiram contextualizar as dimensões no contexto escolar. Trago a colocação da professora P1:

Interação. Na verdade, as três últimas elas se complementam e as três primeiras elas têm aspectos negativos se são vistas isoladas, num meio que está se misturando, que vai assim tendo mais sentido. Até mesmo a domesticação, vista só no núcleo familiar né, a família tem a sua importância, então não é de todo negativo. Mas se elas forem vistas isoladamente, elas acabam sendo negativas né.

Justamente para isso fizemos o exercício de interligar as primeiras dimensões com as segundas apresentadas. O perigoso é termos uma escola apenas centrada na primeira coluna, das dimensões em “3D”, e não podemos ser ingênuos de pensar que elas não existem no cotidiano escolar, porém precisam estar interligadas com a coluna das dimensões em “3C”. Só assim teremos uma educação em que professor e aluno estejam em constante construção na busca dos saberes e na realização pessoal. E uma das grandes dificuldades ainda é o professor entender que ele é o especialista em educação.

P1: E que principalmente se posicione. Porque muitas vezes acaba não se posicionando, não mostrando para a família, ou para os demais, a posição da educação, para não se incomodar. Então eu acho que falta muito isso, se posicionar, porque nosso trabalho tem uma intencionalidade. O que a gente faz tem uma intencionalidade. Então quando a gente é questionada sobre, a gente tem que se posicionar sobre. Argumentar, enfim, mostrar o nosso ponto de vista. Sim, até mesmo porque esse posicionamento deve ser feito com respeito, a gente tem que ter essa empatia de entender o lado do outro, mas digo, referente ao que a gente sabe, ao que a gente estuda, naquilo que a gente trabalha, por isso a gente tem que ter esse protagonismo e essa intencionalidade naquilo que a gente está propondo, fazendo né.

Nós somos os profissionais da educação e precisamos nos posicionar, em uma atitude testemunhal. Isso não quer dizer que tenhamos que ditar verdades, mas precisamos ter clareza, mesmo diante das incertezas que nos movem, dos princípios de uma educação transformadora e humana. Esse vir a ser é conceitual e postural. Acredito que nós, professores, precisamos reconhecer essa importância enquanto trabalho, além dessa dimensão do cuidado que Nóvoa (2020) nos coloca, é isso que vai resgatar o que foi perdido ao longo da história em relação à valorização do professor na reconquista do nosso espaço na sociedade, de um trabalho sério e embasado teoricamente.

Especificamente humana a educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medos, desejos. Exige de mim, como professor, uma competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais, ligados à minha atividade docente (FREIRE, 2015, p. 68).

Convém ressaltar que essa competência geral não se constrói fora da escola, que é o espaço comum, fora do pensar, do coletivo e da dimensão do cuidar. Esse cuidar vai além do cuidado de si, passa pelo cuidado do outro e pelo cuidado com a nossa formação. “É preciso analisar o que funciona, o que devemos abandonar, o que temos de desaprender, o que é preciso construir de novo ou reconstruir sobre o velho” (IMBERNÓN, 2009, p. 18).

Essas análises se constroem quando são disponibilizados espaços para que esse pensar aconteça. E não apenas das práticas, mas das vivências e das marcas que nos constituem como humanos. O exercício de escrita do memorial reflexivo de nossas vidas é um caminho de muitas possibilidades para pensar o velho, construir de novo ou reconstruir o novo sobre o velho.

Neste encontro, seguimos falando das nossas memórias depois do Ensino Superior até o momento atual de nossas vidas.

Em janeiro de 1999, casei-me com [...]. Em dezembro de 2000, nasceu meu primeiro filho, [...], e, em janeiro de 2004, minha segunda filha, [...]. Mesmo com os filhos pequenos, nunca me acomodei nos meus estudos. No ano de 2002, fiz um curso de Educação Infantil na Universidade de Bento Gonçalves, o qual me habilitou a trabalhar com a Educação Infantil no município de Fagundes Varela e realizar o concurso em Vista Alegre do Prata, em 2003. No ano de 2006, realizei minha primeira pós-graduação presencial no município de Bento Gonçalves, com formação em Administração Supervisão e Orientação Escolar. No ano de 2008 e 2009, realizei minha segunda especialização em Orientação Escolar, Ensino a Distância, com dois encontros presenciais no município de Serafina Corrêa. Paralelo a minha formação, sempre atuei em sala de aula e na Coordenação Pedagógica da escola. No ano de 2009 até os dias atuais, estou no cargo da Direção da Escola Municipal Giuseppe Tonus. Em 2014, fiz o processo seletivo para ingressar no Mestrado, sendo que, na última etapa, não fui selecionada. No ano de 2015, realizei disciplinas como aluna não regular do Curso do Mestrado e, neste mesmo ano, consegui ingressar pelo processo seletivo na turma de 2016. Apesar de estar sempre em constante aperfeiçoamento, com formações acadêmicas e cursos de formação, o Mestrado foi um desafio novo e ousado ao qual me propus. Em 2017, antes mesmo de fazer minha defesa da dissertação, fiz o processo seletivo para o doutorado em educação. Sendo aprovada, ingressei em 2018 para mais uma aventura, a qual me possibilitou estar desenvolvendo esse trabalho juntamente com todas vocês. Neste percurso todo sempre acompanhei meus filhos na vida e nos estudos. Meu filho está estudando na UFRGS, cursando Matemática, e minha filha estudando no Instituto de Sertão, no momento on-line, curso técnico em agropecuária. Além de toda a minha trajetória acadêmica, fui acompanhando meus filhos e meu marido também. Ele é agricultor e no momento trabalha

com armazenamento de grãos, agropecuária e mercado. Então fica claro que, enquanto professor, não estamos isolados das demais dimensões que fazem parte a nossa família. Hoje, se tivesse que resumir a minha caminhada enquanto ser humano e docente, resumiria em 3 palavras: desafio, ser uma aventureira nas coisas novas e aproveitar as oportunidades. (M, transcrição da fala, 2020).

Após minha fala, solicitei que as participantes também falassem sobre as suas memórias. Neste dia ninguém falou sobre seus memoriais, pois compartilharam que não estavam conseguindo prosseguir com os escritos devido aos compromissos com as escolas. Aproveitamos o momento para tirar dúvidas em relação à estrutura escrita do memorial de acordo com a necessidade de cada participante.

O Quadro 38 apresenta as memórias escritas no memorial de cada participante.

Quadro 38 – Memórias da vida profissional

Denominação	Relatos transcritos dos memoriais
PI1	<i>Após formada, continuei trabalhando e só alguns anos depois iniciei minha atuação como docente em concurso público na cidade de Nova Araçá, em uma escola de Educação infantil, após aproximadamente 2 anos desisti e assumi um concurso de Educação Infantil na minha cidade, Nova Bassano, na qual trabalho até hoje. Um tempo depois assumi outro concurso em Nova Araçá agora para Séries Iniciais, no qual trabalhei por 4 anos com turma de primeiro ano, a qual amei de paixão. Neste ano de 2020, acabei desistindo novamente para assumir um outro concurso aqui na cidade de Nova Bassano, para Educação Infantil. Foi uma decisão extremamente difícil o que pesou para essa decisão foi a questão da locomoção e insistência por parte da família para evitar de ficar correndo riscos na estrada.</i>
PF1	<i>Este grande período de tempo descrito foi marcado por muitas alegrias, realizações, reflexões, mas também por tristezas e perdas pessoais. Não se pode falar de uma trajetória escolar e acadêmica sem relacionar com fatos que ocorrem em nossa vida. Tudo está relacionado. Alguns acontecimentos nos limitam, outros nos impulsionam e somos nós que decidimos o que fazer com cada um deles.</i>
G1	<i>Em junho de 2000, após prestar concurso no município de Nova Bassano, fui nomeada como Professora de Língua Portuguesa, na Escola Municipal de Ensino Fundamental 15 de Novembro, séries finais do Ensino Fundamental, na qual atualmente estou exercendo a função de Vice-Diretora.</i>
PE1	<i>Mas antes de iniciar a minha experiência em sala de aula, tive outras experiências, fiz um curso para desenhista detalhista, fui contratada pelos familiares de pessoas acamadas ou adoentadas por hora ou dia como cuidadora em suas casas e até mesmo no hospital quando necessário, fui vendedora e dona de casa. Agosto de 2009 as coisas começaram a mudar, consegui um contrato para professora das Series iniciais no Estado, chegando a estar em duas escolas ao mesmo tempo, com quarenta horas semanais e em cidades diferentes, até em 2017. Nestes anos todos não parei de aprender cada vez mais, ir em busca de novos conhecimentos e aprendizagens, fiz várias formações e palestras oferecidas pelo Estado, e a Pós-graduação em Educação Especial. Sinto</i>

	<i>orgulho quando vejo os meus ex-alunos terminando o ensino médio ou ingressando na faculdade, pois fiz a diferença na vida deles.</i>
<i>PF2</i>	<i>Hoje em dia as escolas se tornaram lugares agradáveis, onde professores e alunos criam laços de afetividade, se tornando amigos e sabendo se respeitar. A relação entre todas as pessoas que trabalham na escola é importante para que se tenha um aprendizado de sucesso.</i>
<i>PI3</i>	<i>Assim como todas as professoras, continuo estudando, fazendo pós-graduação e cursos, acredito que nunca é muito. Quando penso em estudar, sempre lembro do meu pai, que sempre dizia: -“Estuda, o que tu aprender é a única coisa que tu sempre vai ter”.</i>
<i>P2</i>	<i>Estava formada e comecei a me inscrever para concursos da área do Magistério. Meu primeiro Concurso foi de Pedagoga na cidade de Nova Bassano, passei em primeiro lugar e logo fui chamada no ano de 2002 e comecei a trabalhar na Prefeitura Municipal de Nova Bassano, onde fazia supervisão escolar em dezesseis escolas no interior. Foi uma experiência maravilhosa que me deixou muitas marcas positivas no processo de ensino e aprendizagem. Algum tempo depois, fiz novamente o concurso para Pedagoga em Nova Bassano e passei novamente em primeiro lugar e fui chamada no ano de 2008 para trabalhar mais vinte horas. Fiz Pós-Graduação em Psicopedagogia para me qualificar na área das dificuldades de aprendizagem, pois eram muitas dentro do contexto escolar, também queria auxiliar os professores em suas práticas educativas.</i>
<i>P1</i>	<i>Em uma das disciplinas eletivas da faculdade em 2012, conheci [...] meu namorado, ele cursava Educação Física. No ano de 2020, quando tivemos suspensão das aulas por conta da Pandemia do Coronavírus, realizamos um passo significativo em nossas vidas, nos mudamos para morar juntos, na cidade de Veranópolis. As situações vivenciadas, tanto no âmbito familiar, quanto escolar, impactam nossa forma de ver o mundo e agir nele, e estas têm relação com nosso modo de ensinar e de aprender.</i>
<i>PI2</i>	<i>A atuação dentro das escolas exige uma postura crítica e engajada, fundamentada de forma consistente em ciência e estudo. A educação é uma ferramenta importante de mudança social, porém, se realizada sem consciência crítica, pode acabar reproduzindo valores e comportamentos alienados da realidade. Assim, entendo que professores, bem como gestores da educação bem preparados, são decisivos para que a escola seja transformadora da sociedade, auxiliando na construção de sujeitos críticos, autônomos e comprometidos com o espaço em que se relacionam.</i>
<i>PF3</i>	<i>A sensibilização dos Educandos e a assimilação dos conteúdos só é possível quando conseguimos produzir um texto que aproxime de sua realidade, bem como pontua Piva, Freitas e Miskulin (2009). A autonomia no estudo do educando depende, em parte, do planejamento do Professor, dos materiais e atividades que este propõe, e das estratégias textuais para alcançar e estimular este aluno. Na minha parte, como Educadora, nunca escondo o amor, a dedicação, o estudo, o aperfeiçoamento, os cursos, o carinho, o respeito com educandos, colegas, comunidade escolar, funcionários.</i>
<i>PI4</i>	<i>Foi uma pandemia bem dura, eu fiquei desorientada sem meu trabalho fisicamente e confesso que ainda me sinto assim algumas vezes. Tive que colocar “a cara a tapa” e gravar vídeos sem ter a menor ideia de como realizá-los, pensar em atividades com objetos e possibilidades que os pais tivessem em casa, pensando na comunidade deles. Sofri, chorei, me estressei, me decepcionei, me alegrei, e amadureci muito neste tempo.</i>

	<i>Para não enlouquecer, resolvi começar a fazer caminhadas no fim do dia e no mês de agosto iniciei o curso de violão, algo que eu sempre quis fazer. Tudo isso me ajudou muito a me distrair e fazer minha mente focar em outros assuntos, outras paisagens e lugares. Bem como, com as aulas on-lines da Pós, também pude me focar em outras coisas, realizando as práticas e os trabalhos escritos.</i>

Fonte – Elaborado pela autora (2021).

Nesta etapa do memorial, cada participante escreve experiências diferenciadas, umas falando do seu primeiro emprego, outras falando das decisões importantes que foram tomadas em relação a novas oportunidades de trabalho na área da educação, algumas referindo-se à postura de ser professor e do quanto o espaço da escola faz a diferença para que o trabalho aconteça de maneira prazerosa fazendo a diferença, bem como de situações que mudaram a vida e o trabalho de ser professor no período da pandemia. Ficam evidentes algumas características fortes e comuns a todas: busca, desafiar-se, compromisso e persistência. “Educação como crescimento ou conquista da maturidade deve ser um processo contínuo e sempre presente” (DEWEY, 1976, p. 44).

Essa postura, que as participantes da pesquisa deixam transparecer em suas falas e em seus escritos, demonstra o quanto estão envolvidas num processo contínuo na busca de transformação pessoal e profissional, tomando como exemplo uma das maiores prova disso: terem aceitado o desafio de participar de uma formação de 40 horas, com encontros semanais, além da proposta de escrita do memorial reflexivo, num período de pandemia, de incertezas, de mudanças de rotinas de trabalho totalmente modificadas e de uma sobrecarga das tarefas diárias. “[...] Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo” (FREIRE, 2015, p. 35).

E esse fazer certo não está voltado a ditar verdades incontestáveis, mas de testemunhar nossos saberes na prática do cotidiano escolar, que se sustentam na continuidade do vigiar, pela ação do pensar. Quando não conseguimos unir concepção à prática, de forma reflexiva, estaremos corroborando com a ideia de que,

Existe uma administração do saber, uma política do saber, relações de poder que passam pelo saber e que naturalmente, quando se quer descrevê-las, remetem àquelas formas de dominação a que se referem noções como campo, posição, região, território. E o termo político-estratégico indica como o militar e o administrativo efetivamente se inscrevem em um solo ou em formas de discurso (FOUCAULT, 2018, p. 251-252).

Essas estratégias atuam também no espaço da escola quando não possibilitamos momentos de reflexão e de estudos que busquem analisar teorias, práticas e princípios de uma educação significativa, de mudança e transformadora, levando em consideração cada contexto educacional.

Noutros termos, um professor não possui habitualmente uma só e única “concepção” de sua prática, mas várias concepções que utiliza em sua prática, em função, ao mesmo tempo, de sua realidade cotidiana e biográfica e de suas necessidades, recursos e limitações. Se os saberes dos professores possuem uma certa coerência, não se trata de uma coerência teórica nem conceitual, mas pragmática e biográfica: assim como as diferentes ferramentas de um artesão, eles fazem parte da mesma caixa de ferramentas, pois o artesão que o adotou ou adaptou pode precisar deles em seu trabalho. A associação existente entre todas as ferramentas e a relação do artesão com todas as suas ferramentas não é teórica ou conceitual, mas pragmática: elas estão todas lá porque podem servir para alguma coisa ou ser solicitadas no processo de trabalho. Ocorre o mesmo com os saberes que fundamentam o trabalho dos professores de profissão (TARDIF, 2012, p. 65).

A citação de Tardif nos faz despertar para mais uma situação que é movimento no nosso *nó pedagógico*: identificamos a coerência conceitual ou teórica, na prática. Esse movimento toma corpo e identidade quando conseguimos pensar sobre ele. Esse pensar é construído no cotidiano escolar e não acontece fora das dimensões do comum, do coletivo e do cuidar. “A formação, visto que ajuda a definir esse significado do que se faz e também a adquirir novos saberes, auxilia a mudar a identidade e o eu de forma individual e coletiva” (IMBERNÓN, 2009, p. 74).

Essa identidade se constrói na formação com via de mão dupla: permanente e continuada; numa dinâmica em que uma dá o suporte para a outra nas necessidades e emergências do cotidiano escolar. Identidade e protagonismo também andam lado a lado, são os pilares para uma educação de mudança e transformação.

5.2.7 Vivência de uma proposta de educação permanente e do cuidado de si com professores convidados - 7º encontro de educação permanente e continuada

Toda a formação encerra um projecto de acção. E de trans-formação. E não há projecto sem opções. As minhas passam pela valorização das pessoas e dos grupos que têm lutado pela inovação no interior das escolas e do sistema educativo. Outras passarão pela tentativa de impor novos dispositivos de controlo e de enquadramento. Os desafios da formação de professores (e da profissão docente) jogam-se nesse confronto (NÓVOA, 1992, p. 31).

O sétimo encontro de formação permanente e continuada aconteceu no dia vinte e quatro de novembro de dois mil e vinte, com a presença de dois professores convidados: A professora PMP, que é graduada em Ciências Sociais, Mestre e Doutora em Serviço Social, professora e pesquisadora com estágio pós-doutoral no exterior, membro do grupo de Pesquisa Formação Cultural e Hermenêutica e Educação da Serra Gaúcha – UCS, que conversou conosco sobre educação permanente.

O PO, professor Doutor em Teologia pela EST-RS. Pós-Doutor em Humanidades na Universidade Carlos III, Madri, Espanha, que desenvolveu seu diálogo no encontro sobre espiritualidade e educação. “Se é dizendo a palavra com que, pronunciando o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (FREIRE, 2016, p. 135).

E assim iniciamos o nosso encontro com o testemunho de dois caminhos que fazem com que os homens ganhem significado enquanto homens: a educação permanente e a espiritualidade.

A professora PMP, em sua fala inicial, manifestou sua esperança de que a educação permanente chegue ao campo educacional, tendo em vista que, no Ministério da Saúde já ganhou força, com os profissionais refletindo sobre suas práticas e fazendo partilha dos aspectos relevantes referentes à profissão.

A criação da PNEPS, como estratégia de formação e desenvolvimento dos trabalhadores para o SUS, tem como marco legal a Portaria GM/MS nº 198, de 13 de fevereiro de 2004, cujas diretrizes de implementação foram posteriormente publicadas via Portaria GM/MS 1.996, de 20 de agosto de 2007. Esta última constituiu grande avanço ao fomentar a condução regional da política e a participação interinstitucional, por meio das Comissões de Integração Ensino-Serviço (CIES), além de definir orçamento para projetos e ações, estabelecendo critérios de alocação transparentes e explícitos (BRASIL, MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2018, p.13).

Prosseguiu sua fala dizendo que, no campo educacional, costumamos realizar muitas práticas de educação continuada, que são palestras, capacitações isoladas, que acontecem sem momentos para a reflexão. O posicionamento da convidada frente a esse assunto corrobora a proposta de estudos que vem sendo construída na tese, de que a reflexão do cotidiano escolar vai além de formações continuadas,

concretizando-se através de estratégias que envolvam os sujeitos pertencentes a esse espaço e, desta forma, trouxe suas experiências na educação permanente:

[...] e a gente tem feito alguns experimentos sobre isso, fiz no campo da saúde, fiz no campo da assistência social e agora estamos fazendo essa experimentação no campo da educação com o professor PO. Nós temos um grupo com seis professores, onde a gente se reúne e trabalhamos quinzenalmente a educação permanente que nós chamamos com muita propriedade de EP, então assim, nós temos um grupo de EP, e isso nos ajuda muito a refletir sobre aquilo que fazemos, as consequências dessa pandemia que está aí e a tudo o que está nos atravessando, um tempo de dificuldade e complexidade (PMP, professora convidada, 2020).

A professora PMP prossegue dizendo às participantes que o momento da conversa é um processo dinâmico, convidando-as para que se sentissem bem à vontade para participar com perguntas e com colocações, em qualquer momento. “Uma realidade que está em movimento que é um devir, se apresenta em transformação permanente” (FREIRE; FAUNDEZ, 2019, p. 96). A transformação permanente acontece através da reflexão coletiva que, testemunhada por sujeitos que almejam fortalecer suas concepções teóricas, fazem o movimento de analisar e confrontar suas práticas.

PMP conduziu a sua fala abordando seus estudos sobre educação permanente, os pressupostos dessa dinâmica e quais os objetivos dessa prática no cotidiano escolar.

A educação permanente adota um pressuposto pedagógico que é da aprendizagem significativa, que vocês sabem bem o que é isso né, e essa forma é que os profissionais parem e reflitam a forma que estão levando adiante a sua profissão. O objetivo central dessa prática de EP²³, é justamente uma transformação das práticas profissionais e da própria organização do trabalho né, a orientação das rodas de EP elas têm sempre um caráter formativo. Isso é muito bom e muito tranquilo porque a gente para, faz uma crítica, uma reflexão em relação àquilo em que nós estamos vivendo e para isso, e estamos fazendo um trabalho que já é de algum tempo, cuja fundamentação teórica é a mudança de paradigma, é uma mudança paradigmática, é uma crítica à educação conteudista, aquela educação prescritiva que a gente sai, prescreve ou a gente recebe muitas vezes nas palestras que ouvimos. É uma crítica a isso. Nós vamos sair dessa educação conteudista para falar das nossas dificuldades e trocar com os outros que estão ali, presentes. Umberto Maturana, Edgar Morin são um dos fundamentos que a gente usa né. Maturana diz muito isso, nós só existimos ao conversar, ao conversar as nossas emoções mudam e ao mudar as coisas podem ser melhor compreendidas. Então é nesse sentido que a gente senta para conversar uns com os outros. Uma roda de educação permanente ela tem como estratégia a escuta [...] (PMP, professora convidada, 2020).

²³ Educação Permanente.

Essa escuta atenta faz a diferença em qualquer espaço educacional que se proponha a vivenciar uma prática educativa que esteja comprometida com a mudança e com as transformações sociais. Todo espaço educativo é um lugar de pesquisa, estudo e mudanças, quando a reflexão teórica se alia à prática.

Poderíamos também imaginar a instituição, em cada Universidade, de um centro de pesquisa sobre os problemas de complexidade e de transdisciplinaridade, bem como oficinas destinadas às problemáticas complexas e transdisciplinares (MORIN, 2002, p. 85).

Através do depoimento da professora PMP, visualizam-se possibilidades do potencial que a universidade dispõe para que práticas como a da educação permanente, por ela testemunhada, sejam movimentos exequíveis e interligados à Educação Básica, propulsores de mudanças inovadoras e responsáveis por propostas que invistam no ser humano como protagonista e sujeito de sua história.

Porque tanto as ciências quanto as filosofias e as demais formas de saber estão convencidas de que, no término de suas investigações, não é “a verdade” que irão encontrar, mas tão-somente “verdades”, descobertas após um penoso e longo processo de produção histórica. Elas só se estabelecem segundo a dinâmica de um *processo* (JAPIASSU, 1981, p. 29).

Estabelecendo a dinâmica de processo, sem verdades confirmadas, o movimento dessa ação nos impulsiona a buscar cada vez mais nossos saberes. Nessa dialética, a dialogicidade é um dos pressupostos para que possamos refletir sobre nossa prática docente e humana.

E assim prossegue a professora PMP, com propriedade, falando das vivências das rodas de educação permanente, que têm como estratégia a escuta. E destaca: “Se a nossa ferramenta é a escuta, nós não temos que dar aula de escuta, mas precisamos problematizar a nossa escuta. Nós escutamos o outro ou não escutamos? Ou fizemos de conta que escutamos?” (PMP, professora convidada, 2020).

Prossegue nos esclarecendo que o adequado de uma roda de conversa é no máximo doze participantes e destaca que o nosso grupo tem um número adequado de componentes para fazer essa prática. Nos grupos com encontros que são realizados periodicamente, é necessário haver um mediador e um relator. Segue nos dizendo que,

Então é nesse sentido que a gente procura caminhar. Caminho também com Paulo Freire, de quem eu nunca pude soltar a mão, vim me juntando a outros pensadores, mas ele está sempre ali na base do estudo que a gente faz, principalmente de toda a discussão que a gente faz sobre amorosidade (PMP, professora convidada, 2020).

A colocação de nossa convidada nos remete a cada encontro realizado na formação permanente e continuada, em que construímos juntos a dinâmica de nossos estudos, das temáticas, onde busquei me posicionar como mediadora dos assuntos discutidos e estudamos a mediação da aprendizagem, segundo Feuerstein (2014). Esses momentos têm características e construções únicas, mas fundamentadas na escuta, no respeito, na ética e no compromisso com a educação.

A aprendizagem dos educandos tem que ver com a docência dos professores e professoras, com sua seriedade, com sua competência científica, com sua amorosidade, com seu humor, com sua clareza política, com sua coerência, assim como todas estas qualidades têm que ver com a maneira mais ou menos justa ou decente com que são respeitados ou não (FREIRE, 2015, p. 147).

E a maior forma de respeitar o outro é ouvindo-o e dando-lhe oportunidade de se manifestar, acolhendo seus desejos e dificuldades, por meio do pensar coletivo, buscando crescimento individual e coletivo no espaço humano, singular, de diferentes culturas, crenças e histórias de vida; que é a escola. PMP prossegue sua reflexão colocando uma breve explanação sobre educação continuada e permanente.

[...] a educação continuada é vista como um programa, é um espaço para retomada de conteúdo. Quantas vezes a gente vai ter que buscar: olha que conceito é esse, como ele foi constituído, como ele se amplia hoje, e essa retomada de conteúdos para retroalimentar a nossa prática profissional. Porque muitas ideias surgem e nós vamos precisar atualizar a nossa prática profissional. Então a educação continuada é como um programa e nós precisamos muito delas também: das palestras, de ouvir os outros, de fazer algumas oficinas, algumas teorias que nós temos que buscar e ler. Educação permanente se distingue da educação continuada, porque é o momento de reflexão. Eu vou para a educação permanente eu não levo nada pronto, eu vou para ouvir e vou fazer esse momento de reflexão sobre a prática, trocando experiências e ouvindo as emoções das pessoas. O que faz o mediador, ele cria condições para que os envolvidos coloquem, falem o que estão vivendo. [...] Então, da educação permanente, sai a educação continuada. Saem ideias. [...] Então essa retroalimentação eu acho superimportante, a EP anda junto com a EC²⁴ né, e a EP é o momento de a gente fazer a nossa reflexão (PMP, professora convidada, 2020).

²⁴ Educação continuada.

A nossa convidada seguiu propondo uma experimentação, de forma breve, mas não com menos significado, de uma roda de EP, partindo da seguinte pergunta: **“COMO FOI O SEU DIA HOJE?”** (PMP, novembro de 2020). O grupo se manifestou espontaneamente, fazendo suas colocações.

Quadro 39 – Roda de conversa - Educação Permanente

Denominação	Relatos transcritos
PI1	Eu posso começar. Meu dia hoje foi um pouco diferente do que vinha acontecendo meses né. Hoje a gente teve reunião na escola e foi presencial, tomando todos os cuidados. Foi bom reencontrar o grupo, dá uma sensação de motivação sabe, de pertencer àquilo. Porque a distância, o ser humano precisa estar no meio com o outro, de ter contato. E estar na escola aquelas horas foi prazeroso e foi uma reunião para tomar algumas decisões, encaminhamentos e coisas. Para mim foi bom estar lá e rever os colegas de trabalho e tudo mais. Então esse foi o meu dia.
PI2	Também foi diferente, eu não pude ir à reunião, eu fui para o médico, estou em isolamento essa semana aguardando resultado do exame, então fiquei em casa, estou com a semana cancelada, então está meio estranho vir de semanas muito corridas, muito trabalho, e estar em casa, estudei, comecei a participar de uma jornada on-line para aproveitar o tempo e é isso por enquanto está bem diferente também. Foi uma pausa forçada.
G1	PI2 vou compartilhar contigo essa situação porque estou vivendo a mesma coisa tá. Está parecido com o da PI1. O médico pediu isolamento até segunda-feira, então é uma sensação, porque de sábado para cá eu não sinto o gosto e nem o cheiro das coisas, é muito estranho. E aonde eu peguei não sei. Eu estou achando que foi das eleições eu fui ajudar a diretora a cuidar de manhã a escola, e os vovozinhos vinham por cima para pedir informação e mesmo se afastando eu acho que peguei, porque na minha família ninguém tem sabe. Acho que foi na escola mesmo infelizmente, eu tinha máscara, só fiquei no turno da manhã, é muita gente que vai votar. Eu estou indignada porque assim oh, para fazer um depósito, ver se está em dia o teu saldo a gente faz on-line, então porque não fazer on-line uma eleição também. Agora estou indignada, porque como cidadã fui votar e ajudei os vovozinhos ali no dia da eleição, mas agora estou com ar de indignação né. Mas vamos lá né, fazer o que, vamos se cuidar. Mas não tive febre, só bastante moleza e estou aqui me segurando de pé tomando bastante água. O médico disse que quanto mais líquido melhor, mas a sensação é triste viu. Tu não sente se é doce, o sal eu consegui sentir mal e mal, parece que tu está em outro planeta. É bem difícil viu? E não desejo para ninguém, porque é quatro dias que não sinto o gosto e estou esperando que volte o gosto porque senão, profe M, como é que vamos comer a pizza.
M	Meu dia hoje também foi um dia bem diferente, apesar de eu estar todos os dias na escola sempre, mesmo em tempo de pandemia, porque estamos em período de matrículas e uma criança de quatro anos veio com o pai para a escola e foi assim, muito interessante, a atitude dela em querer ir para o parquinho, para o pátio, de não querer mais voltar para casa com os pais. Fiquei pensado o quanto eles estão sentindo saudades, isso que ele nem estuda ainda na nossa escola, foi uma matrícula nova. O pai dele tentou negociar com sorvete, outras coisas que gostava, mas ele dizia

	para o pai que poderia ir que ele iria ficar na escola. Então como as crianças estão sentindo falta dessa convivência, como nós também estamos sentindo. Foi um dia bem diferente porque isso não está acontecendo há um ano na escola.
P2	Meu dia hoje foi bem bacana, cheio de reuniões na secretaria de educação, sobre as promoções do magistério público municipal de manhã, e à tarde tivemos mais dois momentos de reunião com a educação infantil, outro com os anos iniciais, então foi bacana rever as colegas e fazer uma reflexão sobre a prática educativa de como está sendo né, e também refletir sobre o nosso processo de ensino e aprendizagem, porque na verdade a escola não parou, o processo educativo continua graças ao apoio das nossas professoras, das famílias, dos alunos e de todos aqueles que estão comprometidos com a educação e de um fazer diferente né. Então gratidão pelo dia de hoje.
P1	Eu vou falar, só minha <i>internet</i> não está muito boa hoje, mas se eu sair eu volto tá. Hoje e ontem foram as primeiras vezes que fui na quinze e não encontrei a G1, que está de molho em casa, né G1. Então eu senti falta dela na escola. Hoje a gente fez uma coisa diferente que foi visitar as famílias pra entregar as recuperações para os alunos que não vieram buscar, então a gente rodou a cidade fazendo essas entregas, pude visualizar as moradias, onde eles moram, enfim conversar um pouquinho com esses pais. No turno da tarde fui para casa e li um texto, queria ler mais deixar mais coisas em dia da minha pós, mas não fiz, fiquei conversando e me distraindo com outras coisas e acabei lendo um texto só. Então não cumpri minha meta. E teve um momento em que antes da aula, fui para a atividade física do dia e agora estou aqui. Na verdade a gente combinou, que os alunos nesse período de matrícula, retirariam algumas atividades de recuperação, que são aqueles alunos que não estão dando devolutiva. Então alguns alunos acabaram não vindo fazer essa rematrícula e a retirada. Então, conversando com a dire enfim, a gente decidiu ir até a casa dessas famílias para fazer a entrega.
PI4	Hoje eu fui para a escola também, mas não tinha reunião, eu fui entregar e arrumar alguns materiais das crianças, para fazer a devolutiva daqui a uma semana. E foi um sentimento de nostalgia assim, porque parecia início do ano quando a gente está separando todos os materiais deles para guardar no armário. E dessa vez eu preparei o material para eles buscarem, então foi um sentimento bastante nostálgico.
PI3	Posso? Assim como a PI4, também fui para a escola hoje, organizai os materiais, alguns pais já foram buscar [...] os materiais que haviam sobrado do ano, entreguei algumas atividades e pude rever algumas crianças que foram juntas com os pais.
PE1	Eu vou falar. Como eu não fui para à escola, hoje eu fiz umas coisas em casa. Me dediquei à casa. Me organizei com algumas coisas da casa, algumas atividades de casa e organizando algumas lembrancinhas, que a diretora me pediu para dar às crianças nesse final de ano. É isso, poucas atividades agora.
PO	Eu, faz uma semana que eu estou sozinho. Minha esposa foi cuidar da sogra lá em Curitibanos, Santa Catarina. Faz uma semana que não estou conversando com ninguém, a não ser por telefone, estou trancado dentro de casa lendo, trabalhando e a sensação que eu tenho é de muita dificuldade de cuidar da casa, dar conta das minhas refeições e dar conta do meu trabalho. Então a minha opção é dar conta do meu trabalho e não cuidar da casa e utilizar o mínimo de louça possível e panela possível para fazer minhas refeições. Lavar a louça uma vez por dia. Então essa é minha

	atividade. E outra questão, em relação ao futuro a gente pensava que no final do ano acabava tudo, mas ao invés não acaba nada, não sabem o que vai ser daqui para frente.
PF1	Eu posso falar então. Também participei da reunião hoje à tarde, foi um momento bem legal porque a gente pode partilhar as nossas angústias e perceber que estamos chegando no final do ano e de que, apesar de estarmos em casa, passou voando também. E já estamos no final do ano. Então partilhar com nossos colegas as angústias que a gente tem em relação à aprendizagem dos nossos alunos, da relação da escola com a família, então a gente acaba desabafando e ouvindo o relato dos colegas também, isso traz uma sensação de alívio também, saber que não estamos sozinhas e que todas estão no mesmo barco agora, questão da COVID-19, questão do emprego, apesar de ser um momento delicado traz um pouquinho de esperança de que estamos unidos e fazendo o nosso melhor, o nosso trabalho pela educação também.

Fonte – Elaborado pela autora (2021).

A professora PMP fez a mediação entre um relato e outro, através de agradecimentos aos participantes por partilharem as vivências, as angústias, as alegrias, os desafios, as esperanças, seus compromissos com a educação e com a vida. No final das falas, em que praticamente todas se pronunciaram, fez uma retomada lendo as colocações de cada um, nos proporcionando mais um momento de reflexão sobre como havia sido o nosso dia. As trocas realizadas nesse momento nos fizeram entender que todos nós compartilhamos de sentimentos semelhantes e de que não estamos sozinhos nesta batalha de desafios pela educação e questões da vida cotidiana. “No fundo, a experiência profissional se dá no corpo da existência maior. Se gesta nela, por ela é influenciada e sobre ela, em certo momento, se volta influentemente” (FREIRE, 2015, p. 131).

Podemos entender, assim como Freire nos provoca, que a educação permanente se dá num campo maior que é a reflexão, se alimenta dela e com ela o professor passa a exercer poder sobre suas práticas pedagógicas e sobre aspectos voltados à formação humana.

Encerrando o momento de educação continuada neste encontro, PMP propõe uma avaliação do momento, de como cada um se sentiu participando dessa experiência.

A mudança no futuro da formação permanente não deve ser a predominante, mas aquela que o professorado assuma ser sujeito da formação, compartilhando seus significados com a consciência de que somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos e desenvolvendo uma identidade profissional [...] (IMBERNÓN, 2009, p. 74).

Esse é o maior movimento da educação permanente: construir identidade profissional. Essa marca é única em cada espaço educativo, pois em cada cotidiano escolar convive-se com realidades diferenciadas, sujeitos com vivências e saberes singulares e experiências construídas de forma ímpar. Assim edificamos o protagonismo na educação.

O grupo participou desse momento de avaliação demonstrando a leveza de perceber que, entre os pares, sentimentos e emoções se aproximavam, manifestaram gratidão pela oportunidade de pensar sobre como foi o dia de cada um.

Quadro 40 – Avaliação da Roda de Educação Permanente

Denominação	Relatos transcritos
P2	Gratidão pelos aprendizados e acredito que precisamos fazer mais desses momentos dentro do nosso cotidiano e também dentro do ambiente escolar.
PI1	Eu acho que é muito bom poder compartilhar né, quando a gente coloca para fora, se a gente tem uma angústia ela diminui. Então eu acho bom compartilhar, esse momento da partilha, de estar ali, de ouvir também os outros, de perceber que a colega está sentindo a mesma coisa que eu estou sentindo. Parece que uma se apoia na outra né.
PI4	Acho que é bom esse respeito de ouvir o que o outro está falando sabe. Muitas vezes a gente tem o espaço da fala, mas não é muito respeitado.
PI2	Penso que é muito interessante na nossa fala que iniciamos colocando na discussão né, cada uma foi colocando algo de si para que buscássemos algo em comum, acho isso muito rico quando a gente trabalha em grupo, poder escutar e nos colocar. Acho que quando a gente se coloca, esse segundo momento né, de buscar algo juntas também é muito mais harmonioso né. Todos se voltam para um objetivo em comum assim. Me lembro muito os grupos operativos, de colocar e buscar juntos sobre algo. Acho que seria muito rico podermos fazer isso com mais frequência, ter mais momentos de educação permanente em harmonia com a educação continuada também.
P1	Eu acho que foi um momento bem significativo também, concordo em se sentir participante né, e no momento que eu falo e me sinto valorizada eu me sinto participante. Isso do que a PF1 falou do que ela sentiu hoje à tarde na reunião é um pouco do que a gente sente neste momento também né que estamos todos com situações, com angústias e com alegrias, e esperanças e então a gente vê no outro também aquilo que a gente está sentindo né, quando a gente compartilha desses momentos.
PI3	Eu acredito que seja também uma forma de agradecimento, porque não é todo o dia que a gente escuta como foi o seu dia né, uma frase muito importante, gostei muito de participar.
M	Eu acredito que esse momento de escuta, de estar colocando nossas ideias é aquilo que tanto se fala, humanizar a educação. Se buscar a humanização na educação.
	Me deu uma sensação muito forte de esperança, quando eu vejo esse grupo, me parece que eu senti uma orquestra e uma orquestra afinada. Porque existem dois tipos de orquestras: a orquestra desafinada que

PO	cada um toca o seu instrumento e não tem maestro. E me parece que o que existe entre vocês é uma grande afinidade, e isso nos dá uma esperança muito grande. Esperança porque eu vejo que vocês podem fazer uma caminhada muito promissora em prol da comunidade a qual vocês trabalham.
PE1	No momento me deu a sensação de estar em família também, porque esse momento eu faço todos os dias com a minha família. Como foi seu dia? E a gente faz o resumo do dia. Com o meu filho e o meu marido todos os dias a gente faz esse momento, desde quando ele era criança.
G1	A importância do outro né, eu senti que estamos preenchendo um vazio do professor PO que está sem a esposa, olha só mulher aqui que tem para conversar. Brincadeira professor, mas a importância do outro, do próximo, digo aquela história de que ninguém é uma ilha a gente precisa de alguém do lado para ter o apoio e a importância da saúde né, porque se fosse uma gripe pesada eu não iria estar aqui, mas é uma gripe leve né, (travou a <i>internet</i> e não concluiu sua fala).

Fonte – Elaborado pela autora (2021).

Concluindo a fala, a professora PMP posicionou-se com a mesma esperança do professor PO no momento da avaliação, mesmo em tempo de profundas incertezas, mudanças e transformações no cenário educacional, social, econômico e histórico. “Um método pedagógico de conscientização alcança últimas fronteiras do humano. E como o homem sempre se excede, o método também o acompanha. E ‘a educação como prática da liberdade’” (FREIRE, 2016, p. 52).

Se a educação permanente acontece numa dimensão dialógica, processual, de constante reflexão e avaliação, aliando teoria e prática, e a espiritualidade humana, por meio da transcendência, alcança as últimas fronteiras do humano, podemos dizer que essas duas práticas são uma possibilidade para que a educação como prática da liberdade se concretize, por meio da construção de uma identidade profissional, que carrega fortes marcas da identidade do humano, num espaço coletivo em que o desenvolvimento individual e do grupo aconteça de forma respeitosa, amorosa e tolerante. “No fundo, tudo isso me ensinou e tem me ensinado muito. Me ensinou a viver, a encarnar uma posição ou uma virtude que considero fundamental não só do ponto de vista político, mas também existencial: a *tolerância*” (FREIRE; FAUNDEZ, 2019, p. 40). À luz dos ensinamentos de Freire, conseguimos perceber interligações entre a Educação Permanente e a espiritualidade na educação através do ensinamento existencial da tolerância. Entenderemos melhor esse assunto com o professor PO, que retoma a fala da participante G1, que disse: “a *internet* está instável”, (G1, 2020), para iniciar dizendo que: “Tudo está instável nesse momento [...]” (PO, 2020). Diante desta instabilidade, aprofunda o assunto sobre espiritualidade

e educação, destacando a fundamental importância de o professor ser cuidado, não apenas cuidar da sua formação, de dar conta dos afazeres do trabalho e da casa, mas da sua formação enquanto ser humano. Ao som de uma canção de Raul Seixas, (Gita), fomos provocados a pensar quem somos, como estamos vivendo nesse mundo, quais são os pontos fortes e fracos das nossas vidas e como nos sentimos enquanto profissionais e seres humanos. PO enfatiza:

[...] todo mundo fala da formação de indivíduos críticos e criativos, seres humanos, uma educação humanizada. Daí eu pergunto: qual o lugar da espiritualidade na educação? Existe um espaço para o transcendente, uns chamam de Deus, outros chamam de Alá, em nossas instituições escolares? Qual o espaço que nós temos para viver essa dimensão que é uma dimensão muito importante do ser humano? (PO, professor convidado, 2020).

PO nos faz pensar que a espiritualidade não necessita estar buscando fenômenos religiosos, é uma dimensão individual e coletiva, uma convicção íntima que dá sentido à nossa existência. Nos faz refletir também que os espaços de convívio humano, considerados desarmoniosos e desequilibrados, muitas vezes são espaços vazios pela falta de espiritualidade. E os espaços a que faz referência não são apenas os espaços escolares. Atualmente, a medicina tem avançado muito nesses estudos e outras áreas do conhecimento, que buscam qualidade de vida através da espiritualidade. “Nós vivemos neste mundo para sermos felizes. Nós exercemos a nossa profissão docente para sermos felizes. Se nós não somos felizes dentro da nossa profissão, não tem sentido a gente exercer a nossa profissão” (PO, novembro de 2020).

Nesse sentido, podemos buscar de diferentes maneiras, mas uma delas, dentro da profissão docente, é por meio da educação permanente, por meio da reflexão da prática com propósitos de mudanças.

¿Por qué o para qué explicar el vivir y a los seres vivos? Los seres humanos modernos vivimos en conflicto, hemos perdido la confianza en las nociones transcendentales que antes daban sentido a la vida humana bajo la forma de inspiraciones religiosas, y lo que nos queda a cambio, la ciencia y la tecnología, no nos da el sentido espiritual que necesitamos para vivir (MATURANA; VARELA, 1994, p. 31).

Geralmente, quando falamos em mudanças no campo da educação, as primeiras ideias que surgem são as de estudos teóricos científicos e a inovação por parte da tecnologia. Assuntos relacionados à espiritualidade ainda estão conquistando

espaço, a partir da ciência da religião. Além de buscar o seu lugar no campo espiritual, dando sentido à vida, traz a mudança de paradigmas quanto à concepção do que é espiritualidade, a qual predominou e ainda faz parte do cotidiano das nossas escolas e das nossas famílias, de acordo com os preceitos de modelos catequéticos.

De que modo a vida de penitente podia ser ao mesmo tempo *exomológesis*, confissão, reconhecimento? Tertuliano dizia que essa prática penitencial não devia desenrolar-se simplesmente *in conscientia*, na consciência, mas que devia ser *actus*, que devia ser um ato tomado no sentido quase teatral da palavra. Deve ser um *actus* manifesto, deve ser também uma *disciplina*, ou seja, toda uma maneira, uma regra de viver que, segundo diz Tertuliano, se refere a *habitus et victus*, à maneira de se comportar e à maneira de nutrir-se, e alimentar-se (FOUCAULT, 2018, p. 95).

A obediência, o temor a Ser Superior, o pecado, a penitência, a disciplina configura-se como uma regra de vida direcionada por meio de normas e moralidades que pregam um padrão de comportamento exigido pela sociedade, que classifica o ser humano, em vista de seus atos, de ser digno das “graças de Ser Superior” ou “condenado ao purgatório”. Esse Ser Superior não é amoroso, não é tolerante nem perdoa. Quando cuidamos da espiritualidade que dá sentido à vida e à nossa existência, estamos nos permitindo receber e deixar fazer parte das nossas vidas esse Ser Superior, que se manifesta pela espiritualidade, constituindo-nos em postura de vida alicerçada pela amorosidade, pelo cuidado de si e do outro, pela dimensão espiritual individual e coletiva, na vida humana e profissional. Esse Ser Superior é força que nos ajuda a enfrentar os obstáculos, é luz e proteção. Ele se manifesta por meio da espiritualidade que construímos no íntimo dos nossos sentimentos, que nos ajuda a viver melhor.

Assim entendemos o sujeito que cuida da sua espiritualidade, que não se deixa enganar pelos meios sociais e digitais que nos bombardeiam diariamente: com notícias de concorrência, com a propagação de *fake news*, com a competição, entre outras armadilhas que nos conduzem a acreditar e a viver uma vida individualista e egoísta. Deixamos de perceber que, se vivermos uma vida embasada na pedagogia do amor, não só cuidaremos da espiritualidade como a viveremos na prática.

Escutar o outro é um ato amoroso que envolve o ato de humildade que por sua vez é um ato criativo. Portanto, somos desafiados à criação de uma escuta amorosa! Escutar envolve um sentir e uma emoção. Nós, professores, não temos que dar aulas de escutamento, como nos diz Maturana, mas podemos problematizar a qualidade da nossa escuta. Ensinar por meio do

amor é ver o outro como um legítimo outro na convivência, portanto, é preciso considerar que os valores que nos definem como humanos são: cooperação, solidariedade, acolhimento e não competição, emoção define a ação (também) no processo de aprendizagem humana. Se os termos razão e emoção são frequentemente tratados como antagônicos e oponentes, é porque o pensamento clássico distinguiu a emoção como um ruído, algo a ser controlado a todo o tempo pela razão. Maturana problematiza essa condição e considera como cega a razão despida de emoção elaborando uma crítica à ideia de que a racionalidade seja uma característica definitiva e constitutiva da mente humana (ARRUDA; DA ROSA, 2017, p. 602).

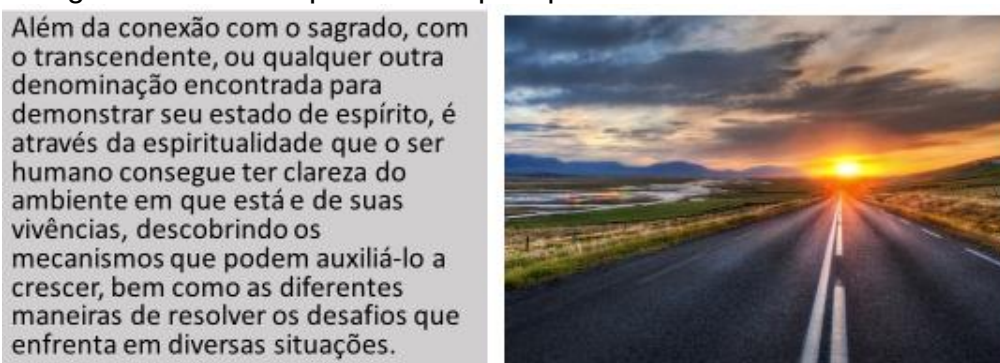
Todo o tempo em que ficamos presos e controlados pela razão universal, deixamos de aprender e estabelecer relações no cotidiano escolar, que deem lugar às emoções, ao transcendente e à amorosidade. Essa aproximação com o humano nos ajuda a enxergar o mundo poético a que pertencemos e que não está dissociado de nossa constituição humana.

En esta cegera hemos perdido en la vida cotidiana la mirada que permile ver la armonia del mundo natural a que pertenecemos, y ya casi no somos capaces de la concepción poética que trata a ese mundo natural, a la biosfera en su armonía histórica fundamental, como el reino de Dios, y vivimos en lucha con él (MATURANA; VARELA, 1994, p. 33).

Enquanto travamos lutas e batalhas relutando compreender nossa natureza humana, deixamos de assumir a postura de escuta do outro, de nos colocar na dimensão da espiritualidade que tem como propósito compreender melhor o ser humano, respeitando a postura de cada um diante de qualquer assunto. Não precisamos concordar com a concepção do outro, mas precisamos ter o respeito e a tolerância, aliados ao debate e à reflexão. Esse movimento de conduta é uma construção individual da espiritualidade, para que possamos enfrentar nossas incertezas. É um dos aspectos que dá sentido à nossa existência.

O professor PO nos traz, em um de seus slides, uma reflexão profunda sobre a transcendência, que mais do que acreditar num Ser Supremo, é a maneira como cada sujeito convive consigo mesmo e com os outros, suas vivências, sua postura na busca de diferentes maneiras de crescer e evoluir como ser humano.

Figura 14 – Slide apresentado pelo professor PO: Transcendência



Fonte – Figura apresentada pelo professor PO e organizada pela pesquisadora, 2020.

Prossegue nos fazendo pensar que a espiritualidade, hoje, está ligada ao transcendente e ao sagrado, e sempre se fez e se faz presente na história da humanidade. Atualmente, esse assunto é discutido cientificamente nos fazendo entender que muitas das doenças emocionais e psicológicas que o professor vem enfrentando são decorrentes da inexistência de se pensar na espiritualidade e de se cuidar do professor. O cuidado com esse profissional não pode acontecer somente agora com a pandemia ou no 15 de outubro, mas em todos os dias do ano e independentemente do momento histórico que estejamos vivendo. Essa falta de cuidado, que num primeiro momento se apresenta por um estado deprimente da pessoa, com o tempo vai evoluindo para um estado de depressão, síndromes e doenças muitas vezes incuráveis. Estamos precisando cuidar da mente e da alma, não apenas mascarar nossas dores emocionais com fármacos.

Figura 15 – Slide apresentado pelo professor PO: Espiritualidade

A espiritualidade pode se manifestar de várias formas, “A espiritualidade como ciência é a atividade cerebral inata partilhada por todos os homens; é a emoção positiva.”(SILVA e SILVA, 2014, p. 209) Cada qual busca, para satisfazer aquilo que acredita ser o correto, podendo ser um propósito de vida, uma conexão com o transcendente, uma melhor qualidade de vida ou o próprio autoconhecimento, dentre tantas alternativas.

Fonte – Figura apresentada pelo professor PO e organizada pela autora, 2020.

A reflexão prossegue por parte do PO, nos fazendo perceber que a forma como construímos nossas relações internas com a espiritualidade são decisivas para a maneira que nos posicionamos para enfrentar os problemas que surgem na nossa vida, sejam eles na família, no trabalho ou na vida pessoal. Nos faz entender também

que a espiritualidade está em tudo, nas coisas simples, e conseguimos perceber essa dimensão quando nos humanizamos e buscamos a humanização do outro.

Figura 16 – Slide apresentado pelo professor PO: Qualidades da espiritualidade

Dalai Lama (2000, p. 32-33) afirma que a “espiritualidade está relacionada com as qualidades do espírito humano, tais como: amor, compaixão, tolerância, paciência, capacidade de perdoar, contentamento, noção de responsabilidade, noção de harmonia”. Essas qualidades, segundo o autor, trazem felicidade tanto para a própria pessoa como para os outros. Qualifica-as de qualidades interiores que podem ser desenvolvidas em alto grau e que não precisam estar relacionadas com fé religiosa, qualquer sistema religioso ou metafísico

Fonte – Figura apresentada pelo professor PO e organizada pela autora, 2020.

A reflexão, a partir de Dalai Lama, continua nos fazendo pensar sobre como é importante a prática do perdão, da tolerância e da paciência. O sujeito que alcança esse grau de desenvolvimento consegue ter uma relação saudável consigo mesmo e com os outros, além de nos afastar de doenças ocasionadas pela falta da capacidade de perdoar.

Esse é um dos grandes desafios da educação na atualidade, ir além do processo de ensino e de aprendizagem. Trabalhar o amor e a fé no sentido da esperança, conseguindo fazer com que os sujeitos entendam qual é de fato a educação que prepara para a vida. O professor PO explica sobre o quanto a meditação auxilia para que a espiritualidade possa fazer a passagem da nossa cabeça para o nosso coração. Como exemplo desse pensamento maduro e complexo, nos apresenta que:

Leonardo Boff estava num encontro com vários líderes religiosos e dentre eles estava Dalai Lama, e daí Leonardo Boff pergunta para Dalai Lama: Qual é a melhor religião? Leonardo Boff esperava uma resposta como: o budismo, o budismo de tibetano que tem mais de três mil anos... Dalai Lama deu a seguinte resposta: A melhor religião é aquela que te faz melhor. Eu achei fantástica essa resposta. Se a tua religião não te faz melhor, não faz sentido a tua religião (PO, professor convidado, 2020).

E com essas palavras, entendemos que a espiritualidade é tudo aquilo que faz com que tenhamos transformações internas, com o propósito de nos tornar seres humanos melhores. Após essa fala, PO sugere que as participantes façam suas colocações, apresentadas no Quadro 41:

Quadro 41 – Falando sobre espiritualidade na educação

Denominação	Relatos transcritos
G1	Eu acho que tem que acreditar no poder que vem de dentro da gente né, para poder avançar com o outro. Vou dar um exemplo que hoje aconteceu. Uma menina me pediu ajuda porque ela não conseguia fazer um cartaz on-line e a atividade era fazer um cartaz sobre a leitura. Daí ela começou a ficar em estado de pânico. Eu disse vamos lá.
PMP	Eu acho professor G1, que o que você trouxe aqui para falar sobre espiritualidade que é um conceito muito difícil da gente apresentar, da gente tratar e eu acho que casou muito bem com a EP. Porque nós fizemos a reflexão sobre a nossa prática e você propôs a falar e nos apresentar a espiritualidade. O que que é essa espiritualidade? Eu tenho dificuldade, como é que eu vou traduzir e apresentar um conceito de espiritualidade. Sempre achei que espiritualidade é o sentido da vida. Mas é o significado da vida? Sim é o significado da vida de cada um, aquilo que eu posso atribuir, a forma como eu vou alçar outros voos, é como você disse, para cá ou para lá. E quando você disse daquela canção do Raul Seixas, ele diz assim: eu sou as coisas da vida, e a espiritualidade é isso, são as coisas da vida que a gente não fala. E você complementa muito bem quando você joga ali: espiritualidade é passar da cabeça ao coração. Né, é não ser só a razão. A nossa cultura sempre privilegiou a razão como se tivesse ali todas as explicações da verdade. Nós somos ao mesmo tempo razão e emoção. Então enquanto a gente não deixar de lado as razões para enxergar as emoções, os sentimentos, o nosso coração, a gente não consegue essa espiritualidade. Espiritualidade boa para a gente poder viver mais e melhor. E também da qualidade de vida, de viver melhor, e da compreensão do que os médicos dizem: olha, você que alimenta uma raiva sem parar, por certo também vai desenvolver algum tipo de doença, porque não é possível isso. Nós temos que transcender, deixar isso para trás e mostrar que nós somos fundados no amor. Isso você trouxe desde o início.
PO	E agora eu quero continuar problematizando com a seguinte pergunta: existe a necessidade de trazermos a espiritualidade para dentro da educação? Ou a educação, igualmente à saúde, tem muitas reflexões acerca da espiritualidade?
PI1	Eu acho sim que é importante. Na verdade, eu tenho um pouco de dificuldade de diferenciar a espiritualidade e a religião né. Claro que a religião é quando eu digo que acredito num Deus, mas a religião e a espiritualidade se complementam, elas se ligam uma com a outra, indiferente de qual religião eu pertenço né. Para mim é pensar e fazer o bem, não só pensando em mim, mas pensando no todo né. Eu acho que num ambiente escolar, principalmente, ela é fundamental porque a gente não é sozinha, a gente é um todo, não só as crianças, os educandos, mas também nós como professores, no grupo de professores. Por isso ela é importante.
M	Nós conversávamos professor G1, no encontro passado de um dos desafios, pós pandemia que Nóvoa nos coloca que é a dimensão do cuidar. Do cuidar no sentido da empatia e cidadania. Do desafio do coletivo, do comum e do cuidar. Desse cuidar que traz a dimensão do humano, do humano que está em nós. Daí enquanto que o senhor falava eu pensava sobre o que conversamos no encontro passado, justamente da espiritualidade que nos torna melhor. Associei com o que Nóvoa também nos colocava da gente se colocar no lugar do outro e no sentido

	de exercer nossa cidadania e de exercer na educação nosso compromisso social, faz com que a gente se torne melhor.
PF1	Eu acho que a espiritualidade é muito importante, porque se nós formos com o intuito de nos tornarmos pessoas melhores, nós buscamos isso com a educação, nós buscamos isso nos nossos alunos também, da empatia, do cuidado com o outro. Então essa espiritualidade, essa busca do amor, dessa busca de nos entendermos melhor para podermos entender o mundo? Acho que é de suma importância para a educação.
G1	Sim a espiritualidade é uma alavanca para prosseguir e acreditar em todos os sentidos da vida e em todos os âmbitos que norteiam.
PI2	Eu acho bem importante isso que tu trouxeste professor e que a espiritualidade é uma construção né, e por ser uma construção cada um vai fazer o seu caminho e vai fazer ao seu modo, dentro da sua história, dos seus objetivos, das suas crenças... então eu acho que ela é importante sim, existem formas para que se pense sobre espiritualidade no contexto escolar, pensando nisso que tu trouxe em tomar consciência do seu espaço, da sua história, através da espiritualidade, mas eu acho que ao mesmo tempo é complexo, porque na prática a gente vê uma linha tênue entre a espiritualidade e a religiosidade, que pode acabar sendo um empecilho nesse trabalho de compreender. Acho que neste ponto eu vejo como um desafio trazer para a discussão a espiritualidade nos espaços escolares de uma forma geral.
PO	Eu concordo com você PI2 e inclusive a religiosidade atrapalha a vivência da espiritualidade, porque em nome de uma religião, as pessoas não se aproximam. Então em muitas partes do mundo, mate-se pessoas em nome de um Deus. E o que nós vemos dentro das escolas, nós estamos dentro de um estado laico, de que religião não se discute dentro da escola. Não é a religião que queremos levar para dentro da escola, mas o ser humano dentro de uma dimensão espiritual. Então eu concordo com você essa dificuldade porque os nossos currículos, eles não pensam essa dimensão. E quando foi pensado essa dimensão foi pensado somente dentro da dimensão da espiritualidade. Daí buscando em Weber, existe o carisma, o carisma se torna institucionalizado e se aproxima do poder. Então quando se colocaram disciplinas, por exemplo, um ensino religioso catequético para viver essa espiritualidade, eu creio que mais afastou do que aproximou. Eu creio que a espiritualidade é a questão do amor, da compaixão, da empatia, do respeito pelo homem, de uma nova proposta de sociedade e de ser humano equilibrado, que ele não capte para si problemas que o tornem doente. Que possamos construir uma civilização diferente daquela que nós vivemos. Algo mais?
PMP	Sabe professor PO, fiquei pensando em tudo isso, porque aprendi um monte sobre espiritualidade, acho que foi a educação continuada que eu precisava hoje, volto a insistir nisso. Quando se fala de espiritualidade me ocorre a questão da sensibilidade, essa possibilidade de se tornar mais sensível ao outro, aos acontecimentos do mundo, né. Foi muito interessante ontem, não posso deixar de contar para vocês: eu tenho um netinho de 5 anos, e ele tinha aula on-line. Eu disse, senta aqui que a vó vai te acompanhar hoje. Ele disse: eu não gosto de aula pelo computador. Porque Dudu, você adora computador? Eu não gosto porque é só para a gente sentir saudades. Olha que lindo isso, olha que sensibilidade desse garoto. É isso, é só para sentir saudades, porque na realidade ele queria estar lá, ele vê um coleguinha ele fica aflito para contar para o coleguinha o que ele fez, de alguma troca. Então quando fala de espiritualidade me chega a isso, essa ideia de nos tornas mais sensíveis; a tudo, ao mundo,

	a todas as barbaridades que infelizmente nós assistimos hoje em dia. Mas eu aprendi muito aqui.

Fonte – Elaborado pela autora (2021).

“Levar o ser humano dentro das escolas numa dimensão espiritual”. Outro movimento no nosso *nó pedagógico* do cotidiano escolar. Trabalhar a dimensão do humano no contexto escolar não pode reduzir-se à disciplina de Ensino Religioso. Dimensão humana se desenvolve no coletivo, com práticas amorosas, de perdão, de tolerância, de solidariedade, de partilha entre outras atitudes que dignificam cada ser existente.

Conviver com os outros da forma posta não é prática desenvolvida aqui, ou acolá, é postura pedagógica de um todo na instituição. Não é trabalho de uma ou outra disciplina, é o projeto pedagógico pensado para tratar dos saberes profissionais e humanos no ambiente escolar. Essa maturidade profissional e responsabilidade docente não se constrói no cotidiano escolar sem momentos de reflexão.

Pensar um projeto educacional com amorosidade e espiritualidade passa pela educação permanente dos sujeitos que pertencem a este espaço. “Eis-nos de novo face à *pessoa* e ao *profissional*, ao *ser* e ao *ensinar*” (NÓVOA, 1997, p. 39). Novamente nos remetemos a rever postura de aproximar a prática e a teoria pelo pensar individual e coletivo.

Se não conseguirmos entender essa dimensão do transcendente que tem potencial de humanizar a educação através da escola, continuaremos a ser controlados por disciplinas, normas, busca de verdades em que o sujeito permanecerá compartimentado enquanto razão e emoção. Continuaremos sob o poder de controlador de

Apenas um olhar. Um olhar que vigia e que cada um, sentindo-o pesar sobre si, acabará por interiorizar, a ponto de observar a si mesmo; sendo assim, cada um exercerá esta vigilância sobre e contra si mesmo. Fórmula maravilhosa: um poder contínuo e de custo afinal de contas irrisório (FOUCAULT, 2018, p. 330).

O olhar que precisamos desenvolver no cotidiano escolar é o olhar que humaniza através da espiritualidade e não o olhar controlador e vigilante que age de forma capilar a serviço de um poder que se volta aos bens privados e ao individualismo, por conta de um contexto econômico capitalista em que estamos inseridos. O olhar que humaniza é movimento para o protagonismo e para o ensino e

aprendizagem com significado. A educação, pensada na educação permanente de cada espaço escolar, transcende programas e currículos; constrói a transversalidade de um ser humano íntegro: biológico e espiritual.

Penso o que poderá ser dito quando já não esteja no mundo: Paulo Freire foi um homem que amou. Ele não podia compreender a vida e a existência humana sem amor e sem a busca do conhecimento. Paulo Freire viveu, amou e tentou saber. Por isso mesmo, foi um ser constantemente curioso. É isso o que espero que seja a expressão de minha passagem pelo mundo, mesmo quando tudo o que tenha dito e escrito sobre educação possa haver mergulhado no silêncio (FREIRE, 1995, p. 140).

Que possamos dar espaço à amorosidade na educação. Que essa amorosidade seja fruto da espiritualidade na educação com o propósito de viver com dignidade humana. Que a dimensão humana seja refletida pelos sujeitos do cotidiano escolar e que essa reflexão aconteça numa proposta de educação permanente. Nosso *nó pedagógico* movimenta-se para a construção de uma escola mais humana.

A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero (FREIRE, 2016, p. 62-63).

Desumanizar o semelhante não torna quem rouba a humanidade mais digno ou humano, muito pelo contrário, é uma distorção histórica em que as pessoas buscam o *ser mais* pelo lucro e pelo poder, aumentando as diferenças sociais e a ideia de que vidas podem ser consideradas desprezíveis. Quando o sentido do *ser mais* é uma vocação histórica, que pode ser compreendida como o esperar da humanidade, pela valorização e respeito de cada sujeito por fazer parte da existência humana, teremos avançado nessa dimensão que, através da espiritualidade, é amor, solidariedade, partilha e perdão. Essa confiança nos dá o suporte para que não entremos em desespero nem permaneçamos estáticos diante das situações que vivemos. Somos movimento.

Nessa dinâmica de buscarmos uma educação mais humana, seguimos esperançosos de que as gerações futuras possam desenvolver pesquisas e se comprove que *a educação transformou a sociedade pela amorosidade*.

5.2.8 Construções realizadas no movimento das formações de educação permanente e continuada - 8º encontro de formação permanente e continuada

O território da formação é habitado por actores individuais e colectivos, constituindo uma construção humana e social, na qual os diferentes intervenientes possuem margens de autonomia na condução dos seus projectos próprios. A formação contínua é uma oportunidade histórica para que se instaurem dispositivos de parceria entre os diversos actores sociais, profissionais e institucionais. Mas é preciso recusar um -parceria pela negativa-, baseado na anulação das competências dos diversos actores, e inventar um -parceria pela positiva, construindo a partir de um investimento positivo de todos os poderes (NÓVOA, 1992, p. 30).

Iniciamos o último encontro de formação permanente e continuada, que aconteceu no dia trinta de novembro de dois mil e vinte, com a palavra “GRATIDÃO”. Não poderia iniciar de outra forma que não fosse agradecendo e eternizando meu respeito por fazer parte deste grupo de estudos, por terem aceito o convite e o desafio de construirmos juntos essa formação, num período das nossas vidas em que tudo se apresentava incerto, com inúmeras mudanças educacionais e sociais por questões da pandemia da COVID-19, e, apesar de tudo, nos unimos com esperança e vontade de aprender coletivamente.

Esse último encontro foi pensado para refletirmos sobre nossa constituição humana e profissional, transversalizada com todas as nossas conversas, construção de saberes, trocas e vivências realizadas ao longo do curso de Educação Permanente e Continuada.

O amanhã da profissão docente – um amanhã que organize o hoje – não está certamente numa visão idílica do papel da escola e dos professores, cuja ilusão não é mais possível nos dias de hoje (lembre-se, no entanto, que denunciar a ilusão não é renunciar a ter esperança). Os professores, não são certamente os “salvadores do mundo”, mas também não são “meros agentes” de uma ordem que os ultrapassa. Só através de uma reelaboração permanente de uma identidade profissional, os professores poderão definir estratégias de acção que não podem mudar tudo, mas que podem mudar alguma coisa. E esta alguma coisa não é coisa pouca (NÓVOA, 1997, p. 40).

Todos os nossos encontros tiveram o propósito justamente de trazer perturbações, fazer análises sobre a nossa prática, sobre o cotidiano escolar, estabelecendo também reflexões sobre a nossa constituição humana através da construção e compartilhamento do memorial reflexivo que nos possibilitou revisitar nossas memórias. Muito ainda temos para descobrir, construir, aprender em relação

a cada assunto trabalhado. Poderíamos ficar um ano inteiro trabalhando apenas com um assunto que nós elegemos no primeiro encontro, um ano inteiro com nosso memorial reflexivo, e mesmo assim, nossas construções e aprendizados não se esgotariam. Mas entendo que conseguimos fazer várias aproximações significativas aliando a teoria à nossa prática, porque nossos encontros foram de formação permanente e continuada. Por isso, a análise do educador que nos constituímos ao longo da formação acadêmica e humana é o movimento que alimenta o nosso pensar e, através do pensar, nos modificamos: “Contudo, a construção do processo de construção do saber docente só adquire uma dimensão mais sólida quando se torna base para concretização de propostas que busquem interferir no processo de formação do professor” (SANTOS, 1997, p. 24). Disseminar a ideia de saberes construídos através das relações individuais e coletivas busca uma educação que acredite na reflexão permanente dentro dos espaços escolares. O aforismo 242, do livro: *Humano, demasiado humano*, nos diz

[...] Uma educação que já não crê em milagres deve prestar atenção a três coisas: primeiro, quanta energia é herdada?; segundo, de que modo uma nova energia pode ainda ser inflamada?; terceiro, como adaptar o indivíduo às exigências extremamente variadas da cultura, sem que elas o incomodem e destruam sua singularidade? – em suma, como integrar o indivíduo ao contraponto de cultura privada e pública, como pode ele simultaneamente ser a melodia e seu acompanhamento? (NIETZSCHE, 1987, p. 154).

Para que essa ideia se concretize, precisamos pensar em um projeto de formação humana e não apenas intelectual. O humano parte das reflexões de uma determinada realidade, pensando em uma educação que possibilite viver com a diversidade, o pluralismo, onde as verdades são relativas e construídas através das interpretações do indivíduo que, na diferença, que é característica inata de cada ser humano, se potencializa, permitindo a sua construção do *ser* e da existência de cada sujeito, tendo sempre presente o pensar sobre cada ação realizada. O ato de pensar nos possibilita refletir a nossa condição humana.

A oportunidade de relembrar nossas memórias de vida e de pensar sobre como os degraus da nossa vida pessoal e profissional foram conquistados modifica e fortifica a nossa caminhada. Esse exercício foi fundamental para que pudéssemos avaliar a nossa prática de vida e docente e nos questionar: quem somos? que ideologia defendemos? “[...] é demonstrar praticamente que a teoria é indicotomizável da prática” (FREIRE, 2001, p. 135).

E a primeira provocação que trago como mediadora deste último encontro foi de assistindo ao vídeo o Mito da Caverna de Platão²⁵. A reflexão se desdobra sobre questões do conhecimento humano, quando nos traz vários elementos metafóricos através do prisioneiro, a caverna, as sombras e ecos e, ao sair da caverna, deparar-se com a luz e o sol.

Essas reflexões nos fazem pensar sobre quanto nos prendemos ao conhecimento verdadeiro, às certezas e, quando não nos possibilitamos pensar sobre o que sabemos e o que somos, no menor obstáculo que enfrentarmos, nos cegamos diante da instabilidade, da dúvida, principalmente no momento atual em que convivemos com muitas informações por meio das mídias digitais. Isso demonstra o quanto precisamos conhecer a nossa realidade e cuidar das nossas concepções. Esse cuidar passa pela educação permanente e continuada, mediado pela reflexão. Os escritos da Alegoria da Caverna, que constam no livro “A República” de Platão, publicado na década de 370 a.C., trazem reflexões sobre a *“política da pólis, que significava cidade”*.

Se a caverna parecia um Inferno, com prisioneiros sendo submetidos a drogas e torturas, com o trabalho forçado dos carregadores de estátuas, ora se sabe que nela reina uma estranha ordem, pela qual ninguém parece responsável, mas sob o comando invisível do melhor gerente, aquele que consegue fazer tudo funcionar, sem que ele próprio pareça estar mandando. Ele está por toda parte, e em lugar nenhum. Ele é o anti-Sócrates, só que Sócrates parece não tê-lo percebido, embora preocupado com a salvação. Para cumprir o seu papel, o Rei das Sombras não pode aparecer. No momento em que fosse configurado, concretizado, ele teria sido iluminado, estaria sob o signo do seu oponente. Ele é o Atheos Absconditus. Presente em toda a caverna e fora dela, constitutivo do mito é em momento algum se concretizando, ele é aquele que é sem existência, que está em tudo o que se vê e em nada do que aparece. Aparecendo, ele caracterizaria o inferno enquanto inferno. Para saber o inferno, é preciso sonhar o céu. Dopados não podem sonhar tais sonhos. O inferno é, no entanto, não saber: não saber o que é, com quem se anda, as quantas se anda (KOTHE, 1994, p. 55).

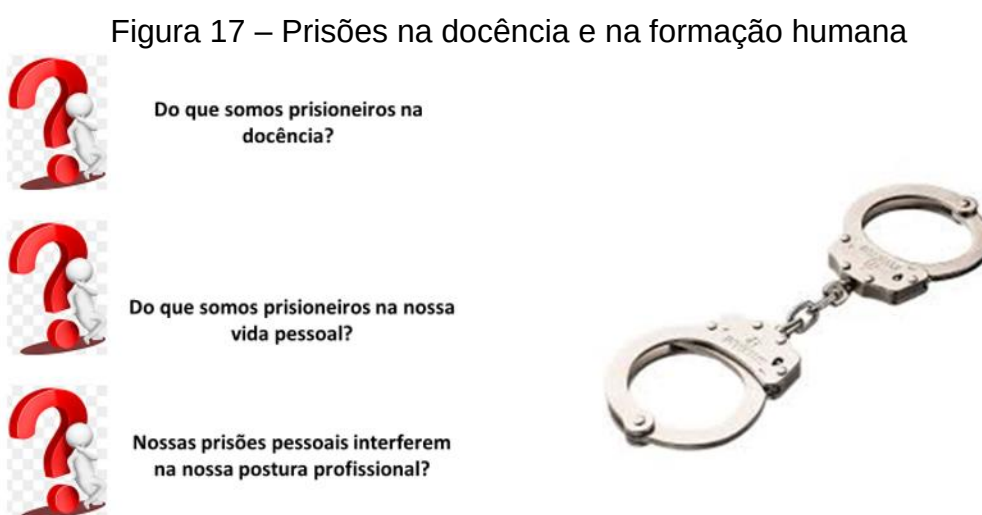
Trazendo para o contexto das nossas discussões, nos remete a pensar que toda a nossa ação é um ato político, através dela assumimos postura pedagógica e humana. E é justamente os espaços da reflexão nas escolas que fazem com que não tenhamos uma ideia superficial dos pressupostos que orientam nossas práticas, que não nos deixam levar por modismos pedagógicos e que nos fazem entender que o

²⁵ MITO da Caverna: Platão - dublado. Publicado pelo canal Rodrigo Freire. 2011. 1 vídeo (2 min e 22 seg). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Rft3s0bGi78>. Acesso em: 30 nov. 2020.

espaço coletivo da escola se constrói na diversidade, nas pluralidades e nas inúmeras realidades dos sujeitos que fazem parte dela. Nessa reflexão, é muito importante perceber as ações visíveis e invisíveis. Os que assumem poder mesmo sem fazer parte do espaço e como conseguem fazer com que os que ocupam um determinado espaço sigam esse poder. Essas análises acontecem quando refletimos e pensamos os efeitos de nossas ações.

Do ponto de vista epistemológico, nenhum ramo do saber possui a verdade. Esta não se deixa aprisionar por nenhuma construção intelectual. Uma verdade possuída não passa de um mito, de uma ilusão ou de um saber mumificado. Face à verdade, devemos padecer de profunda insegurança. É preciso que morra a ilusão do Porto Seguro. Porque é uma ilusão tétrica. Revela uma neurose geométrica. Ao invés de vivermos das evidências e das teorias certas, como se fôssemos proprietários da verdade, precisamos viver de aproximações da certeza e da verdade (JAPIASSU, 1981, p. 35).

Fizemos aproximações com verdades movimentadas através da reflexão constante. Enquanto as participantes assistiam ao vídeo, problematizei para que pensassem sobre a docência. Quando somos aprisionados na docência? Como reagimos quando tentamos nos liberar de algo? A partir deste pensar, apresentei uma primeira figura para que falassem sobre a seguinte questão: *Quais são as prisões e sombras na docência e na formação humana?*



Fonte – Elaborada pela autora (2020).

O grupo de participantes sempre interagiu nas discussões e não foi diferente desta vez, porém, o ritmo do diálogo demorou um pouco para desencadear. “Se é

necessário o silêncio da razão para curar os monstros, basta que o silêncio esteja alerta, e eis que a separação permanece” (FOUCAULT, 2014, p. 13).

Falar sobre nossas prisões, tanto na vida profissional quanto humana, faz com que monstros surjam e precisem ser atacados. O diálogo e o compartilhar é a melhor forma de reconhecer esses empecilhos que assombram nossa caminhada, e no coletivo, nos fortalecemos para solidificar nossas concepções, que não são de verdades, mas de possibilidades e aproximações.

O grupo fez suas colocações de caráter reflexivo.

Quadro 42 – Prisões profissionais e pessoais

Denominação	Relatos transcritos
PI1	Do que somos prisioneiros na nossa docência? Eu acho que nós somos um pouco prisioneiros ao novo eu acho. Na verdade, a gente é prisioneiro do velho, e tudo o que é novo a gente tem aquele receio, se vai dar certo ou não. E isso é também na nossa vida pessoal, porque a gente traz uma cultura de valorização à coisa, mas acho que isso também nos interfere, na nossa região principalmente, não se era isso que tu queria ouvir, se foi isso que eu entendi, se é certo ou não.
M	Não tem certo ou errado. É a tua construção PI1.
PI1	Eu acho que nós somos prisioneiros de alguma coisa da nossa cultura.
M	E quando a gente entende isso, como eu falava no início do nosso encontro, quando conseguimos entender nossas limitações, conseguimos ter um outro ponto de vista, que não é desvalorizando do que já se tem construído, mas vocês devem ouvir muito falar, eu ouço muito falar, como diz a PI1, somos prisioneiros da nossa cultura, a famosa frase: “Ah! Mas sempre foi assim, porque que agora tem que ser diferente?”. Vocês não têm essa fala no dia a dia de vocês (acenos positivos e sorrisos). E PI1, essa questão de certo ou errado, do que eu quero ouvir, é justamente a construção de cada um e o que estão percebendo no momento. Todos nós assistimos ao vídeo, mas cada um de nós teve a sua percepção levando em consideração o momento que estamos vivendo, o contexto no trabalho escolar e com as relações tanto profissionais quanto humanas. Nenhum de nós terá as mesmas percepções e fará as mesmas relações.
PI1	E uma coisa que comprova isso é até a questão das tecnologias, ela já estava ali, mas hoje tivemos que aprender a usá-la porque ela é muito importante na situação em que nós estamos. Porque foi a melhor maneira, ou melhor, a única maneira de chegar até às famílias e às crianças. Antes ela já existia e a gente ficava sempre com um pé atrás. E vejo por mim, tive que aprender muita coisa. Eu vejo que tenho uma filha de 10 anos e eu falo alguma coisa para ela e ela me diz: mas isso faz tempo que tem mãe.
PE1	Eu percebi que no início eu conseguia trabalhar na escola, sem deixar minha marca pessoal, mas com o tempo eu percebi que precisamos deixar o nosso jeito, a nossa marca, um registro pessoal, na escola, com os colegas, até com as crianças, eles precisam ter uma referência nossa para poder ter uma marca né, é isso que eu penso. Às vezes como profissional sempre tem que estar um pouquinho ali né, junto, às vezes não dá para separar.

M	Num ambiente de aprendizagem se valoriza muito as emoções.
PE1	As emoções né, eu vi que num momento da minha vida o pessoal acabou interferindo na minha profissão ali, que não deu para tirar.
M	Nós não somos apenas razão, a gente é um conjunto de emoções sentimentos, cognição e se não deixássemos transparecer isso nas nossas relações, seríamos como a primeira versão do teto da alegoria da caverna escrito por Platão, estaríamos procurando o conhecimento verdadeiro e a verdade absoluta, apenas nesse sentido. Então nós temos sim, as nossas marcas pessoais, assim como carregamos os nossos problemas, as nossas conquistas, e nossos alunos também. E é importante enquanto cotidiano escolar, estar acolhendo tanto esse aluno, quanto esse profissional. Às vezes, o professor não tem nem condições de ir para a sala de aula, e a escola precisa estar atenta a isso.
PE1	Acabou respondendo as duas questões ali né, no pessoal e profissional.
PI2	Eu penso que, falado um pouco sobre as prisões pessoais e profissionais, e pensando no que a PI1 colocou, eu acho que o cultural nos atravessa e atravessa a escola também com certeza, e quanto maiores os nossos aprisionamentos pessoais, menores as nossas possibilidades de abertura dentro do nosso trabalho né, abertura para isso que é novo, abertura para o próprio conhecimento, abertura para questionar a nossa prática e o que é instituído, então eu entendo que é uma dialética quando entendemos que a nossa forma de pensar de se posicionar pessoalmente, vão impactar diretamente no profissional, não tem como eu ser questionador, estar em movimento na vida pessoal e na escola não né, andar conforme o instituído anda, então eu acho que a ordem das prisões, elas têm formas diferentes, mas têm origens semelhantes né, em qualquer campo que a gente encontre. Então vai muito de uma postura de ser humano integral, isso a PE1 falava também, não tem como a gente ser um na escola e abandonar essa nossa ótica quando a gente sai dela. A gente está nos dois espaços se relacionando e as sombras também estão no mesmo espaço, né.

Fonte – Elaborado pela autora (2021).

Aliadas às falas das prisões na docência e pessoais, podemos destacar algumas reflexões acerca desses paradigmas nos memoriais escritos. O Quadro 43 traz alguns trechos que ajudam a evidenciar essas questões.

Quadro 43 – Relatos de situações que ajudaram a vencer desafios profissionais e pessoais

Denominação	Relatos transcritos
PI1	Por fim, ao refletir sobre esta proposta do memorial, percebi que minhas memórias de infância são positivas e influenciaram na pessoa que me tornei, sou muito feliz pela profissional que me tornei, estou em constante busca de novas aprendizagens, participando de cursos e formações, gosto de dialogar com as demais colegas de profissão onde nos questionamos e compartilhamos nossas práticas. Que estejamos sempre receptivos a novas propostas e que o amor pela profissão seja nosso alicerce do dia a dia.
PE1	Nestes anos todos não parei de aprender cada vez mais, ir em busca de novos conhecimentos e aprendizagens, fiz várias formações e palestras oferecidas pelo Estado, e a Pós-graduação em Educação Especial. Sinto

	orgulho quando vejo os meus ex-alunos terminando o ensino médio ou ingressando na faculdade, pois fiz a diferença na vida deles.
PI2	A atuação dentro das escolas exige uma postura crítica e engajada, fundamentada de forma consistente em ciência e estudo. A educação é uma ferramenta importante de mudança social, porém, se realizada sem consciência crítica, pode acabar reproduzindo valores e comportamentos alienados da realidade. Assim, entendo que os professores, bem como gestores da educação bem preparados, são decisivos para que a escola seja transformadora da sociedade, auxiliando na construção de sujeitos críticos, autônomos e comprometidos com o espaço em que se relacionam.

Fonte – Elaborado pela autora (2021).

A caminhada é um processo que nunca tem um ponto de chegada específico, dado como encerrado. É caminhada. Essa caminhada é carregada de intencionalidades que são legitimadas na prática por meio de nossas concepções teóricas. “Até que ponto lutamos por criar ou encontrar caminhos em que, contribuindo de certa forma com algo, escapamos à monotonia de dias sem amanhã?” (FREIRE; FAUNDEZ, 2019, p. 48).

O grande desafio está em refletir e vigiar o nosso pensar permanentemente de forma crítica para que nosso caminhar não se desvie da rota ou fique estagnado. A participante PI1 nos coloca que: “[...] somos prisioneiros do velho”. Libertar-se do velho não é deixá-lo cair no esquecimento, é refletir sobre o que é base sólida que retroalimenta a nossa intencionalidade, tirar o que nos desvia do caminho, fortalecendo essa base para uma nova caminhada.

Penso que o intelectual tem de percorrer o caminho inverso: partir da realidade, da ação cotidiana, do povo e de nós mesmos, pois nós estamos imersos numa cotidianidade, refletir sobre essa ação cotidiana e, então, ir criando ideias para compreendê-la. E essas ideias já não serão mais ideias-modelo, serão ideias que irão se fazendo com a realidade (FREIRE; FAUNDEZ, 2019, p. 59).

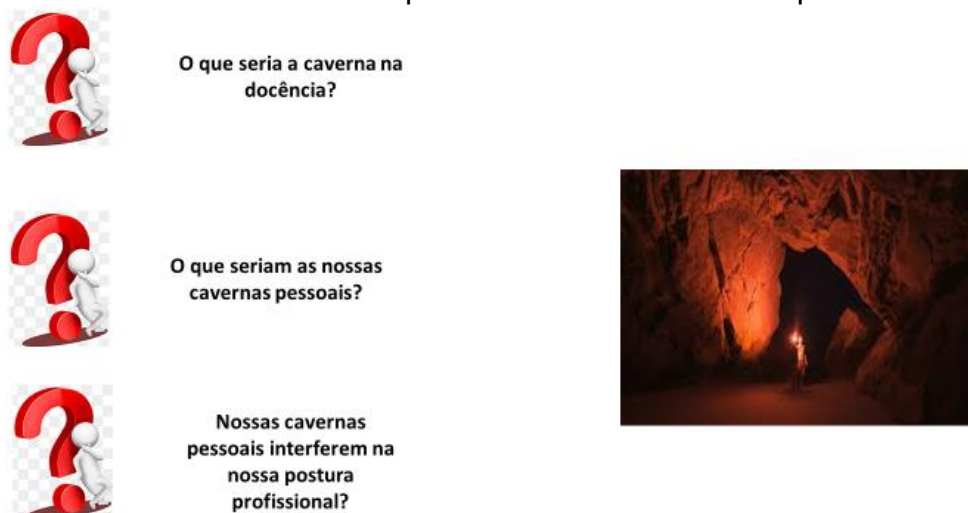
Através das falas, foi possível identificar que evoluímos como profissionais e humanos de forma síncrona, assim como os obstáculos e desafios podem nos desestabilizar nas duas dimensões. Nesse processo, a educação permanente e o cuidado da dimensão da espiritualidade, de acordo com o que discutimos no encontro anterior, nos fortalecem no coletivo para que possamos enfrentar qualquer situação pessoal ou profissional, numa dinâmica de compartilhar, de ter empatia e tolerância. “Descobrimos e aceitando que isso é o essencial, que o elemento tolerância é exigido

nessa nova relação, é preciso estabelecer um diálogo entre nossas diferenças e nos enriquecemos nesse diálogo” (FREIRE; FAUNDEZ, 2019, p. 46).

Se temos como intencionalidade uma educação crítica, transformadora e voltada a mudanças, o diálogo é a via principal para que esse caminho com respeito, acolhimento, escuta sensível de cada sujeito, lhe dê voz nesse processo. Quando os sujeitos têm voz, constroem identidade pessoal e profissional, caminhando para o protagonismo docente.

E nosso diálogo prossegue refletindo sobre quais cavernas identificamos na docência, quais as cavernas de nossa vida pessoal e se as mesmas interferem na nossa postura profissional.

Figura 18 – Refletindo sobre o que seria a caverna na vida profissional e pessoal



Fonte – Elaborada pela autora (2021).

A mediadora destaca ainda que:

Talvez as reflexões se assemelham com os questionamentos anteriores, mas o prisioneiro está na caverna, então quem seria a caverna? Já falamos um pouquinho sobre a cultura que nos atravessa, mas podemos pensar também em outros elementos que estejam mantendo o prisioneiro, ou também podemos pensar num outro sentido, das descobertas (M, fala dirigida aos sujeitos da pesquisa, novembro de 2020).

Neste momento da nossa conversa, é possível sentir o grupo mais descontraído para fazer suas colocações. Evidencia-se mais uma vez que, quando compartilhamos de sentimentos ou concepções semelhantes, nosso diálogo passa a ser espontâneo e respeitado. Não foi diferente neste momento, em que o grupo é

convidado para refletir sobre aspectos aprisionados na docência e vida pessoal. “O mesmo brilho no olhar, a mesma perplexidade no gesto e na voz são perseguidos por cada pesquisador, seja ele iniciante ou não. A vida tem-me brindado com a possibilidade de constatar isto” (FAZENDA, 1997, p. 13).

Quadro 44 – Pensando sobre as cavernas da nossa vida profissional e pessoal

Denominação	Relatos transcritos
PI3	Eu acredito que a caverna possa ser os desafios que encontramos e de não saber onde vamos chegar, do que vamos encontrar no final, e acredito que todo mundo encontre dificuldade na travessia de chegar até o final e ver se deu certo ou não.
M	Desafios. O que mais que vocês acham que pode simbolizar?
PI2	Eu acho que a caverna, o quanto que no mito ela tem de ser um lugar seguro, é um lugar onde se vê só o que é seguro e por isso se mantém na caverna e se imagina o que tem fora dela. Eu acho que isso acontece muito na educação, tanto que a gente estuda isso quando tem formação, a gente vê alguns processos desses quando a gente está atuando né, em que se repetem sempre os mesmos comportamentos, que tem tudo a ver com o que a PI1 falou lá no início porque se tem segurança né. Aqueles professores que quando a gente fez estágios, vocês devem ter visto que, usam o mesmo caderno há muitos anos, porque sempre deu certo então continua dando certo então não se cria algo novo. Então a caverna tem a ver com isso, com esse lugar idealizado de segurança, mas que nem sempre é né, e traz uma certa acomodação.
PF1	Eu concordo com a PI2 assim, eu vejo que é um tanto perigoso a gente ficar sempre nessa zona de conforto né, porque a mesma caverna que nos dá segurança pode um dia não ser mais segura para nós. E falando do vídeo, na questão das sombras, quando a cara volta para tentar explicar, eles não conseguem compreender. Se a gente não sai da mesma posição que a gente ficou a vida inteira, a gente também não vai compreender quando alguém chega com uma nova ideia com alguma coisa para tentar nos ajudar. Então eu acho que é mais ou menos nessa questão.
PI2	Sim, ela traz a segurança e aprisiona ao mesmo tempo.

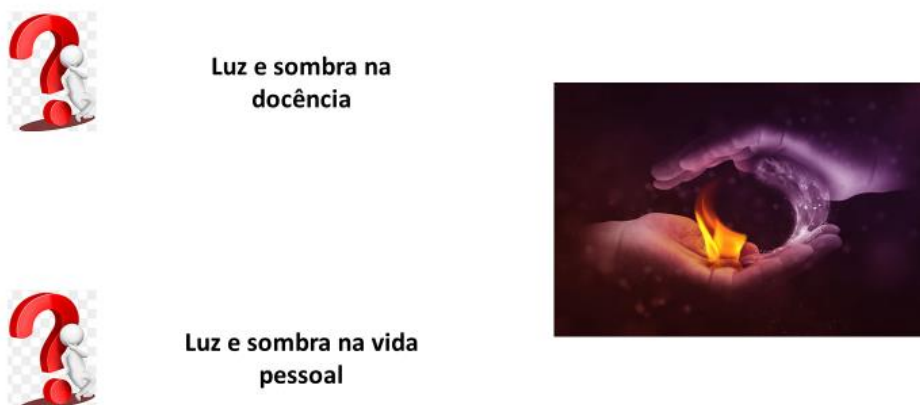
Fonte – Elaborado pela autora (2021).

Aliando aos memoriais reflexivos a nossa discussão, a participante PF1 faz um comentário realista e compartilha como entende a sua aprendizagem ao ensinar: “[...] o professor dificilmente percebe que, ao ensinar, ele aprende também”. Valho-me desta expressão para nortear minhas aulas, sabendo que os alunos trazem conhecimento com eles e que tanto ensino quanto aprendo, desde que os escute” (PF1, trecho escrito no memorial, 2020). Esse relato nos faz pensar sobre como esse processo é complexo. Quando estamos dispostos a aprender continuamente, esse aprender não acontece apenas em formações ou discussões com nossos pares. Essa postura de aprendizagem acontece em todos os espaços em que existem interações

humanas, principalmente em sala de aula. Quando assumimos essa postura, ela se torna um testemunho de nossa prática. Não haverá um momento em que aprendemos somente, e outro em que estaremos ensinando. O movimento de ensinar e aprender é simultâneo.

Seguimos com nossas provocações com mais um slide que nos questiona sobre situações de luz e sombra na docência e na vida pessoal.

Figura 19 – Luz e sombra na docência e vida pessoal



Fonte – Elaborada pela autora (2020).

A mediadora problematiza o exposto, colocando que não conseguimos dissociar luz e sombra na vida pessoal e profissional, como a PI2 falou. Não somos prisioneiros na vida profissional e autônomos na vida pessoal, temos uma postura e acabamos apresentando essa característica no nosso trabalho e na conduta da vida pessoal e questiona: “O que podemos destacar como luz e sombra além daquilo que já foi colocado?” (M, fala da mediadora, novembro de 2020).

Após um instante de silêncio reflexivo, expressado através do olhar atento das participantes, a mediadora retoma a discussão colocando o que as participantes trouxeram desde o início do encontro sobre as questões de ser prisioneiro, de quando somos sombra tentando nos libertar. Buscar uma luz, quando se tem uma caverna que é um local seguro e ao mesmo tempo um desafio para enxergar do lado de fora da caverna, acredita-se que essas metáforas também não são possíveis de serem pensadas de forma separada, elas se complementam nessa questão de buscar o novo, de sair dessa zona de conforto, de estar se aventurando, de estar construindo nas relações, toda essa reflexão, esse movimento, essa dialética, porque essa dinâmica acontece na relação.

Fizemos esse movimento internamente, em um processo individual, mas se tratando do cotidiano escolar, nós conseguimos nos fortalecer quando aprendemos a fazer esse movimento também, coletivamente. Desta forma nos entendemos como seres na dimensão profissional e espiritual. Nos constituímos humanos na docência, pela qualidade e intencionalidade das nossas relações.

E nessas relações somos responsáveis por avaliar o nosso contexto educacional, ressignificando nossas práticas e criando possibilidades e estratégias para que o coletivo da escola avance nesse processo de sair e voltar para a caverna, não enquanto prisioneiro, mas meio de um outro olhar, de um novo olhar.

Fazendo interligações com o diálogo, a mediadora apresenta o vídeo, “Novo olhar?”²⁶. Após, problematiza o que foi assistido com as seguintes colocações:

O seu olhar melhora o meu. Como recebo os olhares dos outros? Vamos pensar um pouco como a gente recebe o olhar do outro, principalmente quando olham o nosso do trabalho de maneira diferente do jeito que a gente gostaria. Nas situações em que nos deparamos com momentos contraditórios ao que pensamos. Vocês acreditam que o olhar do outro melhora o nosso olhar? (M, fala da mediadora, novembro de 2020).

Figura 20 – Discussão a partir do vídeo: Adianta um novo olhar?



Fonte – Elaborada pela autora (2020).

O Quadro 45 revela construções significativas e pertinentes a nossa constituição profissional e humana. Nos faz pensar sobre dinâmicas que acontecem, na vida e na escola, em que o olhar não muda o outro, mas deixa marcas negativas, por não termos evoluído da dimensão do julgamento.

²⁶ NOVO olhar. Publicado pelo canal Valdete Gusberti Cortelini. [2020]. 1 vídeo (3 min e 3 seg). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-PaVv6av2Rw>. Acesso em: 30 nov. 2020.

Quadro 45 – Discussão sobre a importância do olhar do outro

Denominação	Relatos transcritos
PI2	A gente se forma pelo olhar do outro né, são marcas que a gente leva e atualiza a vida toda né, tanto o olhar do outro para nós professores é muito forte né, e muitos professores aqui, principalmente de educação infantil, e dos anos bem iniciais, o quanto o nosso olhar deixa muitas marcas né, melhora ou piora.
M	O que mais vocês querem acrescentar. Como vocês se sentem olhados na educação? No trabalho de vocês?
PI1	Eu acho que o olhar, tipo tu vê que ali ele começa de vários ângulos né, ele começa dando foco numa coisa, depois ele vai afastando e o foco vai ficando maior. Às vezes a gente olha, mas não enxerga entende, não é correto que eu quero usar, eu não tenho um olhar de tudo, vamos supor no meu aluno, eu vejo o meu aluno ali, vejo alguma coisa, mas não vejo o todo, porque às vezes entre julgar o aluno ou julgar o colega né, o profissional e coisa. A gente tem muito isso de julgar, o nosso olhar julga, então eu acho que a gente nunca consegue ver um todo no nosso olhar, no meu olhar. A gente vê uma parte né, Claro que tem toda a aquela coisa de investigar, mas mesmo assim a gente não consegue ver um todo.
M	E nesse olhar muitas vezes a gente acaba cometendo injustiças. É isso que você está querendo dizer? (PI1 acena de forma positiva).
PI1	É isso, porque tipo assim, às vezes, eu tenho aquele olhar assim: ah, aquela criança não faz nada né, e a mãe não trabalha, e ela tem o tempo. Mas a gente também não sabe qual a cultura, as vezes a gente tem aquela coisa, vou trazer a outra situação: lá no Nordeste, não sei se vocês já viram aquele videozinho, sempre maria acho, eu acho ele bem interessante, porque ela só aprendeu a fazer aquilo né, é uma questão cultural e muitas vezes a gente julga o aluno de que ele não está fazendo as coisas. A gente até tenta fazer com que a família entenda, compreenda que o momento é diferente, mas daqui a pouco a gente não consegue alcançar um todo né. Ficam umas lacunas né.
M	O que eu percebo ao longo dos anos é que a gente enxerga o aluno com o olhar dos pais. Ele é assim porque a mãe é assim, porque o pai também não aprendeu. E desta forma deixamos de enxergar o que de fato essa criança está precisando, da ajuda e de como podemos estar potencializando mais nessa criança, quando vemos ela, até em questões de indisciplina, com os olhos da família.
P1	Eu ia colocar também que a gente tem que cuidar porque a gente olha pelo olhar do outro. A gente está fazendo um trabalho da pós e uma colega trouxe o seu relatório e a gente estava fazendo exatamente isso, analisando pelo olhar de uma pessoa, o que a professora nos colocou, que não era o nosso olhar. Então muitas vezes a gente ouve daqui, dali, e isso nos coloca na posição de olhar na visão de um outro. Não sei se conseguiram me entender, mas a gente precisa ter um grande cuidado com esse olhar, essa interpretação, esse conhecer os diferentes fatores que estão envolvidos seja na vida de uma criança, seja na instituição que a gente faz parte, seja no colega enfim, a gente tem que ter muito esse cuidado do olhar também né.
PI2	Pensando um pouco também nessa questão de como recebo os olhares do outro, como foi falado, acho que tem muito de julga, pré-julga muitas vezes, e a gente também é pré-julgado muitas vezes. Fazendo relação também com o que era antes com a caverna, quem chega e vem do lado de fora normalmente e pré-julgado antes de qualquer possibilidade né. Então eu acho como olhar do outro é recebido, também é delicado né,

	porque a gente não se possibilita ou não se permite fazer algumas coisas, por medo desse olhar né, que vem das outras pessoas e desse receio do pré-julgamento que muitas vezes no momento a gente também faça, seja com aluno, seja com colega, com a família.
M	Uma coisa que eu percebo muito é que o professor já passa os alunos para o próximo professor, com pré-julgamentos e rótulos. Isso é muito complicado e não deveria acontecer. Mas o professor já assume com o olhar do outro professor, e geralmente dos aspectos negativos do aluno, não os positivos. E já aconteceu de recebermos alunos com muitas dificuldades, mas que foi possível se descobrir potencialidades não vistas antes, porque não se recebeu os pré-julgamentos e pré-conceitos. É um aspecto que precisamos ter muito cuidado.
PI1	E na questão de como recebo os olhares do outro que a PI2 falou, outro dia eu estava acompanhando uma formação que era sobre contação de histórias e daí, e ele estava falando sobre essa questão que a gente se grava, se filma, como a gente se julga muito né, a voz, se a gente se engana com alguma coisa: a voz é horrível, porque que eu não fiz diferente né. Então a gente também se julga. O nosso olhar é mais forte do que de outras pessoas.
M	Também voltado aos defeitos né PI1, não gostei dessa parte, poderia ter sido diferente, e os primeiros, não sei vocês, mas a gente refez muitas vezes para deixar como a gente queria.
PI1	E ainda não ficam bons né.
PI4	Não eu ia dizer que às vezes a gente acaba passando a turma para outro professor, mas ele vem fazendo críticas, mas em relação ao teu trabalho né. Daí a gente ouve: mas essa turma conversa tanto, como era assim? Poxa eu dei o meu melhor no que eu pude e passando eles, para ti (professor seguinte), com maior carinho, então, respeitam também o que eu fiz.
M	Isso que você coloca é algo muito importante e que precisa ser construído nas relações, esse respeito pelo aluno, mas também como colega professor. Como tu disseste, cada um dá o seu melhor. A gente fica chateado quando isso acontece, e tenho certeza que isso acontece em todos os lugares.
PI2	Eu ia comentar sobre como isso é comum, M, isso que você vinha falando em relação aos rótulos, principalmente dos pais que tem pouco estudo, e por conta disso se criam na escola patologias que as crianças não tem e isso é muito grave né, e não se percebe que é nesse discurso que vai passando, às vezes desde a educação infantil vai para o fundamental, e do fundamental vai para o fundamental dois e às vezes troca de escola, mas vai com o rótulo que tinha na outra escola, né. Então eu acho que isso é muito grave, isso acontece muito e se a gente não está atento a gente reproduz. Eu lembro que tinha uma profe no magistério que ela nunca queria ouvir o que os outros professores pensavam sobre a turma, e que ela dizia para os outros que ela não queria ouvir. Acho que é uma defesa importante, não é não querer compartilhar. Mas deixar receber a turma e ver qual a relação que vai se estabelecer e criar com cada aluno né, porque às vezes o que eu percebo, e tem estudos que comprovam que a escola patologiza por conta desse comportamento de criar rótulo acabar, ao invés de cometendo a inclusão, cometendo a exclusão dessas pessoas que são rotuladas né.
M	Às vezes a escola consegue fazer isso com uma turma: a pior turma. Passam os anos e até de escola e esse rótulo permanece. E quanto ao rótulo da criança, a escola deixa de enxergar o potencial que a criança tem

	e a própria criança passa a acreditar nesse rótulo. Cria uma zona de conforto, no sentido de conformar, e vai levando para a vida pessoal e profissional, para a família. É algo bem sério.
PI2	E às vezes o que salva em algum sentido é só o olhar de algum professor, de um novo olhar que está por trás dessa queixa que a instituição vai perpetuando.
PI4	Eu acho que até passando para os pais essa segurança, né, eles escutam todo o dia a conversa sobre o filho, com a professora, com a direção e eles acabam não acreditando nas potencialidades que o filho tem, porque está enraizado que não é bom, então a própria família precisa absorver isso.
PE1	Eu queria complementar agora o que a PI4 disse, eu fiz um relato assim no ano passado também, eu estava conversando com a P2 enfim no final do ano sobre a avaliação dos alunos né, que a gente não pode ter o olhar de comparar um aluno com o outro e sim do aluno como entrou e como saiu daquele ano né, e a gente quando colocou isso para a família e todos os avanços que teve, P2 eu não sei se tu lembra, mas uma mãe chegou a chorar e dizer que: “não sabia que meu filho tinha avançado tanto sabe.” E que sempre foi uma questão de comparação com os colegas, comparação com os irmãos, nunca foi um olhar individual sobre ele, e quando a gente falou das individualidades e do que ele tinha alcançado durante todo o ano, fez muita diferença para aquela família, tanto para a mãe, aluno, para o irmão que estavam lá. Esse olhar que a gente tem que ter ele é muito importante, porque ele faz muita diferença, da questão da mãe chegar a chorar na frente da pedagoga e da professora né, de ver que o filho foi valorizado por ele próprio e teve os seus avanços vistos, olhados, isso foi bem marcante, foi bem bacana.
M	Para a gente ver que nem mais os pais acreditam em relação aos rótulos que são colocados. Esse choro, além de alívio, é de entendimento de que: “me fizeram entender que ele fosse tal coisa, mas alguém viu diferente”.
P2	Complementando a fala da PF1 e dessa situação que nós vivenciamos no ano passado, eu costumo sempre conversar com as professoras que a gente deve sempre comparar o aluno com ele mesmo, com os avanços que ele fez no ano e nunca comparar ele com o restante da turma. Então é esse o olhar que o professor deve ter sobre cada aluno, e neste ano de pandemia que nós aprendemos a nos olhar ainda mais nos olhos, tivemos que aprender a sorrir na verdade com os olhos, eu acho fundamental a gente ver a individualidade de cada criança e assim na relação com a família. Então fica cada vez mais claro que o aluno que tem a família próxima, que acompanha ele vai ter um desenvolvimento ainda melhor, e diariamente esse olhar nos faz refletir o quanto a família é importante para o acompanhamento escolar e da vida da criança.

Fonte – Elaborado pela autora (2021).

Durante todos os nossos encontros, trouxemos reflexões e situações em que a escuta e o olhar atento são práticas de educação permanente e que nos ajudam a solidificar nossa dimensão humana. Fica evidente, nos relatos, que ainda precisamos de muita construção coletiva para que esse olhar atento avance do julgamento para um olhar de mudança individual e coletiva.

O olhar de julgamento não vê possibilidades, mas limitações; não vê individualidades, mas é preconceituoso; não abre para o diálogo, é rigoroso e contribui

para uma educação dominadora. O olhar pode ser muito mais controlador do que normas e regras que norteiam um ambiente: “E, na verdade, é aquilo que os médicos, os penalistas, os industriais, os educadores procuravam que Bentham lhes propõe: ele descobriu uma tecnologia de poder própria para resolver os problemas de vigilância [...]” (FOUCAULT, 2018, p. 320-321). O pan-óptico de Jeremy Bentham, escrito por Foucault (2018), nos apresenta o mecanismo do olhar utilizado em penitenciárias ideais, aproximadamente em 1785, que, com o passar dos anos, tornou-se um instrumento eficaz também nas instituições escolares. Embora tenhamos avançado muito nas discussões e nos estudos voltados a uma educação transformadora, ainda temos muitos resquícios do controle, semelhante ao do pan-óptico, através do nosso olhar de julgamento.

Superamos esse olhar através da reflexão e da vigilância das nossas concepções. Nesse sentido, assistimos a mais um vídeo que nos fez pensar justamente que, quando nos incomodamos com algo que nos é dito ou que presenciamos, precisamos aprender a acolher e a refletir sobre quais as mudanças necessárias ao invés de adotarmos uma postura de defensiva. Com o mito da caverna, da presença de luz vencendo as sombras, trouxemos esse novo olhar para dentro de nós, um olhar para o outro. E o vídeo²⁷ faz relações que nos causam incômodos com os vínculos do cotidiano. Esses incômodos têm sempre alguma análise a ser feita. Algum aspecto a ser mudado, estudado e reelaborado, mas para isso precisamos entender o porquê aquilo que vemos ou ouvimos nos incomoda, sejam questões internas ou externas ao espaço em que vivemos. Bateu, doeu, pega que é teu:

A partir do vídeo, as participantes foram provocadas a pensar sobre situações na vida em que alguma informação, comentário ou ação tenham chegado a nós com a reação de “bateu doeu”; seja em relação a assuntos familiares, no trabalho, com colegas. Os comentários do grupo estão apresentados no Quadro 46.

Quadro 46 – Comentários que nos incomodam

Denominação	Relatos transcritos
PI1	Já teve algumas. E principalmente nesse período da pandemia. Às vezes ficam generalizando quando falam professores. Daí bate e dói.
	Eu ia dizer que quando se refere às relações, principalmente as mais próximas, quanto a gente mais reflete, mas a gente vê quem tem tudo a

²⁷ JOUT JOUT e as sabedorias da tia: os incômodos nas relações e no dia-a-dia que dizem muito sobre nós. Publicado pelo canal GNT. 2020. 1 vídeo (3 min e 24 seg). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=p5op_jUpQk&t=1691s. Acesso em: 30 nov. 2020.

PI2	ver com aquilo né, se não está reproduzindo exatamente aquilo, e vem aquela frase do Belchior: “Apesar de tudo o que fizemos ainda somos os mesmos, o mesmo como nossos pais.” Eu acho que as relações têm muito disso, se a gente não para, pensa e reflete, a gente está apontando nos outros o que a gente vê em nós, né. Mas eu acho PI1 que nessas situações tem que bater, doer e devolver, porque a gente escuta muita coisa em relação à classe, que às vezes bate e dói porque realmente não é.
M	A gente tem várias situações, às vezes precisamos nos defender e outras vezes refletir. Depende muito da situação que bate na gente e dói. Quando se refere à classe, é muito correto dizer que não são todos assim, você não está simplesmente contrariando. Temos várias situações para se refletir e para sair de nossas prisões mentais.

Fonte – Elaborado pela autora (2021).

As colocações acima nos trazem duas situações muito importantes e que fazem o diferencial no trabalho docente: quando a fala dirigida a nós nos faz pensar e quando precisamos devolver. Embora sejam duas situações distintas, ambas se sustentam e se respaldam num princípio que é básico: conhecimento de causa. Tenho a possibilidade de parar para pensar diante de situações postas quando o exercício do pensar e refletir já é prática no cotidiano escolar e conseguimos argumentar sobre determinado assunto, quando também nos alicerçamos de um pensar crítico, com sustentação teórica e não pelo senso comum e pelos achismos.

Compete à filosofia elucidar, de modo reflexivo, os caracteres próprios da existência que se produz sob a capa do discurso científico. Neste sentido, cabe-lhe fornecer a linguagem mediadora graças à qual a démarche da existência, através do “discurso” vivido, e a experiência da razão científica, mediante seu próprio discurso, poderão encontrar-se (JAPIASSU, 1981, p. 40).

Acredito que resgataremos o respeito e a importância da profissão docente quando nos responsabilizarmos pela docência e a construirmos com uma educação permanente e continuada, que unem prática e teoria, além de apostar nas dimensões do cuidar e do coletivo humano.

E nesse entendimento de humano, a mediadora traz um último vídeo para o encontro, com o propósito de podermos enxergar o quanto a persistência, o acreditar no trabalho docente, quando sabemos o que queremos com o ato de educar, que é intencional, mesmo que não tenhamos evidências do nosso trabalho num espaço curto de tempo, que saibamos esperar e acreditar no processo e na caminhada, de

jamais desistir. O vídeo: “Qual o sentido da vida? História do girassol”²⁸, nos desperta para acreditarmos no nosso trabalho mesmo diante dos desafios e obstáculos.

Continuemos a nossa jornada fazendo aquilo em que acreditamos. Possivelmente as sementes serão espalhadas, e esse é o sentido da vida, acreditar naquilo que semeamos. Que sentido atribuímos à vida se não acreditarmos no nosso trabalho? Diante dos desafios que a vida nos coloca, que possamos fazer melhor naquilo que de fato nos faz seres humanos melhores, assim como conversávamos com o professor PO sobre espiritualidade. Persistir e acreditar que a construção humana e profissional se revela nas nossas relações verdadeiras de respeito, partilha e tolerância. Podemos passar por obstáculo, dificuldades, por provações, por muitos desafios, mas, com o tempo, os resultados do que se faz, acreditando na nossa profissão e principalmente no ser humano, serão positivos.

A mediadora encerra o encontro com o questionamento: “E se fôssemos definir com uma só palavra esse momento a partir do último vídeo, o que cada uma diria?”

Quadro 47 – Como definir o nosso encontro?

Denominação	Relatos transcritos
PE1	Esperança
PF1	Coragem
PI1	Persistência
P1	Superação
PF2	Gratidão
PI4	Companheirismo
PI2	Perseverança
PF2	Fé
PI3	Fé

Fonte – Elaborado pela autora (2021).

Mesmo diante de todas as discussões ao longo de oito encontros, que aconteceram semanalmente, encerramos o nosso curso com muitas dúvidas, provocações, perturbações e, embora fosse visível o cansaço por estarmos praticamente no final de um ano letivo imerso a situações novas por conta da pandemia da COVID-19, fizemos construções significativas por meio da prática de uma educação permanente e continuada, pesquisando e analisando os espaços, saberes, poderes e verdades do cotidiano escolar. “A emoção do ato de pesquisar é como a arte, única a cada contemplação” (FAZENDA, 1997, p. 12).

²⁸ QUAL o sentido da vida? **História do girassol**. Publicado pelo canal Lipinha92. 2018. 1 vídeo (2 min e 44 seg). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pJdUJmSqDGE>. Acesso em: 30 nov. 2020.

Nesse processo de analisar e refletir, clarificou-se o entendimento de que atuamos em um espaço institucionalizado, regrado e responsável por concepções de saber, poder e verdades. “E Basaglia: “a característica destas instituições (escola, usina, hospital) é uma separação decidida entre aqueles que têm o poder e aqueles que não o têm”” (FOUCAULT, 2018, p. 206).

A nossa intencionalidade educativa vai dar a identidade do espaço escolar: ou ele será de transmissão e para reforçar que uns têm poder e outros não, ou será um espaço de transformação em que essas concepções serão refletidas de forma coletiva, ressignificando essa identidade através do testemunho de cada educador.

Pensar certo – e saber que ensinar não é transferir conhecimento é fundamentalmente pensar certo – é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos (FREIRE, 2015, p. 48-49).

Esse movimento, entre o controle e a transformação, é processual e precisa ser vigiado constantemente na prática pedagógica, a partir da construção teórica, por meio de formações de educação continuada e da reflexão da prática pedagógica, na educação permanente. Esse dinamismo se concretizou durante os oito encontros e, a cada um deles, procuramos entender esse movimento que se apresenta como o *nó pedagógico*.

Podemos destacar os seguintes aspectos nesses dois meses de estudos, em que mobilizamos vários movimentos no *nó pedagógico* que constitui o cotidiano escolar. Assim podemos destacá-los.

- Reflexão da realidade educacional da rede municipal de educação de Nova Bassano, elegendo assuntos considerados prioritários para serem estudados por meio da educação permanente e continuada. Primeiro movimento no *nó pedagógico*.
- O pensar coletivo como motor no movimento do *nó pedagógico* do cotidiano escolar. Cada ação dinâmica favorece o movimento de transformação dos sujeitos que avançam para patamares mais elevados na construção de saberes através das interações, mediações e relações. Segundo movimento no *nó pedagógico*.
- Educação permanente e continuada nos espaços escolares onde se estruturam conceitos que refletem as verdades existentes nesse espaço

escolar. O movimento no *nó pedagógico* permite refletir sobre poderes, saberes e verdades estruturadas, bem como as que agem de forma invisível, por meio de nossa postura profissional, pelos discursos, práticas e controles existentes. Terceiro movimento no *nó pedagógico*.

- O caminho reflexivo de cada sujeito no *nó pedagógico* no cotidiano escolar é único e processual. Ao mesmo tempo em que acontecem rupturas e avanços individuais, eles ocorrem no coletivo de forma que os sujeitos vão se modificando e se fortalecendo na constituição humana, tendo a utopia como um propósito de movimento. Quarto movimento no *nó pedagógico*.
- Práticas pedagógicas pensadas na educação permanente e continuada, como ferramentas para consolidar a docência com protagonismo dos sujeitos implicados na prática. Repensar metodologias ativas e a prática docente desenvolvida nos espaços escolares. Quinto movimento no *nó pedagógico*.
- Construção da coerência conceitual, entre a teoria e a prática. Identidade do cotidiano escolar voltada a um espaço comum, no coletivo e na dimensão do cuidar. Construir a identidade da docência e do cotidiano escolar no movimento do *nó pedagógico*. Prática testemunhal. Sexto movimento no *nó pedagógico*.
- Fortalecimento da nossa prática educativa por meio da educação permanente, aliando-se à dimensão espiritual, na construção de uma escola mais humana. Movimentar-se nesse *nó pedagógico* do cotidiano escolar, com reflexões permanentes pelo cuidado de si e do outro pela dimensão da espiritualidade, nos tornando seres humanos melhores. Por uma educação mais humana. Sétimo movimento do *nó pedagógico*.
- Compreender que a docência é um espaço de autonomia reconhecido e construído na educação permanente e continuada no chão da escola. Ela tem potencial para transformar os espaços escolares em locais em que compartilham-se estudos, constroem-se saberes por meio das relações e consolida-se uma identidade pedagógica por meio da intencionalidade educativa. Todo esse movimento nos nutre da esperança de que é possível resgatar a importância da profissão docente por meio dessas brechas possíveis de serem movimentadas e modificadas no cotidiano escolar. O caminho possível encontra-se na vigilância permanente entre nossas

concepções e as nossas práticas, testemunhadas por meio da nossa docência. Oitavo movimento no *nó pedagógico*.

Construímos, ao longo dos encontros, a possibilidade de movimentarmos-nos no *nó pedagógico* do cotidiano escolar, refletindo sobre verdades, saberes e poderes que exercem força nesse espaço. Essa dinâmica se solidifica por meio do diálogo e da reflexão permanente e continuada, das práticas pedagógicas realizadas com todos os sujeitos que fazem parte da escola. Dessa forma, o pensar coletivo permite construir a identidade pedagógica, que é uma ação intencional, bem como entender a autonomia que esse espaço possibilita no exercício da docência, construindo o protagonismo pedagógico, uma educação significativa e voltada a necessidades da realidade social e educacional, com perspectivas de uma educação coletiva, com respaldo no cuidado de si, do outro e da docência. Nossas ações têm responsabilidade por uma educação crítica e transformadora, que precisa ser testemunhada, não só proferida.

Não podemos perder a esperança de que, pela educação, teremos uma sociedade mais humana.

5.2.9 Educação permanente e continuada: testemunho de vida humana e profissional - encontro presencial de educação permanente e continuada com os sujeitos da pesquisa

[...] porque o exílio não é simplesmente um problema de ruptura epistemológica, emocional, sentimental ou intelectual ou mesmo política; é também uma ruptura da vida diária, de gestos, palavras, de relações humanas, amorosas, de relações de amizade, de relações com os objetivos. Sem dúvida, o exílio não pode ser explicado sem essa forma, digamos pessoal, de relacionar-se com outra atividade, com outro contexto, novo. Aí começa, eu diria, uma alfabetização de nosso ser (FREIRE; FAUNDEZ, 2019, p. 45).

Realizados os oito encontros síncronos conforme organização do curso de educação permanente e continuada, na primeira quinzena de dezembro de 2020, diante de estatísticas em que os casos da COVID-19 estavam, de certa forma, com menor número, conseguimos organizar um encontro presencial, seguindo todos os protocolos sanitários, para fazer uma avaliação dos nossos encontros e da proposta

de educação permanente e continuada, planejada e executada no coletivo dos sujeitos da pesquisa. Esse momento me trouxe um norte para entender o quanto a formação foi efetiva diante dos objetivos aos quais o estudo se propõe.

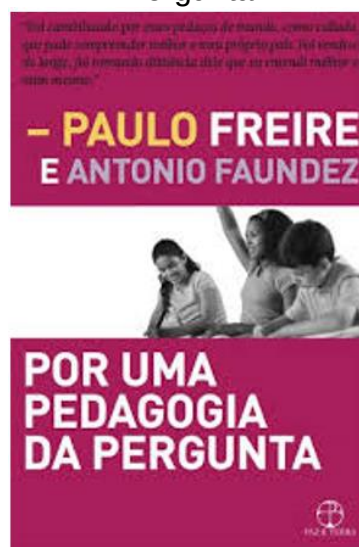
O nosso encontro presencial aconteceu no dia quinze de dezembro de dois mil e vinte, na Escola Municipal de Ensino Fundamental 15 de Novembro, no município de Nova Bassano, RS. Neste encontro, a Secretária Municipal de Educação (SME) se fez presente, pois entendo que esse curso só foi possível pelo acolhimento da minha proposta de pesquisa por parte do gestor da pasta.

Um dos sujeitos da pesquisa não conseguiu participar do momento presencial por motivos particulares, a PF2, mas enviou suas considerações pelo *WhatsApp*.

Como pesquisadora, desde o início dos encontros, almejei muito por esse momento, até mesmo porque alguns dos sujeitos da pesquisa conheci pela tela do computador e queria muito vê-las pessoalmente. As emoções e as relações se constituem de formas diferenciadas dos momentos on-line e, no meu entendimento, se esse momento não me fosse oportunizado, ficaria uma lacuna nas minhas conclusões. Projetei para este encontro dar a cada sujeito da pesquisa um presente que representasse o que vivemos e como entendo que nossa caminhada pessoal e profissional devesse ser concebida.

Cada um de nós recebeu o livro de Paulo Freire (brasileiro) e Antonio Faundez (chileno), que traz seus escritos através de um diálogo onde relatam experiências vividas em seus países, percorrendo e trazendo muitas reflexões na educação, entendendo-a “Por uma pedagogia da pergunta”

Figura 21 – Livro de Paulo Freire e Antonio Faundez: Por uma Pedagogia da Pergunta



Fonte – Elaborada pela autora (2021).

Assim como nos encontros on-line, não foi diferente neste encontro presencial: a recepção calorosa sempre foi uma marca dos nossos encontros. Presencialmente só confirmou o que já construímos ao longo do nosso curso, através das relações que conseguimos estabelecer.

Após um primeiro momento de acolhimento, numa sala com uma mesa grande onde todas nós ficamos bem acomodadas, iniciamos nosso encontro de avaliação do nosso curso com uma dinâmica.

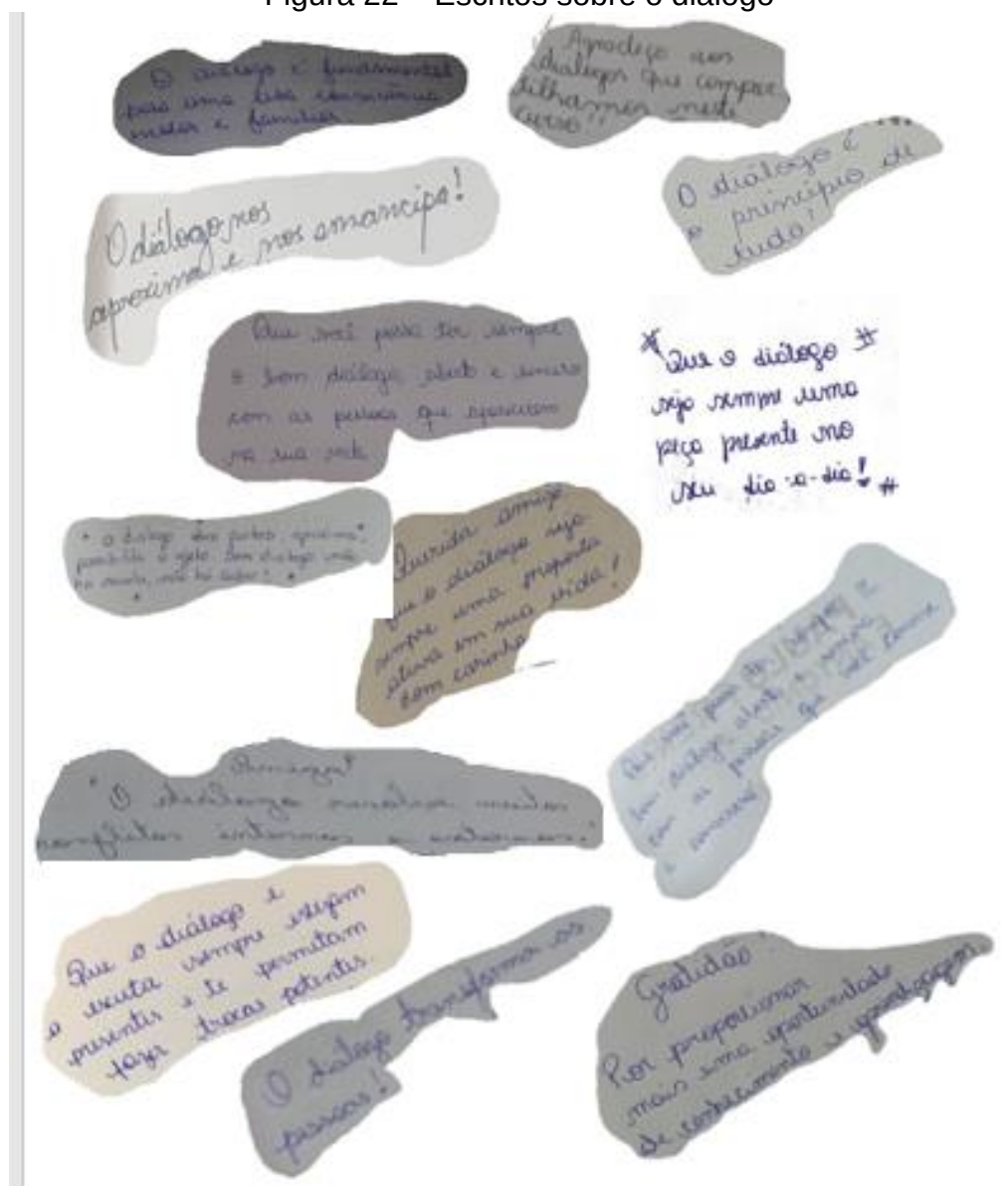
Inicialmente, cada uma de nós recebeu um livro, conforme já mencionei, nominado a cada sujeito da pesquisa. Uma participante iniciou com dois livros, pois incluímos a nossa colega que não estava presente na atividade, afinal, foi nossa companheira ao longo do curso. O livro foi uma das leituras complementares disponibilizadas aos sujeitos da pesquisa. A cada encontro foram enviados artigos, vídeos, referências de livros, que complementassem os assuntos discutidos nos momentos síncronos (apêndice VII). Esse suporte pedagógico, oferecido aos participantes, também foi discutido em um dos primeiros encontros, solicitando que as participantes se posicionassem quanto ao interesse em receber material complementar para leitura e estudos, com o propósito de ampliar os saberes entendidos na perspectiva da educação continuada. De forma unânime, demonstraram interesse por receber subsídios materiais.

Como mediadora, neste momento presencial, convidei o grupo a refletir sobre os nossos encontros, a partir de aspectos essenciais da leitura do livro entregue.

Elaborei treze trechos com palavras chaves em destaque no texto (negrito, maiúsculo e itálico) e, após a leitura de cada trecho, todas nós escrevíamos algo que emergisse do coração para a colega nominada no livro e que fizesse relação com a docência e com os saberes que construímos ao longo dos encontros síncronos e assíncronos, do nosso curso de educação permanente e continuada. Após a escrita, os livros eram passados para a participante ao lado, até que todos escrevessem para todos os colegas. Abaixo apresento os trechos lidos por mim e os relatos escritos de cada sujeito. Entendo que dizem muito da caminhada que construímos e do muito que ainda é necessário percorrer.

M - No início do livro os autores comentam experiências comuns a ambos e também experiências individuais. O **DIÁLOGO** cria um espaço de liberdade para cada um. (Trecho lido pela pesquisadora).

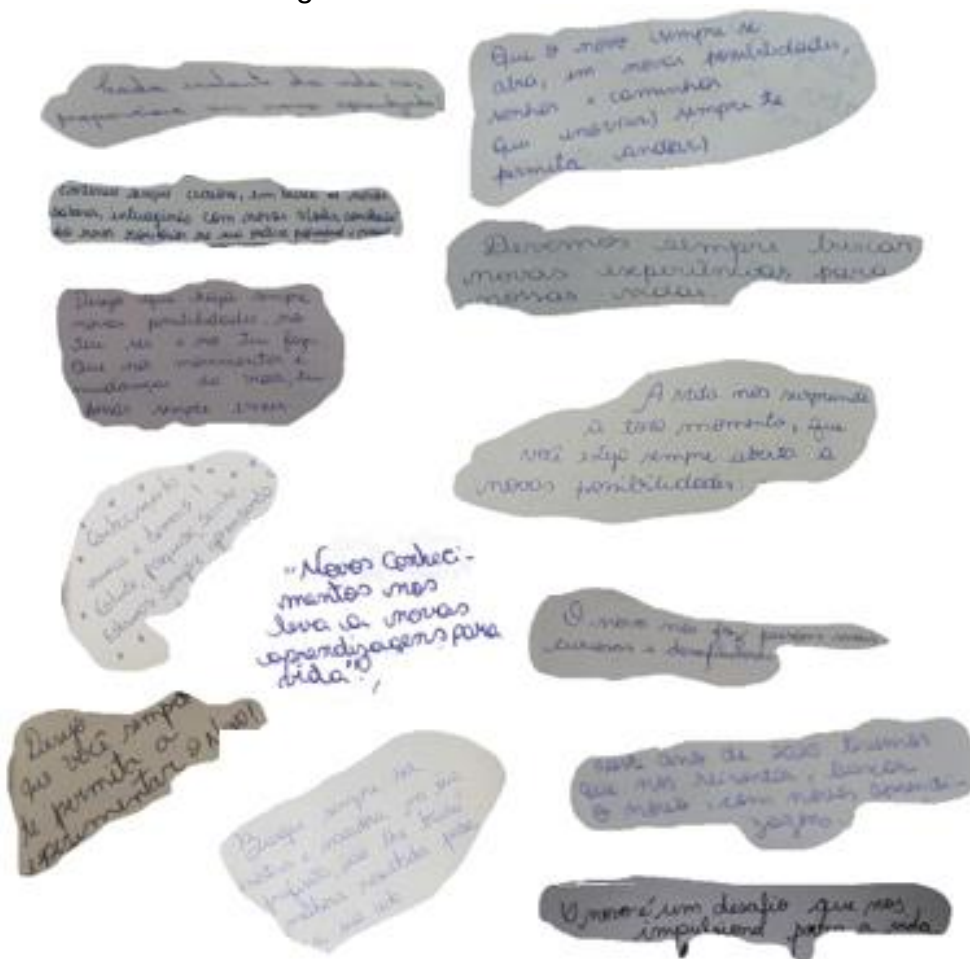
Figura 22 – Escritos sobre o diálogo



Fonte – Elaborada pela autora a partir das imagens dos escritos nos livros, fornecidas pelos sujeitos da pesquisa, 2021.

M – No decorrer do diálogo Freire apresenta sua ideia de uma pedagogia da pergunta como uma **NOVA** maneira de educar. (Trecho lido pela pesquisadora).

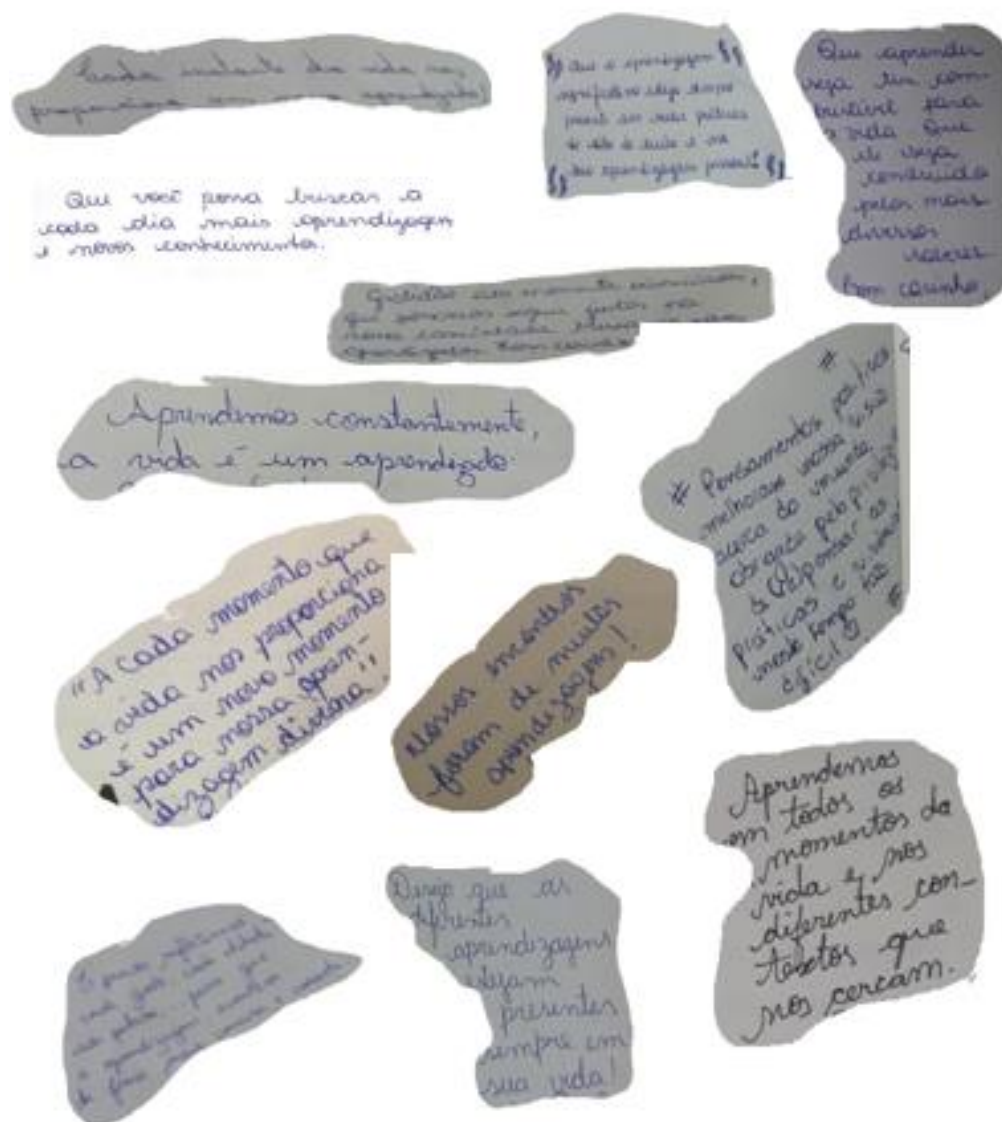
Figura 23 – Escritos sobre o novo



Fonte – Elaborada pela autora a partir das imagens dos escritos nos livros, fornecidas pelos sujeitos da pesquisa, 2021.

M - Faundez apresenta uma definição de cultura que não é estática, **EVOLUINDO** constantemente a partir de novas experiências de aprendizagem. (Trecho lido pela pesquisadora).

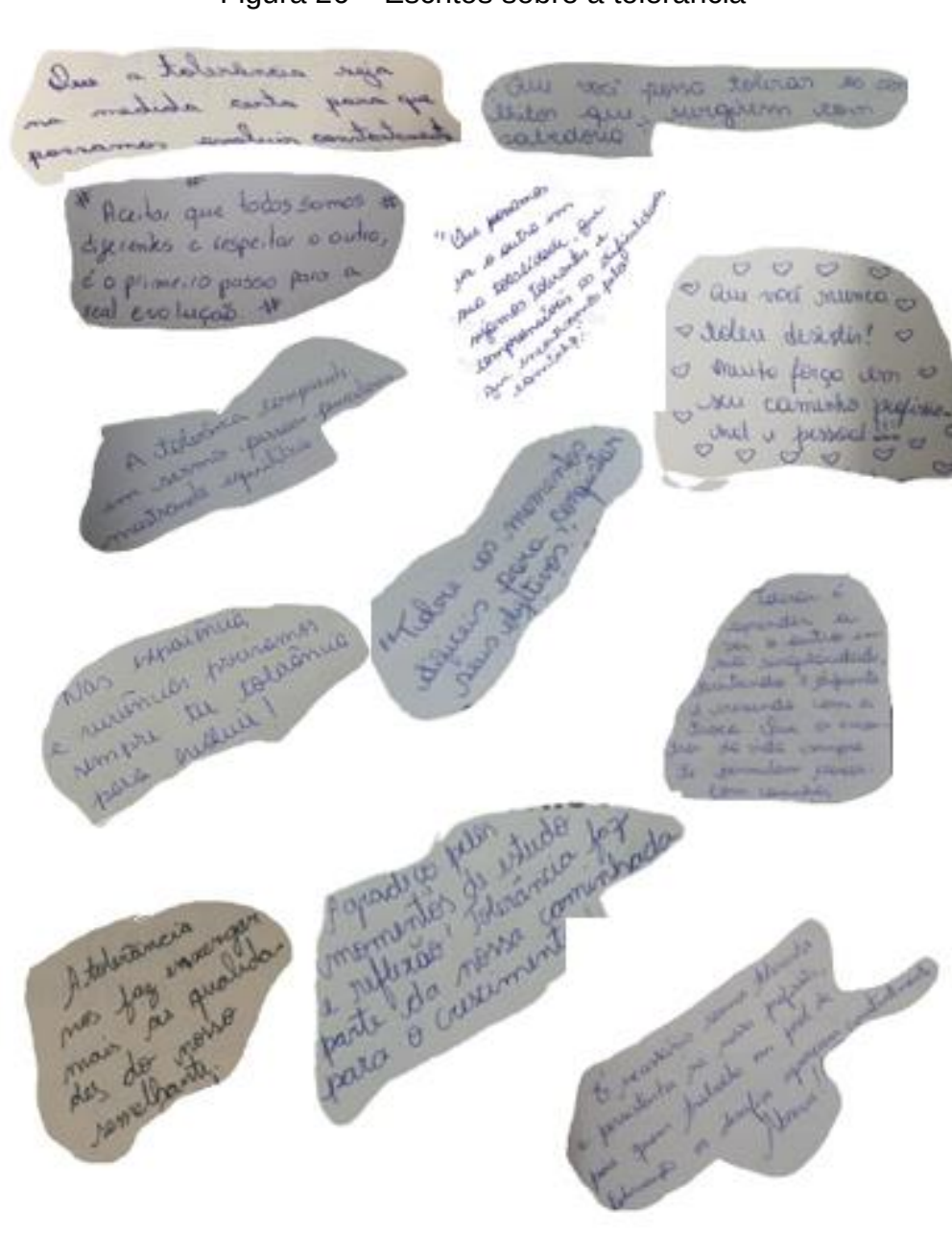
Figura 25 – Escritos sobre o aprendizado



Fonte – Elaborada pela autora a partir das imagens dos escritos nos livros, fornecidas pelos sujeitos da pesquisa, 2021.

M - Isso requer **TOLERÂNCIA** do outro e com o outro. (Trecho lido pela pesquisadora).

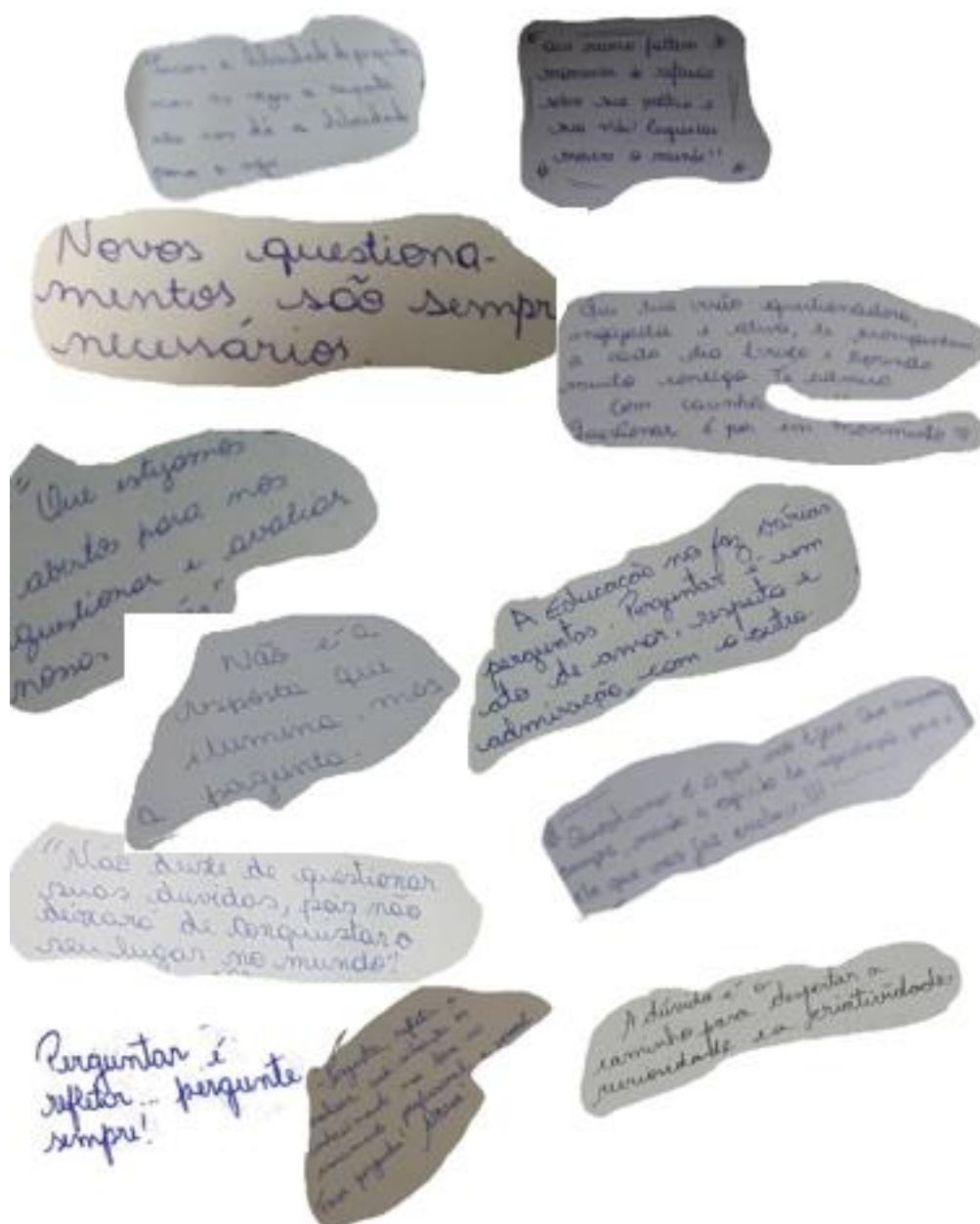
Figura 26 – Escritos sobre a tolerância



Fonte – Elaborada pela autora a partir das imagens dos escritos nos livros, fornecidas pelos sujeitos da pesquisa, 2021.

M - A **PERGUNTA** é de suma importância para que tal proposta seja realizada, é um princípio educativo que dará suporte para que tenhamos uma educação voltada para a libertação. (Trecho lido pela pesquisadora).

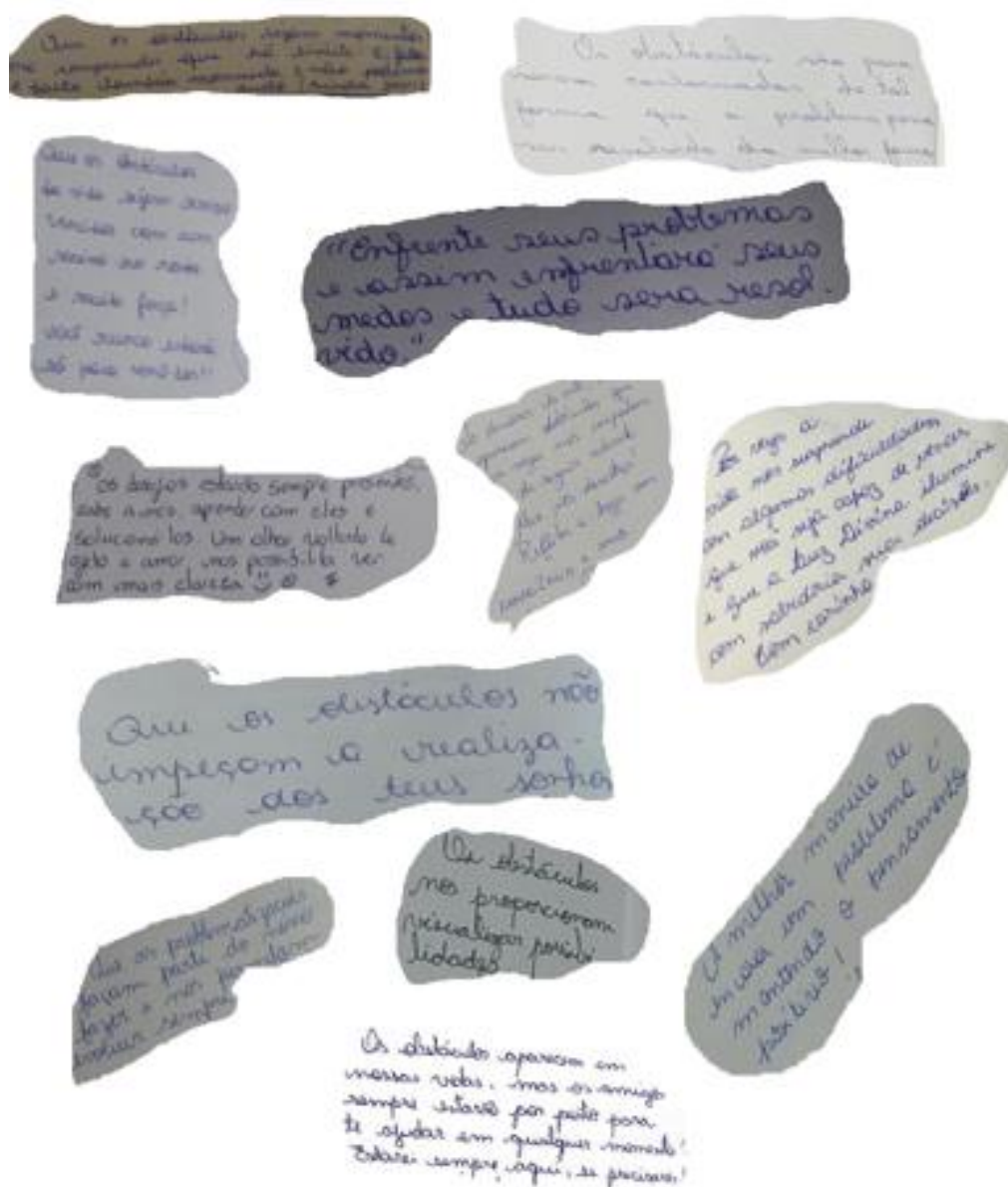
Figura 27 – Escritos sobre pergunta



Fonte – Elaborada pela autora a partir das imagens dos escritos nos livros, fornecidas pelos sujeitos da pesquisa, 2021.

M - Segundo Freire, quando conhecemos o outro, a nossa própria existência será **PROBLEMATIZADA**. Sua pedagogia sugere uma educação libertadora. Sua proposta parte de três situações: da conscientização, da necessidade do diálogo e da libertação. (Trecho lido pela pesquisadora).

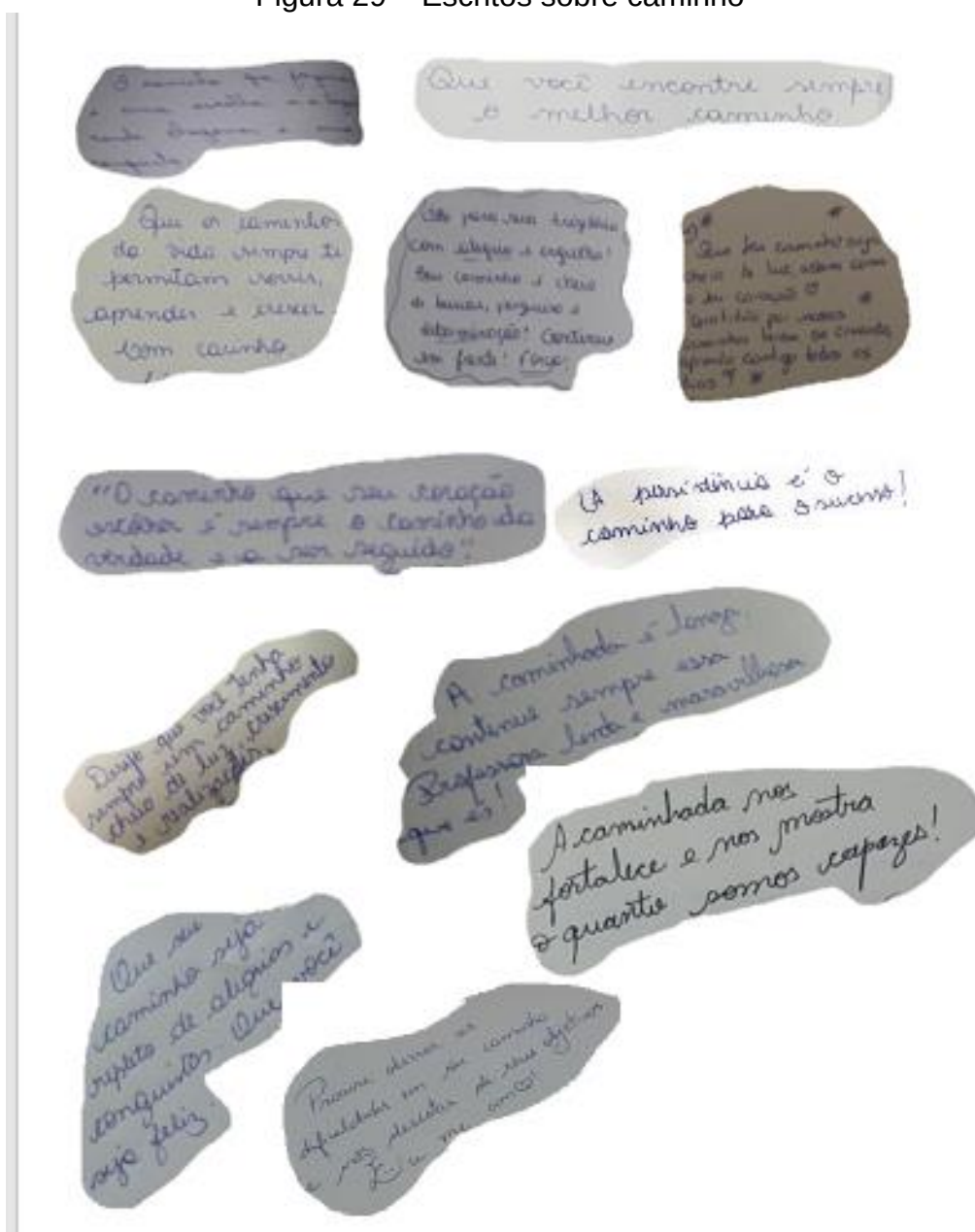
Figura 28 – Escritos sobre problematizar



Fonte – Elaborada pela autora a partir das imagens dos escritos nos livros, fornecidas pelos sujeitos da pesquisa, 2021.

M - O diálogo é o **CAMINHO** para a libertação. (Trecho lido pela pesquisadora).

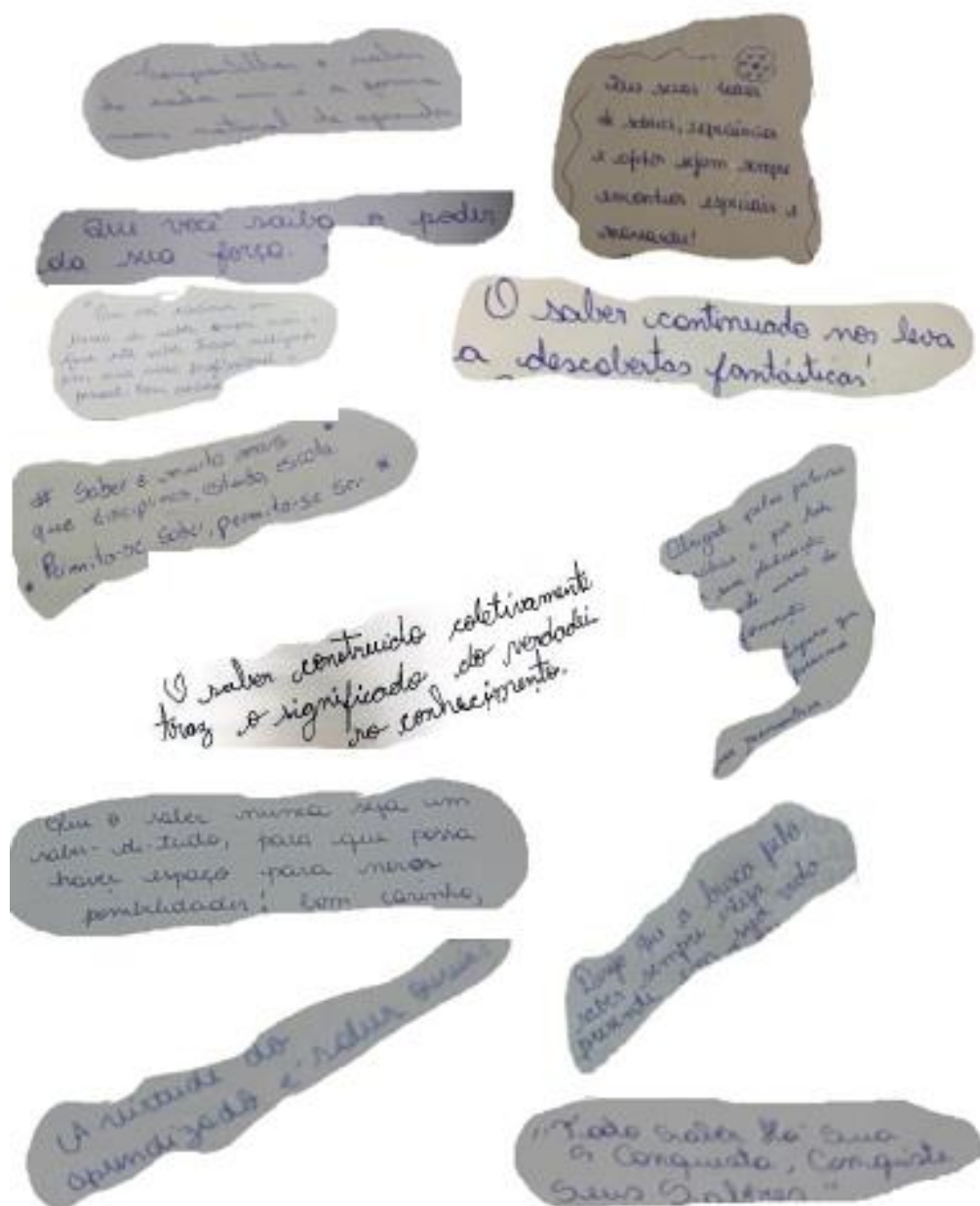
Figura 29 – Escritos sobre caminho



Fonte – Elaborada pela autora a partir das imagens dos escritos nos livros, fornecidas pelos sujeitos da pesquisa, 2021.

M - Com o diálogo, entre educador e educando, podem aprender juntos, gerando uma construção do **SABER**, no qual educador e educando, em parceria, se educam. (Trecho lido pela pesquisadora).

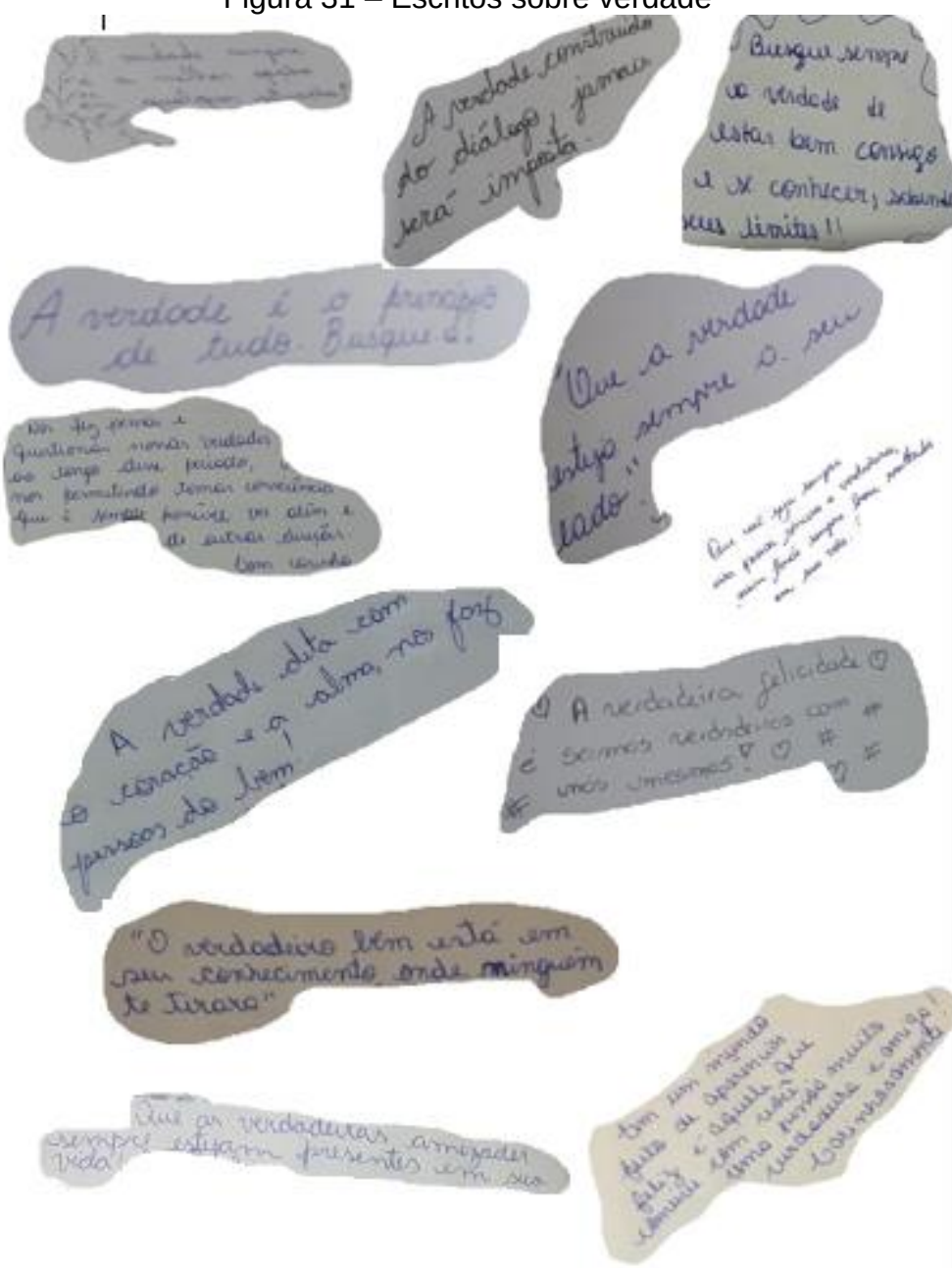
Figura 30 – Escritos sobre saber



Fonte – Elaborada pela autora a partir das imagens dos escritos nos livros, fornecidas pelos sujeitos da pesquisa, 2021.

M - Segundo Freire, a **VERDADE** deve ser buscada no diálogo, promovendo a aprendizagem ao ensinar. (Trecho lido pela pesquisadora).

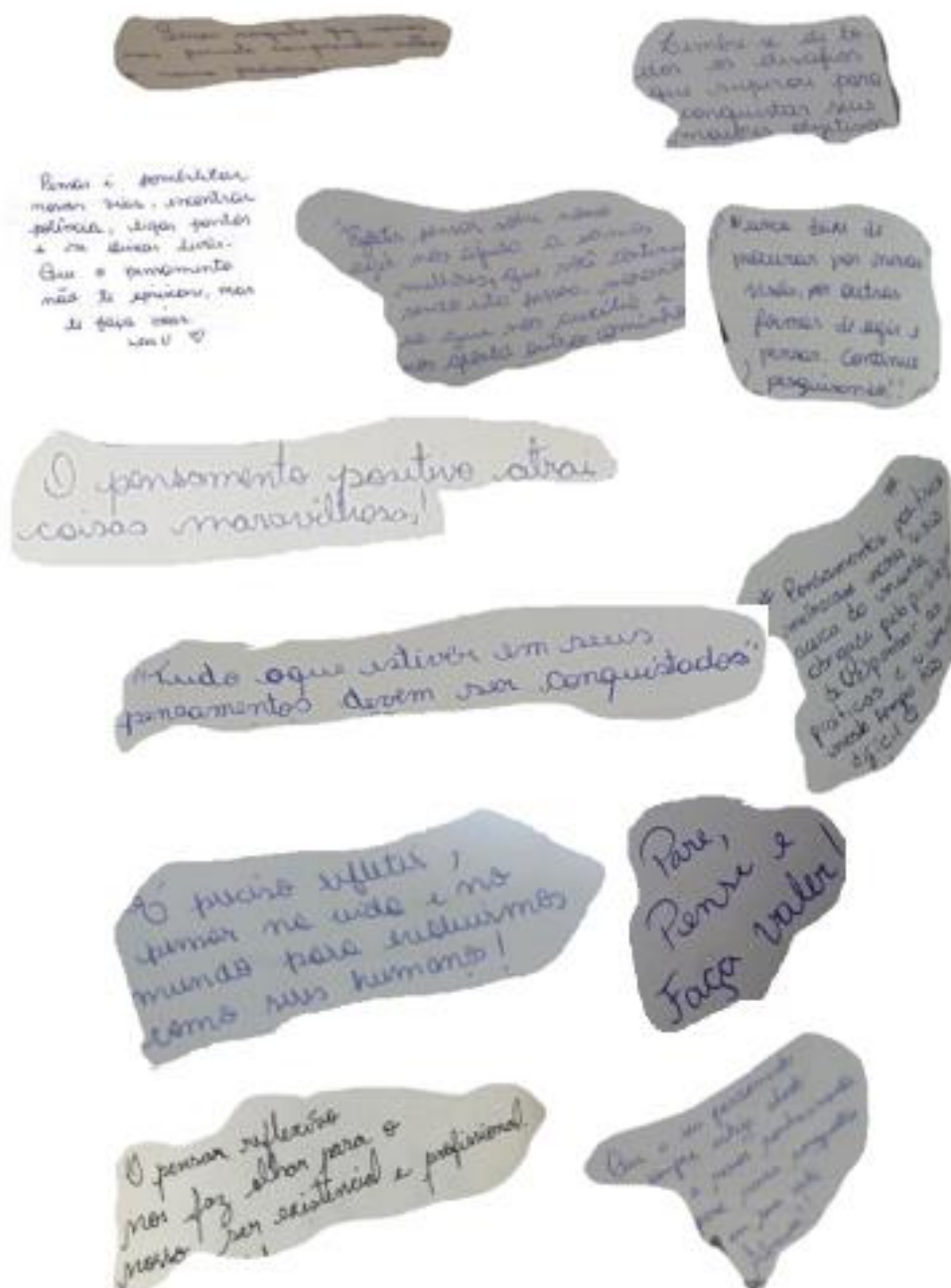
Figura 31 – Escritos sobre verdade



Fonte – Elaborada pela autora a partir das imagens dos escritos nos livros, fornecidas pelos sujeitos da pesquisa, 2021.

M - A filosofia nasce da pergunta, através do **PENSAR**. (Trecho lido pela pesquisadora).

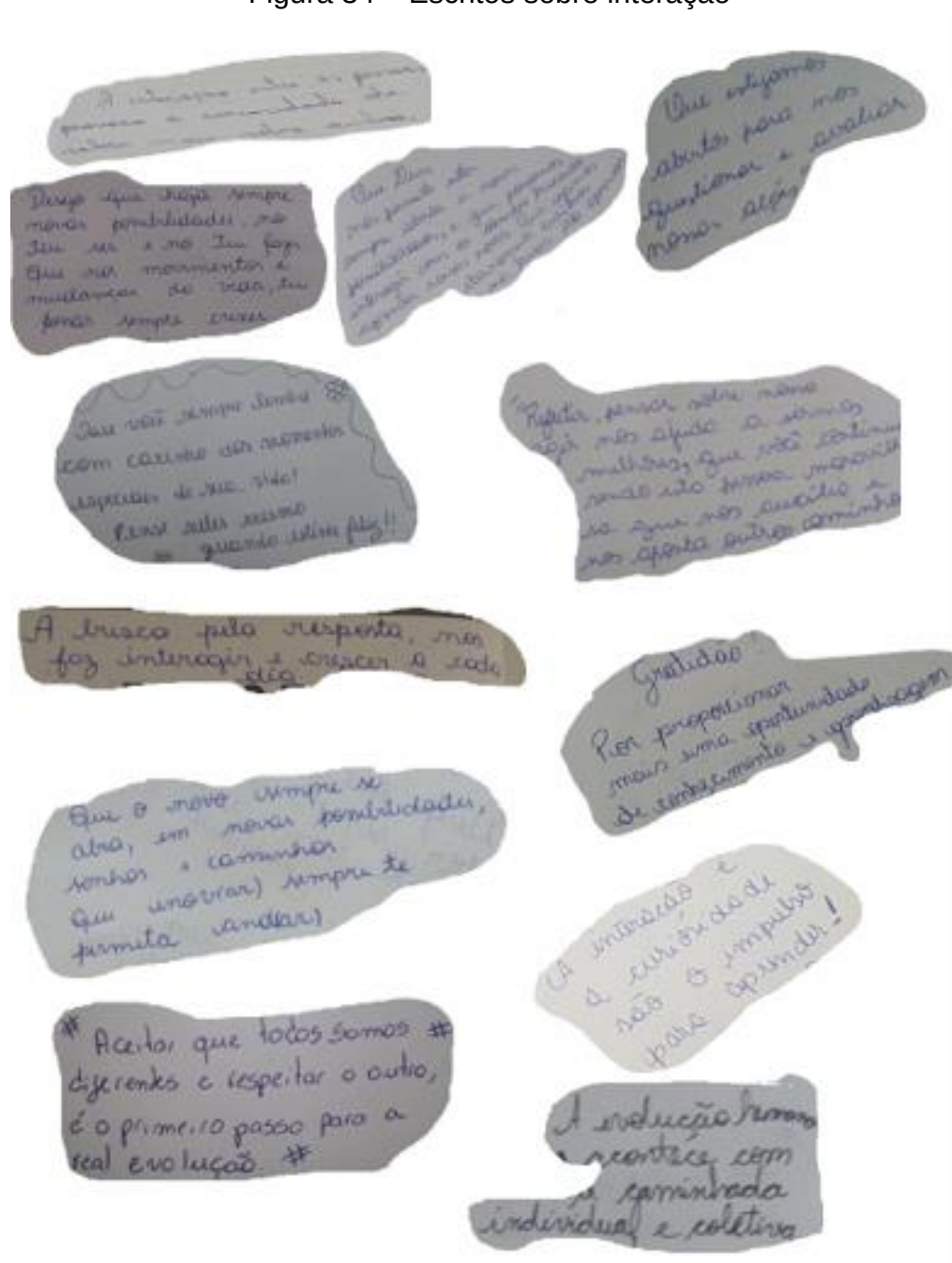
Figura 32 – Escritos sobre pensar



Fonte – Elaborada pela autora a partir das imagens dos escritos nos livros, fornecidas pelos sujeitos da pesquisa, 2021.

M - Faundez e Freire defendem a ideia de que se deve aprender a perguntar. O ato de perguntar está esquecido pelos educadores e educandos. O conhecimento deve iniciar pela pergunta, chamada **CURIOSIDADE**. (Trecho lido pela pesquisadora).

Figura 34 – Escritos sobre interação



Fonte – Elaborada pela autora a partir das imagens dos escritos nos livros, fornecidas pelos sujeitos da pesquisa, 2021.

Neste momento da dinâmica, as reflexões foram transcritas para os livros. Cada sujeito escreveu sem pesquisar, sem conversar com o companheiro, a partir de algumas ideias do livro. A cada escrita, pensando em uma palavra-chave diferente, refletiu-se também sobre o cotidiano escolar. Após esse exercício, em que todas nos envolvemos com entusiasmo, seguimos à entrega dos mesmos para a pessoa pelo qual o livro estivesse nominado, como se fosse um amigo secreto. Na entrega do livro

para a colega, cada uma fez uma avaliação dos encontros. A participante PI3 iniciou entregando o livro para a PI2 e assim sucessivamente, conforme apresenta o Quadro 48:

Quadro 48 – Avaliação do curso de Educação Permanente e Continuada (encontro presencial)

PI3	Durante os encontros eu acho que a gente pôde crescer e também se conhecer mais, a gente tirou aquele tempo, a partir do memorial para a gente pensar em tudo o que a gente passou, para chegar onde chegamos. Foi bem interessante. (Transcrição da fala).
PI2	Eu acho que foi bem importante esse tempo, mesmo na correria, para encontrar o momento e também no final do dia encontrar a disposição para poder estar acompanhando, acho que eu não aproveitei em alguns momentos, pelo cansaço mesmo, mas acho que foi muito potente mesmo, tem algo que a gente estuda e que acontece muito pouco na prática que essa troca entre colegas né, de um trabalho coletivo, da gente discutir as nossas práticas, de questionar nossas próprias práticas, isso abre muitas possibilidades, o teu trabalho pelo menos para mim, permitiu repensar muitas coisas e repensar tantas outras que a gente vai fazendo e dando continuidade sem se dar conta. (Transcrição da fala).
PI4	Eu gostei muito de poder parar para refletir, eu estou partindo para outra área que não é da educação então estava com saudades desses momentos, foi bom para a gente achar novas formas de pensar nossas práticas, conhecer novas temáticas porque muitas vezes a gente faz sempre o que já conhece também, e acho que a presença dos professores também fez com que a gente se abrisse para outras opiniões e parasse para refletir mesmo. (Transcrição da fala).
M	Eu só tenho que agradecer a esse grupo participativo que encontrou tempo para que a gente pudesse se encontrar uma vez por semana, num tempo de duas horas, porque a gente sabe que embora a gente não tenha aulas presenciais, o trabalho da escola não parou. Para mim, os questionamentos e as reflexões feitas me fizeram pensar muito sobre a minha prática, minha postura e pensei muito nestes momentos de reflexão sobre teoria e prática, que é o foco do meu trabalho, porque a gente sabe que nem sempre elas se aproximam. Serviu para que eu pudesse pensar sobre a aproximação do meu discurso com a minha prática. Então serviu para pensar muito sobre isso, diante das colocações de vocês me enxergar muitas vezes e pensar em muitas coisas que a gente precisa estar mudando e meu objetivo foi justamente esse, trazer os assuntos selecionados por vocês, mas em todo o tempo estar pensando, refletindo e questionando, que é uma prática que deveríamos fazer constantemente no nosso cotidiano escolar. Essa é a nossa educação permanente que a gente vai construindo no nosso fazer pedagógico, precisamos da educação continuada, de palestrantes, discutir teorias, mas discutir tudo isso entre os nossos pares, no dia a dia, com quem a gente está trabalhando. O que se estuda precisa ser pensado de que forma estará sendo contemplado na nossa prática, na gestão, com a comunidade, no contexto do cotidiano escolar. Então são esses momentos que de fato constituem os saberes, e fez muito bem para mim também pensar sobre a minha prática, minhas vivências... (Transcrição da fala).
	Bom eu não participei de um encontro porque faleceu meu pai, não sou muito de conversar no grupo, mas não se preocupem porque pratiquei tudo, fiz anotações no caderno, cheguei lá na escola e falava o que a gente tinha

PF3	discutido, coloquei em prática também, conversei com os professores como foi o dia deles, com os alunos também, e aquele dia estava pronta para falar, eu rascunhei tudo para falar e também não falei no grupo, mas agora eu vou falar o que aconteceu naquele dia: eu socorri um motoqueiro (7º encontro síncrono de educação permanente e continuada). Eu estava até em choque sabe e foi bem na minha frente, e eu fiquei em choque, e não consegui falar no grupo porque eu ia chorar. Só sei que aprendi muito no curso e esse ano fiz mais de 1000 horas de curso [...], mas é muito bom esses momentos de estudo, de prática e de realmente colocar em prática né, não só ler e ouvir, mas realmente colocar em prática né. (Transcrição da fala)
PE1	Eu no começo fiquei um pouco retraída porque todas estão em sala de aula né, e eu como fico só no auxílio das crianças, a gente fica um pouco perdida né, nessa formação me senti mais na educação, retomei estudos na área da educação. Tinha mais na minha área de formação, mas não nessa área, na sala de aula, e as experiências eu posso levar e passar para a profe que estiver comigo e a gente vai acabar trocando ideias né, com cada profe porque cada ano é uma profe diferente, que trabalham com o aluno. Gostei de rever os colegas também, muito obrigada M. (Transcrição da fala)
G1	Então assim, o que me levou a fazer esse curso é a inovação, a gente tem uma certa idade, mas precisa continuar buscando conhecimento e assim, o grupo é bem simples, simplicidade nas palavras né, eu assim, sempre me aproximo de pessoas mais simples, no meu dia a dia também, né, e na sala de aula isso acontece também, sempre os mais humildes eu tenho uma afinidade sabe, e isso eu acho que é um ponto positivo dentro de mim, um ponto que eu sempre procuro, eu quero 500 coisas ao mesmo tempo, daí eu tenho que filtrar, então eu aprendi com esse curso assim a filtrar o conhecimento, o que é bom para mim, provavelmente vai me fazer feliz e fazer feliz para conviver no meu trabalho né, então eu fiz isso, nesse curso eu filtrei o que era bom para mim, a isso eu já ouvi, que bom, fica na memória, mas daí o que eu quero acrescentar, e o que acrescentou foi uma coisa bem simples né, que foi, que me chamou atenção, que em toda a minha vida de professora, no magistério também, é que não tinha como né, fazer esse resgate, porque que eu quis ser professora? De onde que veio né? Então assim, acho que mexeu comigo e com as colegas aqui presentes e eu me lembrei que minha vó dava catequese e eu gostei de ver ela dando catequese, sabe ela dava o catecismo e aquilo me chamou a atenção e eu fui dar aula para os vizinhos que moravam perto da minha casa, e foi ali, daí eu resgatei tudo isso sabe, por isso que eu vou fazer com calma, quero fazer uma coisa bem feita, porque assim, eu queria continuar fazendo, eu fiz uma pós né, meu marido disse não, agora nós temos que encaminhar as filhas né, mas eu queria continuar fazendo faculdade, tenho sede de conhecer, aí eu queria o mestrado, queria outra área, e tive que parar agora e eu sinto isso, então o que tem de curso que não exige questão financeira, esses dias paguei 40,00 de um curso on-line, eu estou fazendo, estou fazendo, nem sei quantos certificados eu tenho lá, mas eu estou fazendo para mim, preenchendo como pessoa né, e no cursos que me chamou atenção foi o seguinte né, a palavra você usou política né, eu sempre me afastei dessa palavra, teve uma professora [...] nunca me esqueço, porque todo mundo falava numa reunião e eu quieta, essa palavra agora mudou na minha vida, porque a política que a gente via lá fora era, quem é que tem a chance melhor, quem é que sabe fazer, mas todo mundo sabe mostrar o que é capaz até o mais simples, até a pessoa mais humilde, ela tem uma política de vida, porque que o andarilho ele usa aquelas roupas, ao invés de usar outras roupas, poderia usar um chuveiro ali público, porque que a política de vida

	dele é não gastar e usar àqueles trapos né. Então eu comecei a observar cada detalhe na vida, cada detalhe na questão da política organizacional, de como eu me organizo e de como a gente se organiza, então acho que esse curso nos ajudou a nos organizar melhor e eu quero organizar esse memorial, esse histórico de vida, com calma [...].(Transcrição da fala)
SME	Então eu vou me pronunciar também. Quero dizer para vocês que eu não fui participante do grupo, eu fui uma pessoa que acolheu a M, que sentiu na M uma energia muito positiva e fiquei feliz por ela ter escolhido Nova Bassano e acompanhei vocês energeticamente, porque assim, a energia que o grupo passava, porque eu fazia parte do grupo de <i>WhatsApp</i> e recebia os recadinhos, só não participava das aulas né, e sentia perpassar uma energia muito legal e daí a gente sentia isso do grupo e comecei a pensar quais eram as pessoas que escolheram estar nesse grupo né, porque é um desafio, são horas de desprendimento, tu tens que fazer uma opção. Então avalei que tem pessoas mais disponíveis e outras menos disponíveis, mas tem pessoas que querem mais e pessoas que se acomodam, então eu vi nesse grupo, pessoas que desejam aprender, que desejam crescer, que desejam ser, né. Então assim, eu quero parabenizar a todas, e agradecer, uma gratidão muito grande pela M ter escolhido Nova Bassano. Tem algumas coisas que o universo dá de volta e eu sinto uma energia muito boa perpassando nas escolas, na vida da gente né. Nós estamos numa fase, passando pela pandemia, num ano muito difícil, mas foi um ano muito propício para esse tipo de reflexão. Quantas pessoas que através de vídeo, através de formações ou através da própria vida, dos fatos que foram acontecendo, puderam parar e pensar. E aquilo que a profe G1 falou, estou torcendo, tomara que ela consiga fazer, a gente tem muita sede de fazer muitas coisas e a gente precisa aprender a selecionar o que que é importante ser feito. Nós não precisamos fazer muitas coisas, nós precisamos sim selecionar aquilo que é mais importante para nós e para os outros e isso tem que acontecer na educação gente. As crianças precisam aprender o essencial, elas precisam aprender também a ouvir, né, e o mundo ele está nos empurrando de certa forma. Então nós precisamos sim, resgatar mais todos esses conhecimentos, esse memorial que vocês estão fazendo, de certa forma eu já fiz em 1990 na minha pedagogia, sei da importância que ele tem, quando a M me falava eu dizia ah como eu gostaria de fazer isso de novo, mas eu realmente nesse momento da minha vida teria se tornado muito difícil né, mas assim, parabenizo e agradeço cada um de vocês pela escolha que vocês fizeram e com certeza o retorno vem. Na verdade, às vezes as pessoas pensam assim, mas as pessoas não valorizam. Não, as coisas acontecem automaticamente, aquilo que a gente faz tem um retorno às vezes a longo prazo, mas o retorno sempre acontece né [...].(Transcrição da fala)
P1	Eu achei muito importante essa troca de experiências, essa troca de ideias, a teoria e a prática devem sim, sempre andar juntas, e essa teoria ela só entendida muitas vezes no olhar do outro também, porque eu interpreto de uma forma, meu colega interpreta de outro e juntos a gente consegue construir diferentes formas de fazer né, eu acho que são momentos que a gente deveria continuar fazendo, esse se sentir pertencente do grupo é o que possibilita também todo mundo estar ali nesse compromisso de estar ali, de fazer, é o se sentir pertencente daquele momento, se sentir respeitado pelos demais nas opiniões, enfim. Então acredito que sim que foi muito positivo, que bom que tu escolheste nosso município para estar fazendo essa prática, que bom que teve um grupo bacana participando e aceitando esse convite e que a gente possa continuar nessas trocas em diferentes momentos, em diferentes situações, é isso então. (Transcrição da fala)

PI1	Bom, eu também era uma pessoa falante do grupo né, quando a M fazia algum questionamento lá ia eu abria o microfone. Mas assim, quando a M fazia um questionamento, nunca era uma verdade, lembra que um dia eu perguntei: Eu não sei se está certo ou não? E você disse: não existe o certo ou errado, é como cada um compreendia né. Mas foi muito bom o grupo, nesse momento em que estávamos vivendo, aquele encontro era bom para mim falar né, compartilhar, porque a minha dúvida era a dúvida do outro e também foi muito legal porque esse memorial nos fez refletir sobre várias coisas que a gente tem lá do passado e que a gente traz presente, não só coisas boas, mas também coisas que nos machucam e que nos deixaram mágoas né, e nos faz pensar também como agir, como eu estou hoje, como vejo o outro também, foi muito gratificante o curso e essa troca que a gente teve foi uma coisa que mesmo a gente estando distante a gente podia sentir o outro. Foi muito legal compartilhar com todas vocês. (Transcrição da fala)
P2	Bem, eu adorei os nossos encontros de formação, formam muitos aprendizados, muitas trocas, muitas vivências, também gostei de refletir sobre a infância, porque nós começamos lá na fase de criança, nossa educação infantil, os anos iniciais né, o fundamental, o médio, a faculdade, a pós até os momentos atuais, então foi uma reflexão muito significativa, muito importante, de coisas que nem mais lembrava né, então a partir dessas vivências foi vindo à tona. Gratidão M por todos os conhecimentos construídos, gratidão às colegas também pelas nossas vivências e que bacana poder se encontrar nesses encontros para poder colocar nossas práticas e nossas vivências. Então a palavra de ordem é gratidão a todos. (Transcrição da fala)
PF1	Eu também fiquei muito feliz, normalmente eu não falo muito em formação, em reuniões, e nesse grupo eu me senti muito à vontade para colocar o que eu pensava e o que eu achava de um determinado assunto e sempre me senti muito acolhida por todos, a gente sempre se respeitou e isso é o que tornou essa formação tão rica, da gente poder falar e poder refletir do que os outros falam e do que os outros pensam também, que veio num momento muito bom, não sei se tivesse vindo num ano normal se eu tivesse aproveitado tanto como nesse ano, de refletir mais comigo mesmo, com minhas práticas, estou muito feliz e obrigada a todas vocês que me ouviram eu falando umas coisas nada a ver. (Transcrição da fala)
PF2	Sou grata por tudo. Tudo já passou e serviu para me tornar o que sou hoje. Obrigada por tudo. Um abraço. (Trecho escrito pelo WhatsApp)

Fonte – Elaborado pela autora (2021).

Agora dou início ao percurso do ir e do vir, do retroceder e do apreender dos ditos, escritos e não ditos, que fizeram o movimento no *nó pedagógico* que me acompanha desde o início da pesquisa. Inicialmente, faço a análise da metodologia da mediação, segundo Feuerstein (2014), utilizada na proposta de Educação Permanente e Continuada, conforme me propus nos escritos teóricos. Nossa discussão esteve sempre voltada a aproximar a teoria da prática, e chegou o momento de fazer essa reflexão, se de fato aconteceram movimentos que evidenciam essa sustentação.

O primeiro critério da metodologia é da **intencionalidade e reciprocidade**. O sentido desta intenção é o de mediar discussões para se construir saberes, refletindo sobre práticas e identificando posturas de autonomia ou de controle biopolítico no cotidiano escolar, principalmente nas práticas pedagógicas. Não nos é possível dizer que cada um dos critérios de mediação esteve presente de forma plena, até mesmo porque, se tivéssemos essa concepção, não conseguiríamos enxergar os movimentos no *nó pedagógico*. Se entendo que a intenção para a autonomia é de respeito ao sujeito, colocando-se na posição de mediador e mediado, o exercício de definir coletivamente os assuntos a serem discutidos no curso foi um primeiro movimento de autonomia, embora existisse um certo receio por parte das participantes por estarem representando uma rede municipal de ensino, na qual a representação presente foi inferior a vinte e cinco por cento do total dos profissionais.

Esse incômodo se fez presente apenas no primeiro encontro, pois aos poucos fomos construindo relações e reflexões que voltaram-se ao interior e à postura de cada um. E nesse movimento puderam compartilhar medos, angústias, ideias, concepções, decepções, enfim, tiveram um espaço de pessoas disponíveis para a escuta, que é um dos princípios da reflexão e da mudança. Muitas vezes não precisamos que nos digam nada, apenas que nos ouçam. Ao ouvirmos nossas ideias, já projetamos mudanças. E assim caminhamos nos nossos oito encontros síncronos, as discussões muitas vezes eram encaminhadas pelo mediador, mas todos os sujeitos sentiam-se acolhidos nas suas mediações, com contribuições espontâneas e verdadeiras. “O processo de aprendizagem deve ser intencional, não incidental, e as intenções devem ser compartilhadas entre mediador e mediado. Esse é o fundamento da reciprocidade” (SOUZA, 2003, p. 46).

O segundo critério de mediação é a **transcendência**. Diria que a partir desse critério todos os demais foram contemplados na escrita do memorial reflexivo da vida pessoal e profissional de cada sujeito da pesquisa. Se entendemos que a docência não se constitui apenas dos estudos acadêmicos, o exercício de revisitar nossas memórias de escolarização e de como fomos nos constituindo enquanto seres humanos é primordial para podermos entender nossa prática, nossas concepções, o que nos impulsiona para um movimento autônomo e o que nos aprisiona. Esse critério não nos coloca, na situação de mediador e mediado, apenas em fazer relações com os conhecimentos científicos já construídos; ele nos aproxima também da nossa

existência enquanto seres sociais, históricos, culturais e humanos. “A transcendência produz uma expansão constante das relações espaciais e temporais do mediado. Ela amplia e diversifica seu sistema de necessidades, ajudando-o a ter uma melhor compreensão do mundo” (SOUZA, 2003, p. 47).

O terceiro critério de mediação é o **significado**. Diria que o primeiro significado dado à proposta foi de estudar coletivamente as necessidades do grupo. O segundo aspecto identificado no decorrer dos encontros foi de refletir sobre aspectos voltados à prática pedagógica em que pudéssemos encontrar maior significado para um processo de ensino e de aprendizagem em que os sujeitos dessa trajetória se sentissem pertencentes e protagonistas da sua própria aprendizagem. “A mediação do significado envolve aspectos sociais e, principalmente, éticos” (SOUZA, 2003, p. 49). Esse movimento, assim como os demais, é postural. Meu testemunho confirma a presença deste critério, não apenas o meu discurso.

O quarto critério de mediação é a **competência**. Quando falamos em competência, a primeira imagem que vem à nossa mente, pela maneira como fomos educados, é de um mediador dotado de todos os saberes e que tem respostas para tudo. Esse é um dos paradigmas da educação que ainda se encontra muito arraigado em nossos cotidianos escolares e é uma excelente maneira de se manter o controle biopolítico sobre os alunos, que são governados pelo professor que usa seu conhecimento como autoridade. A competência de que me ocupo é a de mediar estratégias para que o mediado se sinta encorajado para construir, por meio das relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo, aprendizagens significativas. “Esse critério de mediação implica envolvimento do mediador no desenvolvimento da autoconfiança do mediado. Autoconfiança é algo que fortalece, promove o pensamento independente, motiva e encoraja o alcance de objetivos” (SOUZA, 2003, p. 50).

Durante os nossos encontros, acredito que conseguimos nos encorajar para o alcance de nossos objetivos, fazendo com que cada sujeito entendesse o quanto faz a diferença no espaço do cotidiano escolar, mostrando suas concepções por meio da prática. O entendimento que a PI1 fez durante o curso, de que o certo e o errado precisam de outro entendimento nos espaços escolares, já é um exemplo de autoconfiança.

O quinto critério de mediação é a **autorregulação**. Respeito pelo outro. Esse critério é desenvolvido muito pelo olhar e pela escuta atenta, em nossos pares e com nossos alunos, para que possamos entender como pensam e por que pensam de tal forma. Essa maturidade humana nos coloca na posição de reflexão e pensar, não de disputar. “O mediador deve solicitar ao mediado que se concentre nos pormenores, que retome aspectos já analisados, que planeje melhor o seu trabalho” (SOUZA, 2003, p. 51). Essa solicitação não é imposição, é reflexão. Momentos de autorregulação aconteceram nos nossos encontros em que, como mediador, fazia questionamentos para que o mediado pensasse sobre a sua ideia, principalmente quando estávamos discutindo estudos voltados a autores que embasavam nosso assunto em questão. A autorregulação respeita o estágio de desenvolvimento do sujeito, mas possibilita que ele avance para patamares mais elevados na discussão, no pensar e no respeito.

O sexto critério de mediação é o **compartilhamento**. A proposta de educação permanente e continuada foi um espaço de compartilhar o tempo todo. Compartilhamos nossas memórias, nossas práticas, nossas dúvidas, desafios, enfim, considero que as trocas possibilitaram que crescêssemos coletivamente, para poder expressar o que pensamos sem medos de represálias ou descaso. “O comportamento de compartilhar expressa a necessidade da pessoa de sair de seu próprio “eu” para participar de atividades com os outros” (SOUZA, 2003, p. 52). Mais do que participar, sentimos desejo e cooperamos com nossos pares, porque fomos acolhidos. A cognição se junta ao afeto.

O sétimo critério de mediação é a **individação e diferenciação psicológica**. Cada sujeito é um, tem sua trajetória de vida, de experiências, faz relações diferenciadas em contato com o conhecimento, com o mundo e com suas próprias descobertas. Entender a singularidade no coletivo, e valorizar no coletivo cada individualidade. Fizemos muitas reflexões e discussões desse assunto voltado à prática pedagógica e no desenvolvimento da proposta do curso, a valorização da participação dos sujeitos da pesquisa, sendo questionadores, trazendo suas memórias de vida e da escolarização, são evidências de que procurou-se contemplar esse critério. “A mediação da individuação encoraja a autonomia e a independência do mediado em relação aos outros, valorizando as diferenças individuais” (SOUZA, 2003, p. 53). A diferença traz a riqueza da diversidade e com ela ganhamos mais elementos para compartilhar e fortalecer nossa trajetória de vida e na docência.

O oitavo critério de mediação é o **planejamento para o alcance dos objetivos**. Oportunizar que os sujeitos façam parte de todo o processo educacional não dispensa planejamento do mediador. Esse planejamento tem um diferencial nesta dinâmica. Ao invés de um planejamento rígido, verticalizado e autoritário, assume caráter de horizontalidade quando o mediador se coloca na posição da escuta e olhar atento para, levando em consideração todos os princípios já citados, planejar as etapas seguintes com seus mediados, com o propósito de se alcançar objetivos propostos, de encorajar para a autonomia e para a valorização profissional.

Segundo esse critério, o mediador deve estimular o estabelecimento de objetivos que sejam realistas e apropriados à situação; o planejamento do que será feito para alcançá-los; a avaliação e revisão de todo o processo; e a modificação de estratégias, caso necessário (SOUZA, 2003, p. 54).

Esse planejar vai além do que está previsto em programas e currículos escolares. Contempla todas as discussões que realizamos dos tempos e espaços escolares, da prática desenvolvida com os alunos através de projetos que atribuem significado para os conteúdos – sequências didáticas – que estão sendo trabalhados, de acordo com o ano escolar. Mesmo no regramento que a instituição escola possui, o professor tem autonomia no seu espaço de trabalho com os alunos. Só precisa ter esse olhar, que se constrói e se sustenta no cotidiano escolar, através de estudos entre os pares, numa proposta de educação permanente e continuada. E esse planejar necessita dar espaço também para o que imergir no percurso, que nem sempre são apenas estratégias que irão ser implementadas, muitas vezes são caminhos novos que inevitavelmente são traçados para que o propósito maior da educação seja alcançado. Que a intenção deste significado possa valorizar e encorajar o sujeito na sua caminhada cognitiva e humana.

O nono critério de mediação é o **desafio**. Diria que o maior desafio foi o de construir a proposta de educação permanente e continuada com os sujeitos da pesquisa, e buscar a aceitação dessa proposta, por parte dos gestores, professores e pedagogos, mesmo sem ter clareza do que seria abordado de fato, afinal, a minha proposta instigava a pensar o cotidiano no movimento das relações de poder entre a autonomia e o controle biopolítico, mas não existia um cronograma organizado do que seria estudado a cada encontro. “O mediador deve se colocar ao lado do mediado para enfrentar esses desafios. Enfrentar mudanças e delas estar consciente deve ser

o foco desse critério de mediação” (SOUZA, 2003, p. 54). Entendo que estivemos neste curso numa posição de estar uma ao lado da outra, nas discussões, no compartilhar, no se desafiar e sentir-se desafiada, no desafio de refletir e pensar o cotidiano escolar de forma individual e coletiva.

O décimo critério de mediação é a **transformação ou automodificação**. Fica um pouco difícil falar em transformação num percurso de dois meses de encontros síncronos e quatro meses com encontros assíncronos, mas algumas situações evidenciadas no decorrer do curso me permitem dizer que houve movimentos, sim: quando a participante PI1 entende que precisamos pensar sobre questões de certo ou errado dentro de contextos e da compreensão de cada sujeito; quando a P1 e a PI2 trazem as discussões sobre projetos, entendem que o trabalho desenvolvido assemelha-se mais à sequências didáticas e não como projetos; quando a PI2, nas discussões sobre metodologias que engessam, vai muito além, dizendo que existem posturas engessadas, que vão muito além da metodologia escolhida para trabalhar; e quando a participante G1, em sua avaliação, coloca que mudou sua visão sobre política, termo com o qual até então procurava não se envolver. Esses são os pontos mais marcantes, mas muitos outros movimentos aconteceram nos nossos encontros pelo simples fato de oportunizar que os sujeitos tivessem oportunidade de escuta. “O mediador deve, portanto, trabalhar ativamente para criar na pessoa o sentimento de ser modificável” (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014, p. 106).

Acreditar na transformação e na modificabilidade constante é uma característica essencialmente humana, mas ela pode ficar esquecida quando não conseguimos ver, sentir e acolher cada sujeito nas suas individualidades.

O décimo primeiro critério de mediação é o **otimismo**. E não tem maior prova de otimismo, num ano marcado por mudanças significativas na educação, em decorrência da pandemia do COVID-19, um grupo de professores, gestores e pedagogos terem aceito o desafio de participar desse grupo de estudos, mesmo com tantos afazeres e incertezas que o contexto nos inseria. Foi uma demonstração de compromisso docente e de postura ética consigo mesmo e com a profissão. Porque qualificamos a docência enquanto seres humanos e profissionais. “Também impõe a responsabilidade de agir para materializar o que vemos como possível” (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014, p. 107). E com esse otimismo, nos projeta para o décimo segundo critério de mediação, de **pertencimento**.

Nos sentimos pertencentes em um espaço em que nossa ação é vista, onde somos ouvidos e encorajados para alcançar os nossos objetivos. Quando nos sentimos pertencentes na nossa ação pedagógica, nossas reflexões e ações se encaminham para propósitos que projetam transformações e um desenvolvimento entre mediador e mediado, onde o respeito, a valorização das singularidades num percurso de construção e reflexão de saberes, “[...] fomenta, no mediador o sentimento de acolhimento para com o mediado e, neste, o da reciprocidade. Sem esse acolhimento, não se estabelece a relação, condição central no processo de mediação” (SOUZA, 2003, p. 56). Desta forma acontece o que chamamos de movimentos significativos no cotidiano escolar, no *nó pedagógico*.

Todos esses critérios se juntam com o décimo terceiro, que é o **vínculo afetivo**. Entendo que nenhum desses critérios acontece, com a perspectiva teórica apresentada, sem que ocorra vínculo afetivo. Trata-se de resgatar aspectos essenciais que foram se perdendo no dia a dia de uma escola que segue a rotina da rapidez da vida moderna. Não se para mais para falar, para ouvir, para pensar, para refletir. Estamos seguindo com a escola a mesma lógica da sociedade e não estamos respeitando o tempo de cada sujeito, dando tempo para que as construções sejam feitas coletivamente.

Outra característica das experiências de aprendizagem mediada é que ela é fonte de significação contínua e intensiva, referindo tanto aos aspectos emocionais como aos lógicos e cognitivos da interação, o que impulsiona o aprendiz para etapas mais elevadas de desenvolvimento (DA ROS, 2002, p. 37-38).

Quando trabalhamos com significados, temos a presença do afeto. O afeto se presentifica na coletividade, nas relações e no pensar sobre aspectos da cotidianidade. Entendo que todo esse movimento, a partir dos critérios da mediação, foi identificado no desenvolvimento da proposta de educação permanente e continuada, por meio da escrita e do compartilhar das memórias reflexivas, sobre a trajetória humana e de escolarização de cada sujeito, através da possibilidade de refletir sobre o cotidiano escolar e suas implicações na prática pedagógica.

Inevitavelmente, pesquisadores narrativos experimentam esta tensão, pois a pesquisa narrativa é relacional. Eles devem tornar-se completamente envolvidos, devem “apaixonar-se” por seus participantes, e devem também dar um passo para trás e olhar suas próprias histórias na pesquisa, as

histórias dos participantes, assim como a mais ampla paisagem a qual todos eles vivenciam (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 121).

E como não se apaixonar por si mesmo, por suas memórias, histórias de vida, quando esses depoimentos influenciam diretamente no profissional que cada um é? Ser docente é antes de tudo ser humano. Só entendemos a dimensão do humano quando pensamos sobre o humano que está em nós e que se transversaliza com os demais seres humanos nas relações estabelecidas durante a nossa vida. Temos oportunidade de compreender esse humano quando conseguimos narrar nossa história, seja através do diálogo ou através da escrita. Quando entendemos o humano que nos habita, passamos a ter um maior entendimento de quem somos e de quem está à nossa volta. Precisamos do olhar e do cuidado para com o ser humano que, no mundo da rapidez de informações e mudanças, está sendo pressionado a produzir, passar conteúdo, cumprir programas, fazer avaliações, cumprir prazos e muitos outros regramentos que nos impulsionam para o ter pressa. Diria que esse é o ponto cego da atualidade na educação. A lógica da sociedade em que estamos vivendo nos coloca na condição de só seguir em frente, sem olhar para trás e para os nossos arredores. É urgente que dimensões do cuidar, do humano, da espiritualidade, que assumem identidade no pensar e na reflexão, passem a invadir o cotidiano escolar. É urgente resgatarmos a essência do trabalho na educação.

A esta altura faço uma distinção entre o “tempo homem” e o “tempo horas.” No “tempo homem” o deficiente pode viver porque não há limitações, não há barreiras, é o tempo da recordação, do sonho, da esperança. No “tempo horas” não há lugar para o deficiente, para a cadeira de rodas: é “o tempo” da pressa, da competição, de quem tem que chegar à meta. Com um deficiente isso não funciona, pois a própria deficiência o obriga a uma lentidão. Impõe a quem se relaciona com uma pessoa deficiente um “tempo homem”, uma corporeidade, e isso, na dimensão da pressa, pode assustar, pois um deficiente tem que ser tocado, vestido, despido acudido, e isso requer tempo e calma. Um tempo e uma calma que nos leva a uma reflexão sobre o próprio “eu” a qual lhe ensinaram a não escutar (ZAVALLONI, 2021, p. 39).

Esse é um dos movimentos que o *nó pedagógico* do cotidiano escolar necessita realizar, através de uma educação permanente e continuada, se de fato sua proposta é uma educação com protagonismo docente e discente. O espaço comum da escola, em que se convive com todas as realidade e singularidades, por meio de crenças e culturas, além de aspectos voltados ao biológico de cada ser humano, não pode ser o lugar de competição, mas de humanização. Essa sociedade da pressa, que é a

lógica do capitalismo e que está cada vez mais introjetada no interior das nossas escolas, se apresenta de forma visível e invisível nesse cotidiano que não é pensado e analisado pelos atores que dele fazem parte, numa reflexão voltada para a relação e a verdade como “elemento nessas artes de viver, depois da relação com o outro: a relação com a verdade. Ou seja, toda arte de viver implica que o indivíduo não só a aprenda, mas também, como diríamos em nosso vocabulário, a interiorize” (FOUCAULT, 2016, p. 31-32). É a arte de viver pensada nessa lógica da pressa, do não escutar, da falta do olhar atento e de perceber nas pequenas e simples coisas da vida possibilidades grandiosas de viver a arte de valorizar o diferente, de não excluir o deficiente, de aprender com as diferentes culturas e não elegermos algumas em detrimento de outras como verdades e conhecimentos considerados iluminados e soberanos. Quando me refiro a deficiente, não quero dizer apenas do que tem diagnóstico, mas todo o sujeito percebido como diferente por sua etnia, raça, condição social, descendência, cultura, enfim, tudo o que discrimina o ser humano, na sociedade competitiva em que vivemos.

Este é mais um movimento no *nó pedagógico* que se constitui numa educação permanente e continuada, pela vigilância de nossas concepções e de podermos estar refletindo além das teorias pedagógicas. Estar pensando como nos projetamos no mundo em que vivemos.

Entre nós, mulheres e homens, a inconclusão se sabe como tal. Mais ainda, a inconclusão que se reconhece a si mesma, implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. Histórico-sócio-culturais, mulheres e homens nos tornamos seres em quem a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento. Mais ainda, a curiosidade é já conhecimento. Como a linguagem que anima a curiosidade e com ela se anima, é também conhecimento e não só expressão dele (FREIRE, 2015, p. 53).

Poderia dizer que a educação permanente faz com que nos movimentemos em todas as direções neste *nó pedagógico* do cotidiano escolar. Para que possamos ter o entendimento de sermos seres inconclusos, precisamos estar atentos aos dispositivos que nos remetem a uma educação bancária e marcada por verdades absolutas. Essas concepções se confirmam por poderes que são sustentados por saberes que permeiam nossas práticas. Portanto a vigilância precisa ser permanente. “Paradoxalmente, a formação tem, por um lado, que se submeter aos desígnios desse

novo ensino e, por outro, deve exercer ao mesmo tempo a crítica diante das contradições do próprio sistema educativo e do sistema social” (IMBERNÓN, 2009, p. 25).

Quero dizer que não mudamos a estrutura da escola, sabemos que ela tem uma hierarquia, tem programas a serem cumpridos, mas podemos fazer da educação um espaço da ação-reflexão-ação. E só os atores do processo educativo podem fazer esse movimento no chão da escola, no cotidiano escolar.

Em minhas reflexões, no decorrer do curso de educação permanente e continuada, sinalizei um movimento que considero ser a base sólida de construção de identidade de cada realidade educacional que, quando construída pelos agentes educacionais e refletida constantemente, perpassa gerações e gestões, mantendo-se firmes nos propósitos e nos princípios entendidos com pilares de uma educação com protagonismo, autonomia e transformação social. Porém, uma inquietação se instalou nesse meu pensar, quando avancei um pouco mais nas minhas constatações quanto à questão de professores mudarem de escola com frequência, do quadro de professores estar mudando a cada início de ano letivo e no seu percurso também, de nos depararmos com gestores na área da educação advindos de outras formações e de haver um entendimento dos governantes de que a educação deve estar a serviço do mercado de trabalho. Então entendo que é possível, sim, fazer educação permanente e continuada nas nossas escolas, sinto-me esperançosa quanto às possíveis relações que podem ser construídas nesse processo, mas entendo que a universidade ainda precisa avançar um pouco mais nesse caminho. Primeiramente, ela precisa compreender-se nesse processo, para que os estudantes que delas fizerem relações com conhecimento e construam suas aprendizagens possam estar fazendo a diferença nos diversos espaços educacionais. Digo isso por evidenciar na fala de dois profissionais na área das humanas, recém-formados, posicionarem-se em encontros de educação continuada, no primeiro semestre de dois mil e vinte um, com a mesma concepção de desenvolvimento infantil: *criança é uma tábula rasa e a criança está nas nossas mãos como uma folha de papel em branco*.

Enquanto ouvia os profissionais se pronunciando, me ocorreu o seguinte questionamento: não seria uma prática de educação permanente um exercício necessário na universidade? Mas não apenas dos profissionais do curso de pedagogia ou por linha de pesquisa, penso que seria necessário juntar as ciências

humanas, justamente para que princípios básicos de entendimento da educação sejam discutidos coletivamente.

Enquanto atividades humanas, as ciências do homem ou sociais veiculam, quer queiram quer não, certa idéia sobre a natureza do homem. E o que afirmamos que é que toda e qualquer idéia sobre a natureza humana é veiculada por uma filosofia implícita e explícita, estando impregnada de uma conotação valorativa (JAPIASSU, 1981, p. 110).

Os momentos de educação permanente fazem com que os profissionais de educação consigam refletir sobre ideias da natureza humana que são apregoadas de forma implícita e explícita.

A transversalidade deve, portanto, pressupor uma singularidade das ciências humanas. É alias o melhor remédio contra toda iniciativa reducionista. O diferencial essencial que especifica as ciências humanas é a implicação das competências inscritas no indivíduo que age (DOSSE, 2018, p. 457-458).

Sabemos que se vive uma realidade de professores universitários e de toda a educação básica com uma carga horária desumana, com muitas horas aulas, grande número de turmas, de alunos, de compromissos e agendas em que convivemos numa corrida desenfreada contra o tempo. Que momentos podemos ter para estudar coletivamente? Como juntar professores de diferentes áreas humanas para refletir sobre o constituir-se humano e docente? Não seria esse um dispositivo eficaz da sociedade atual para que a reflexão não tivesse espaço de ser realizada no cotidiano escolar de cada esfera de ensino? De quem está a serviço a educação afinal? Visualizamos possibilidades de contribuir para um ser humano melhor? Se não visualizamos isso, para que serve a educação então? Para que contribuímos?

Os nossos esforços devem dirigir-se no sentido de melhorar as nossas tradições e a nossa comunidade; mas esses esforços envolvem também a integração de visões morais da tradição e da comunidade, como as de autodesenvolvimento e de descoberta humano, bem como uma atitude de cepticismo face a essas mesmas tradições e aos seus valores (POPKEWITZ, 1992, p. 49).

É no movimento do *nó pedagógico* que precisamos construir as brechas entre as fronteiras e as possibilidades do cotidiano escolar. Se acreditamos que pela educação transformamos, não podemos deixar de fazer a diferença no espaço em que atuamos, por menor que seja, através da reflexão coletiva, de sujeitos que

pensam sobre a sua prática, que repensam suas concepções por meio de momentos de educação permanente e continuada, entendendo que “A formação é assim como uma abertura para o reconhecimento da alteridade, fazendo com que sejamos capazes de dar sentido àquilo que vem de fora de nós, o que significa compreender o outro e o saber cultural” (HERMANN, 2002, p. 102).

E quando falamos em alteridade, falamos em ser humano. Não somente o humano que está em nós, mas no humano que está no outro. Reconhecemo-nos no sentido relacional e nos damos as mãos para que, indiferentemente da caminhada de cada sujeito, ninguém fique para trás ou seja menosprezado por não atender os requisitos dos padrões da sociedade em que vivemos. Evoluímos de forma individual, mas coletivamente. “O verdadeiro propósito da viagem não é, portanto, “chegar”, mas “caminhar”, não é a “meta”, mas o “percurso”, não é o “onde”, mas “como”” (ZAVALLONI, 2021, p. 61).

Fica o convite a todos os profissionais da educação para que pensem em possibilidades de refletir o cotidiano escolar de forma coletiva, tendo como princípio uma educação humana, voltada para o protagonismo e para a transformação social. E ao grupo de pesquisa, sujeitos da tese, ficaria a dica para refletir a partir de cada escrito deixado para os colegas, no livro de Paulo Freire e Antonio Faundez: Por uma Pedagogia da Pergunta, com os mesmos princípios. Muito eles têm a nos dizer sobre saberes, poderes e verdades que permeiam nosso fazer pedagógico e nosso cotidiano escolar. Precisamos estar vigilantes com nossas concepções e refletindo-as na ação pedagógica. Movimento constante na educação permanente e continuada, que é o espaço privilegiado da escola para mantermo-nos precavidos das aproximações entre teoria e prática. Neste pensar, perceberemos os movimentos no *nó pedagógico* do cotidiano escolar, que, mesmo com suas intencionalidades voltadas à autonomia, faz movimentos visíveis e invisíveis de controle biopolítico, com dispositivos de poder, sustentados por saberes que os legitimam por meio da prática pedagógica rotineira, mecânica e arbitrária. O pensar não elimina esses dispositivos, mas desestabiliza estruturas fechadas de poder e sustentação de verdades absolutas, que dão lugar à reflexão coletiva e ao ser mais humano.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS - ENTRE “NÓS” E MOVIMENTOS: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA UMA EDUCAÇÃO MAIS HUMANA

A ideia de um sonho possível deve nascer da união da teoria e da prática, como viemos insistindo (FREIRE; FAUNDEZ, 2019, p. 108).

A caminhada nos permite entrecruzar o que construímos nos diferentes caminhos trilhados na busca de encontrar elementos para trazer evidências, apresentadas através dos estudos realizados, tendo como norte, nesta pesquisa, o tema: A EDUCAÇÃO PERMANENTE E CONTINUADA COM PROFESSORES NO MOVIMENTO DAS RELAÇÕES DE PODER: ENTRE O CONTROLE BIOPOLÍTICO E A AUTONOMIA, que orientou esse percurso com o propósito de acolher possibilidades para pensar acerca do problema de pesquisa da tese, sendo: Que possíveis evidências entre educação permanente e educação continuada, no processo de formação de professores, tem potencial para fornecer elementos que possam identificar os movimentos de poder, saber e verdade, nos quais os sujeitos sintam-se co-autores nos processos de formação, refletindo posturas de autonomia ou de controle biopolítico, no exercício de uma prática docente a serviço da emancipação social?

Entende-se que, embora o percurso de desenvolvimento da proposta de educação permanente e continuada não tenha sido longo, mostrou-nos elementos que servem de referência para estabelecer constância a essa caminhada reflexiva, que foi construída no cotidiano escolar.

Neste caminho, ninguém teve maior ou menor importância, tivemos participações diferenciadas que no todo enriqueceram as singularidades, dentro do coletivo, com marcas de cada um que esteve ao nosso lado neste caminhar. Sejam as referências teóricas, professor orientador, sujeitos da pesquisa, professores participantes do curso, colegas, enfim, todos deram passos importantes na direção pretendida.

Então, quais as possíveis evidências encontradas? Considerando-se todas as reflexões realizadas até o memento, é possível entender que a educação continuada sozinha se torna limitada. É na educação permanente que os elementos coletados, observados, discutidos, pesados, através da prática coletiva da reflexão, assumem

significado na educação continuada. Nesta perspectiva, os sujeitos serão co-autores nos processos de formação.

Quando são possibilitados esses momentos de educação permanente no cotidiano escolar, é inevitável que as discussões identifiquem elementos de poder, saber e verdade, e naturalmente a postura pedagógica vai se definindo como autonomia ou como controle biopolítico. Evidentemente, se nossa intencionalidade educativa estará voltada a uma prática docente a serviço da emancipação social, nos fica claro que nossa postura precisa estar direcionada para a autonomia. Autonomia de todos os sujeitos que fazem parte do cotidiano escolar. Isso não quer dizer que não tenhamos influências, ações, imposições de controle. Porém, nosso posicionamento saberá identificar e encontrar estratégias para, dentro desse controle, termos a vigilância de nossa ação pedagógica com possibilidades e práticas autônomas.

Busca-se entender como o professor, mergulhado na cultura pedagógica e institucional da escola, constrói sua identidade profissional. Busca-se estudar sua história profissional e sua história da vida, analisando como estas se cruzam. Busca-se conhecer como, durante a sua formação inicial (pré-serviço), ou antes dela, e por meio do exercício de sua profissão, o professor vai desenvolvendo um saber sobre o seu ofício (SANTOS, 1997, p. 19).

São justamente os encontros de educação permanente que, de certa forma, possibilitarão que cada professor se compreenda e entenda como mergulha na cultura pedagógica, levando em consideração sua história de vida e seus saberes construídos, ao lado das muitas histórias, culturas e saberes que compõem o cotidiano escolar. A reflexão é o caminho para a construção da identidade profissional. Nesta identidade profissional, se juntam muitos saberes que permeiam este contexto e, neste caminhar, dispositivos de poder atuam, de forma invisível e visível, que, se não forem refletidos cotidianamente, a prática será realizada sem o pensar na intencionalidade, que se faz presente como testemunho do trabalho educativo.

Uma conceptualização da profissionalização do ensino acarreta um reconhecimento de que a aprendizagem do conhecimento está enraizada em relações de poder. Os sistemas de regras, distinções e categorias dos currículos privilegiam certos tipos de interpretação do mundo a partir das diferentes possibilidades. As regras do currículo também fornecem uma tecnologia de auto-regulação e autocontrole, uma forma de poder que tem implicações no mundo como os indivíduos se gerem a si próprios, representam regras, padrões e estilos de raciocínio, construindo assim fronteiras e possibilidades de acção quotidiana (POPKEWITZ, 1992, p. 47).

O curso de Educação Permanente e Continuada realizado com gestores, pedagogos e professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais da Rede Municipal de Nova Bassano, RS, trouxe evidências de que é possível desenvolver uma proposta de Educação Permanente e Continuada, sendo que a dinâmica realizada não tem efetividade apenas com os sujeitos de pesquisa desta tese; pode ser organizado com todos os níveis de Ensino e em todas as escolas. Arrisco-me a dizer que é um caminho metodológico em que cada contexto irá trazer assuntos, discussões diferenciadas, mas se forem feitas com a intencionalidade de refletir a prática pedagógica, por todos os atores que compõem o cotidiano escolar, a identidade profissional vai se constituindo e os sujeitos se sentirão pertencentes ao seu fazer pedagógico e à proposta pedagógica da escola, que, neste viés de pensamento, também é construída coletivamente. Quando nos entendemos pertencentes ao espaço em que atuamos, passamos a dar testemunho com nossa prática. Acredito que, em um ambiente educativo em que a reflexão esteja presente, o testemunho pedagógico não se desvia de uma prática educativa mais humana e da construção do protagonismo na educação.

Por outro lado, é possível olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão-na-ação. Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Refletir sobre a reflexão-na-ação, é uma ação, uma observação e uma educação, que exige o uso de palavras (SCHÖN, 1992, p. 83).

Quando nos encaminhamos para uma educação mais humana, acolhemos individualidades, singularidades, culturas, saberes, e cada sujeito será incluído no processo educativo, o que caracteriza o protagonismo pedagógico.

Sabemos que muitas são as dificuldades que podemos encontrar no percurso deste trabalho de educação permanente e continuada: professores que mudam frequentemente de escola, que não aceitam modificar condutas ou refletir sobre as suas práticas, gestões fechadas e autoritárias, mau aproveitamento dos espaços reservados às formações pedagógicas, dentre muitos outros desafios que cada contexto pode abarcar. Porém, embora diante de inúmeras complexidades, sabemos também que temos muitas possibilidades e, mesmo que não seja com todo o grupo de profissionais, precisamos acreditar no trabalho com quem aceita o desafio de pensar sobre si mesmo e sobre suas práticas, com o objetivo de uma educação mais humana.

O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas em esquemas de pensamento mais genéricos ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência. A reflexão não é um conhecimento “puro”, mas sim um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital (GÓMEZ, 1992, p. 103).

Esta citação nos traduz o significado de uma educação permanente, na qual conhecimento acadêmico, que interpreta a realidade, tem significado e está carregado de toda a nossa experiência vital. Nada realizado de forma isolada remete à reflexão, à intencionalidade e ao testemunho. Aliás, nada é isolado.

O humanismo moderno se engana, assim, ao estabelecer a separação entre saber e poder. Eles estão integrados, e não se trata de sonhar com um momento em que o saber não dependeria mais do poder, o que seria uma maneira de reproduzir, sob forma utópica, o mesmo humanismo. Não é possível que o poder se exerça sem saber, não é possível que o saber não engendre poder (FOUCAULT, 2018, p. 231).

O momento nos faz pensar sobre saberes e poderes. Refletir de forma individual e coletiva, de como eles atuam em nossas práticas e de como legitimamos os mesmos no cotidiano escolar. Mas essa conduta não se efetiva se não for oportunizada pelas gestões. Esse pensar, seja ele no âmbito individual ou coletivo, precisa ser organizado como proposta pedagógica de gestão escolar, compartilhada com as diretrizes de uma rede municipal, estadual ou federal. Não vejo nenhum empecilho para que se realize em qualquer nível de ensino, esfera pública ou privada, na educação, principalmente se pensarmos que “[...] não é possível prática sem sua programação que pode ser refeita durante o processo permanente de sua avaliação. Praticar implica programar e avaliar a prática. E a prática de programar, que se alonga na de avaliar a prática, é uma prática teórica” (FREIRE, 1995, p. 109). Programar e avaliar a prática é fundamental para o processo da educação permanente e continuada. Quando refletimos, avaliamos também, pois são feitas análises da prática/ação e da prática/teoria; o que nos aproxima desses dois antagonismos que são entendidos pela educação: teoria versus prática. Nesse protagonismo, a neutralidade não tem espaço. “E o pior talvez dos juízos é o que se expressa na “falta” de juízo. O pior juízo é o que considera o professor uma *ausência* na sala” (FREIRE, 2015, p. 64). Essa falta de juízo é justamente não ter claro a intencionalidade no ato educativo. Quando isso não acontece, nos deixamos levar por qualquer modismo

pedagógico. Os *ismos*²⁹ são fruto da falta de reflexão coletiva, de qualidade e coerente com o exercício da docência.

Todos eles são *-ismos* que, de certo modo, jogam entre si e se articulam uns aos outros, formando algo semelhante a uma rede coerente, firme, conservadora e autojustificada. De modo correlato ao jogo das infinitas imagens que vemos no caleidoscópio, da articulação entre esses *-ismos* resulta um reforço mútuo que acaba levando muitos a vê-los, compreendê-los e defendê-los como naturais e verdades inquestionáveis. Mas não se deve esquecer que todos eles são manifestações de superfície; quais tristes *icebergs*, todas essas crenças e princípios têm, abaixo de si, uma massa considerável de fantasias e desinformação, de simploriedade e contrainformações, de tolice e pura imaginação, de arrogância e insensibilidades. E, amarrando tudo isso, estão boas doses de estultice (VEIGA-NETO, 2020, p. 8).

Assim como o movimento do *caleidoscópio*³⁰ não se resume ao que vemos nitidamente e o *iceberg* tem muito para ser desvendado nas profundezas em que se esconde, também o movimento no *nó pedagógico* se traduz pela reflexão que nos cerca de prudência diante de tudo o que age de forma invisível no cotidiano escolar, porém visivelmente estruturado para que poderes e privilégios sejam mantidos.

Nesta reflexão entre saber e poder, entendemos que de acordo com o protagonismo que construímos e a intencionalidade demonstrada através de nossa identidade humana e profissional, a verdade também se faz presente. O importante é pensarmos as verdades que sustentamos dentro do tempo em que vivemos, direcionadas a nossa intencionalidade, que de acordo com nossa proposta de estudo, de uma prática docente voltada à emancipação social, referencia-se num movimento voltado à autonomia do sujeito.

Não negamos absolutamente a verdade, o que seria uma forma de dogmatismo. Mas a introduzimos no tempo humano, o único que conhecemos. A temporalidade da verdade introduz uma revolução no pensamento: não se trata de tudo negar, repetindo a dúvida sistemática dos céticos ou reeditando a *tabula rasa* da dúvida metódica, mas de tudo aceitar por um pensamento cuja fecundidade está justamente em suas tentativas constantes de aproximação da verdade (JAPIASSU, 1981, p. 42).

A educação permanente tem caráter decisivo para a discussão na aproximação de verdades, que se fortifica na educação continuada. Nenhum desses *nós*

²⁹ Negacionismo, terraplanismo, conspiracionismo, fundamentalismo, anticientificismo, tribalismo e o refratarismo. Alfredo Veiga-Neto, 2020.

³⁰ Metáfora utilizada pelo autor Alfredo Veiga-Neto para compreender a complexidade da pandemia da COVID-19, 2020.

pedagógicos deixa de atuar e fazer parte do cotidiano escolar. Continuaremos convivendo com saberes, poderes e verdades que se entrecruzam e direcionam nossa identidade profissional através de nossas práticas.

Ora, diante dessa hipervisibilidade e dessa saturação, acreditamos que um exercício crítico como este pode mostrar-se útil, especialmente ao que se refere a uma pedagogia do conhecimento: ele pode nos ensinar a olhar esses objetos de conhecimento e esses campos de ação de outro modo, sob um ângulo diferente, de través, obliquamente, numa outra perspectiva ou sob uma outra luz, com o risco de descobrir alguns aspectos mais obscuros, cheios de sombra e talvez invisíveis com relação à racionalidade cognitiva, a qual só reconhece a existência das coisas e dos seres humanos através da mediação iluminadora do saber (TARDIF, 2012, p. 189).

É na metáfora do *nó pedagógico* que procuramos pensar nos diferentes ângulos e vieses que o cotidiano escolar nos permite adentar. O movimento de idas e vindas, entre autonomia e controle biopolítico, nos permite visualizar possibilidades de enxergar também o que não é visto. Esse movimento torna-se o motor que dá constância ao processo da construção identitária de cada escola, oportuniza aos sujeitos do espaço do cotidiano escolar serem protagonistas da prática pedagógica voltada a uma educação mais humana. O refletir do *nó pedagógico* é processo, não se esgota. A cada momento vivemos realidades e situações que retroalimentam nossas reflexões, que dão significado ao trabalho educativo. Afinal, se acreditamos que através da educação podemos construir uma sociedade mais humana, a educação permanente e continuada pode ser uma evidência para se refletir processos autoritários e desumanos? Podemos começar pela escola?

Tenho afinidade com a ideia de Zavalloni (2021, p. 109), quando nos diz que o maior desafio está em realizarmos trabalhos conjuntamente.

Estou falando da incapacidade dos adultos de trabalhar em conjunto, de sentar-se no entorno de uma mesa e de declarar (como nos jogos de cartas) as próprias disponibilidades, os próprios interesses, as próprias emoções. Elementos que restam e que existem em qualquer modo, mas que são vividos de maneira individualista. [...] Se há um fato que distingue a escola do aprendizado individual é, exatamente, isso: fazer um caminho conjunto, atento a quem está ao nosso lado e, portanto, de mãos dadas (ZAVALLONI, 2021, p. 109).

Em um projeto educacional em que se objetiva desenvolver uma educação permanente e continuada, é necessário aprender a sentar, a ouvir o outro, a colocar opiniões e ideias individuais, tendo a tolerância e o respeito de discuti-las

coletivamente. No período da pandemia, a tecnologia foi dos recursos utilizados para que os professores e alunos mantivessem contato, antes da possibilidade do retorno presencial de acordo com protocolos.

Quantas gestões e coordenações pedagógicas, ou até professores, tiveram a iniciativa de manter esse mesmo canal comunicativo para conversar, trocar ideias, poder falar das angústias, medos e desafios? Quantos conversaram para se auxiliar nos recursos tecnológicos para dar aulas *on-line*? Penso que muitos problemas emocionais e psicológicos teriam sido evitados ou amenizados se a educação, de modo geral, tivesse olhado e cuidado um pouco mais do professor. Em nossas escolas temos,

Docentes motivados, que se atualizam, que experimentam, que inventam, mas que, com frequência, fazem tudo isso em total solidão. É um exemplo indireto de “não escola” que é proposto aos estudantes. A eles, provavelmente, se diz: vocês devem trabalhar juntos e depois (nós, adultos) trabalhamos sozinhos. Devemos impedir essa tendência, fruto também de uma sociedade que sempre mais visa ao individualismo e ao sucesso personalista (ZAVALLONI, 2021, p. 109).

É o grande desafio de promover espaços e momentos para que os professores possam compartilhar seus saberes, práticas, dúvidas e inventividades. Essa prática é testemunho de uma escola mais humana que se torna responsável por construir uma sociedade mais justa. Todas as instâncias educacionais têm responsabilidades e compromissos nessa luta por uma educação para seres humanos e sujeitos inseridos no processo de forma coletiva e não para indivíduos que mal se conhecem e se importam uns com os outros.

Talvez o *nó pedagógico* nos possibilite também, neste movimento de ir e vir, além de refletir e pensar sobre nossa constituição humana e profissional, nossas práticas pedagógicas, nosso testemunho e o quanto somos pertencentes e responsáveis por todo o processo construído no cotidiano escolar; entender que as lutas pelas quais acreditamos e travamos por uma educação mais humana, precisam ser nosso testemunho de vida e não só de docência. “Não há prática docente verdadeira que não seja ela mesma um ensaio estético e ético, permita-se-me a repetição” (FREIRE, 2015, p. 46).

Todos os dias precisamos acordar e seguirmos firmes na luta a que nos propomos em favor de uma educação e uma sociedade mais humana. O pouco que conseguirmos fazer é a contribuição enorme que fará a diferença para as próximas

gerações. Permitir-se a repetição é não perder a esperança. Essa esperança precisa ser crítica e juntar-se aos demais que comungam das mesmas ideias. A esperança de cada um de nós não vence a luta sozinha, mas se pararmos de lutar, não vencemos luta alguma.

Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no *sonho* também um motor da história. Não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança (FREIRE, 2011, p. 126).

Pela trajetória de estudos desenvolvidos nessa tese, ousou escrever que, se práticas semelhantes à realizada na proposta de Educação Permanente e Continuada fossem um exercício permanente nos nossos cotidianos escolares, teríamos enfrentado o período da pandemia da COVID-19 com mais leveza, menos doenças e mais solidariedade, entre todos os envolvidos no cotidiano escolar. A reflexão nos permite viver a história e as mudanças, compreendendo complexidades e visualizando possibilidades. Que possamos ter esperança no sonho e na mudança de uma educação mais humana, reflexiva e testemunhal.

Nóvoa 2020, em seus estudos junto à UNESCO, destaca que:

Como já disse, as melhores respostas à pandemia não vieram dos governos ou dos ministérios da educação, mas antes de professores que, trabalhando em conjunto, foram capazes de manter o vínculo com os seus alunos para os apoiar nas aprendizagens (NÓVOA, 2020, p. 9).

Se conseguirmos nos organizar coletivamente, poderemos superar o modelo escolar que se projeta para sustentar violências, preconceitos, exclusões e negacionismos. Construiremos um espaço educativo público e comum, com as mesmas oportunidades para todos. Essas premissas modificam padrões de sustentabilidade, de distribuição das riquezas e de qualidade de vida. Será que ainda temos dúvida do porquê os profissionais da educação buscam constantemente por valorização, estão sobrecarregados com carga horária e trabalhos escolares, além de existirem empecilhos para continuar com a formação acadêmica? Ficou comprovado, no período de pandemia, que as relações humanas construídas no espaço coletivo da escola não podem ser substituídas por tecnologias com práticas individuais. Mas o

capitalismo neoliberal continua amarrando o trabalho educacional numa caminhada solitária e sobrecarregada, afinal, pensar e dialogar coletivamente é perigoso.

O exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo (FREIRE, 2000, p. 46).

Pensar e refletir no *nó pedagógico* da educação permanente e continuada na educação é um dos caminhos para construir laços de compromisso, de protagonismo e de uma educação mais humana.

Dentre os muitos desafios do nosso tempo, podemos dizer que o maior deles é entendermos e testemunharmos manifestações do humano no cotidiano escolar que é movido por poderes e saberes. E por onde começar? Conhecendo o humano que está em nós e o modo como o testemunhamos na nossa vida. Nossas ações são convidadas a nunca perder a capacidade de sonhar e esperar. Isso nos dará respostas? Não trabalhamos com respostas. Movimentamo-nos na reflexão permanente e continuada daquilo que acreditamos ser os princípios para construir um mundo melhor. A resposta pode ser dada como um horizonte. A cada passo que damos em sua direção, ela se distancia em proporções imensuráveis. Então nunca chegaremos ao sonhado? O sonho nunca pode morrer. Se chegarmos amanhã ao sonho de hoje, essa mesma utopia já se transformou em uma nova busca. Esse propósito é que nos mantém vivos e vigilantes no nosso caminhar humano e docente.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AGAMBEN, Giorgio. **Medios sin fin: notas sobre la política**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2017.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2019.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.

ARMSTRONG, Thomas. **As melhores escolas: a prática educacional orientada pelo desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ARRUDA, Marina Patrício. ROSA, Geraldo Antônio da. A vontade amorosa de mudar o mundo: reflexões sobre a prática pedagógica. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 589-608, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/27416>. Acesso em: 29 nov. 2020.

BARRIGA, O. Y. Henríquez, G. **La presentación del objeto de estudio. reflexiones desde la práctica docente**. Santiago, Chile: Cinta moebio, 2003.

BARROS, Manoel de. **Retrato do artista quando coisa**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

BARTELMÉBS, Roberta Chiesa. Resenhando as estruturas das revoluções científicas de Thomas Kuhn. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 351-358, set./dez., 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/7ytkd74BffSn5fjkj84JYt/?lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2021.

BATISTA, Rozilene da Costa; OLIVEIRA, Júlia Emanuely de; RODRIGUES, Sílvia de Fátima Pilegi. Sequência didática ponderações teórico-metodológicas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 18., 2016, Cuiabá, MT. **Anais [...]**. Cuiabá: [s. n.], 2016. p. 5380-5385.

BAZZICALUPO, Laura. **Biopolítica: um mapa conceptual**. Roma, Itália: Carocci, 2010.

BECKER, Fernando. **A Epistemologia do Professor**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BECKER, Fernando. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BITENCOURT, Joceval Andrade. **Descartes e a invenção do sujeito**. São Paulo: Paulus, 2017.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: UNESP, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 jan. 2019.

BRASIL. **Decreto legislativo nº 6, de 2020**. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/dlg6-2020.htm. Acesso em: 03 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020**. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm. Acesso em: 22 de ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009**. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/lei/l12056.htm. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>. Acesso em: 22 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 21 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020.** Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>. Acesso em: 03 jun. 2021.

BRASIL. **Medida provisória nº 934, de 1º de abril de 2020.** Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 03 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota de esclarecimento, de 18 de março de 2020.** Disponível em: <https://abmes.org.br/documentos/detalhe/762/nota-de-esclarecimento-cne>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 11, de 2020.** Orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2020-pdf/148391-pcp011-20/file>. Acesso em: 03 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 15, de 2020.** Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=160391-pcp015-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020.** Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão

da Pandemia da COVID-19. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 9, de 2020**. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2020-%09pdf/147041-pcp009-20/file>. Acesso em: 03 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº 11, de 07 de julho de 2020**. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 19 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 21 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Política Nacional de Educação Permanente em Saúde: o que se tem produzido para o seu fortalecimento? Brasília: Ministério da Saúde, 2018. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_educacao_permanente_saude_fortalecimento.pdf. Acesso em: 01 set. 2021.

CAMAS, Nuria Pons Vilardell; BRITO, Glaucia da Silva. Metodologias ativas: uma discussão acerca das possibilidades práticas na educação continuada de professores do ensino superior. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 311-336, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/1981-416X.17.052.DS01/12350>. Acesso em: 15 out. 2020.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

CHARLOT, Bernard. As figuras do diabo no discurso pedagógico. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 56, n. 48, p. 14-31, abr./jun. 2018. Disponível em:

<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/15171>. Acesso em: 13 abr. 2019.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WM3zS7XkRpgwKWQpNZCZY8d/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2021.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CORTELINI, Valdete Gusberti. **Formação docente e os cursos de graduação na modalidade EaD: processos formativos e a autonomia do sujeito**. 2017. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/3609>. Acesso em: 25 out. 2020.

CORTELINI, Valdete Gusberti. Trajetória de minha escolarização: experiências, sentimentos e contextos que influenciaram a constituição do ser humano e profissional que sou hoje. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE MEMÓRIA E EDUCAÇÃO, 1., 2017, Santa Maria, RS. **Anais [...]**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2017. p. 705-720.

CURSO COMPLETO DE PEDAGOGIA. **Como é conhecida a Psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget**, 2020. Disponível em: <https://cursocompletodepedagogia.com/tag/como-e-conhecida-a-psicologia-dodesenvolvimento-de-jean-piaget/>. Acesso em: 22 set. 2021.

DA ROS, Silvia Zanatta. **Pedagogia e Mediação em Reuven Feuerstein: o processo de mudança em adultos com história de deficiência**. São Paulo: Plexus, 2002

DEWEY, John. **Experiência e educação**. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1976.

DOSSE, Francois. **O império do sentido: a humanização das ciências humanas**. São Paulo: Ed. Unesp, 2018.

DREY, Vinicius. BRUSTOLIN, Fabrício. Desafios e Reflexões: o paradigma da educação atual. *In*: ANPED SUL: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 9., 2012, Caxias do Sul, RS. **Anais [...]**. Caxias do Sul: [s. n.], 2012. p. 1-17. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/2408/931>. Acesso em: 20 jun. 2021.

DUARTE, André. Sobre a Biopolítica: de Foucault ao Século XXI. **Revista Cinética**, 2008. Disponível em: http://www.revistacinetica.com.br/cep/andre_duarte.pdf. Acesso em: 26 ago. 2018.

EPAGRI – Empresa de Pesquisa e Agropecuária e Extensão de Santa Catarina. Estiagem em SC: veja manejos recomendados para diminuir prejuízos nos cultivos. 2021. Disponível em: <https://www.epagri.sc.gov.br/index.php/2021/05/05/estiagem-em-sc-veja-manejos-recomendados-para-diminuir-prejuizos-nos-cultivos/>. Acesso em: 22 set. 2021.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Sobre a arte ou a estética do ato de pesquisar na educação. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.

FEENBERG, Andrew. Da Psicologia à ontologia. In: FEENBERG, Andrew. **Realizing Philosophy: Marx, Lukács, and the Frankfurt School**. Frankfurt: Verso Press, 2012. Disponível em: https://www.sfu.ca/~andrewf/Da_Psicologia_a_Ontologia.pdf. Acesso em: 13 abr. 2019.

FEENBERG, Andrew. **Tecnologia e finitude humana**. Paper Colóquio, 2013. Disponível em: <https://www.sfu.ca/~andrewf/feenbergportuguese.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2019.

FERRARI, Márcio. **António Nóvoa, o garimpador de histórias de vida**. 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1666/antonio-novoa-o-garimpador-de-historias-de-vida>. Acesso em: 17 nov. 2020.

FEUERSTEIN, Reuven; FEUERSTEIN, Refael S.; FALIK, Louis H. **Além da Inteligência: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro**. Petrópolis: Vozes, 2014.

FLECK, Maria Luiza Steiner. **Pedagogia de projetos**. 2007. Disponível em: https://extensao.cecierj.edu.br/material_didatico/edc905/PedagogiaDeProjetos-Genese.pdf. Acesso em: 25 out. 2020.

FLECK, Maria Luiza Steiner. Pedagogia de Projetos: o princípio, o fim e o meio. **Diálogo**, Canoas, n. 11, p.117-140, 2007.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. Curso dado no Collège de France, 1981-1982. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, 1926-1984. 24. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Malfazer, dizer verdadeiro**: função da confissão em juízo - curso em Louvain, 1981. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Subjetividade e verdade**: curso no Collège de France, 1981-1981. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1966.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. Petrópolis: Vozes, 2003.
- FURTER, Pierre. **Educação e reflexão**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1968.
- FURTER, Pierre. **Educação e vida**: uma contribuição à definição da educação permanente. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1968.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- GALVÃO, Bruno Abilio. A ética em Michel Foucault: do cuidado de si à estética da existência. **Intuito**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 157-168, jun. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/intuitio/article/view/17068/11428>. Acesso em: 24 jun. 2021.
- GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

GURGEL, Claudio. **A gerência do pensamento**: gestão contemporânea e consciência neoliberal. São Paulo: Cortez, 2003.

HARTOG, François. **Regimes de Historicidade**: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

HEIDEGGER, Martin. **Cartas sobre o Humanismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

IZQUIERDO, Ivan. Memórias. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 3, n. 6, p. 89-112, maio/ago. 1989. Disponível em: <https://old.scielo.br/pdf/ea/v3n6/v3n6a06.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2021.

JAPIASSU, Hilton. **Questões epistemológicas**. Rio de Janeiro: Imago, 1981.

JORGE, Marco Antonio Coutinho. **Fundamentos da psicanálise de Freud e Lacan**. 5. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

JOUT JOUT e as sabedorias da tia: os incômodos nas relações e no dia-a-dia que dizem muito sobre nós. Publicado pelo canal GNT. 2020. 1 vídeo (3 min e 24 seg). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=p5op_jUpQk&t=1691s. Acesso em: 30 nov. 2020.

KOTHE, Flávio R. O mito da caverna em Platão. **Cerrados**, Brasília, n. 3, p. 35-63, 1994. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view/699/595>. Acesso em: 10 jul. 2021.

MACHADO, Nilson José. **Educação projetos e valores**. São Paulo: [s. n.], 2000.

MAIA, Carmem. MATTAR, João. **ABC da EaD**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

MARIGUELA, Márcio (Org.). **Foucault e a destruição das evidências**. Piracicaba: Ed. Unicamp, 1995.

MARTINS, Fabiana Fernandes; MÜLLER-PALOMAR, Meire Terezinha. Pedagogia de projetos: uma estratégia metodológica no processo de ensino aprendizagem. **Revista Eletrônica FACP**, Paulínia, ano 7, n. 13, mar. 2018. Disponível em: <http://revista.facp.com.br/index.php/reFACP/article/view/60>. Acesso em: 08 nov. 2020.

MATURANA ROMESIN, Humberto; VARELA GARCIA, Francisco J. **De maquinas y seres vivos autopoiesis: la organizacion de lo vivo**. 5. ed. Santiago: Editorial Universitária, 1998.

MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. **Mediação da aprendizagem**: contribuições de Feuerstein e Vygotsky. Curitiba: [s. n.], 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLADES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

MITO da Caverna: Platão - dublado. Publicado pelo canal Rodrigo Freire. 2011. 1 vídeo (2 min e 22 seg). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Rft3s0bGi78>. Acesso em: 30 nov. 2020.

MONLEVADE, João Antonio Cabral de. Normal de nível médio: atual e prioritário, até quando? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 133-148, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/131>. Acesso em: 25 maio 2019.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (Org). **Coleção Mídias Contemporâneas** - Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. v. 2. UEPG: PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 15 out. 2020.

MOREIRA, Marco Antonio. Mapas conceituais e aprendizagem significativa. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 143-156, 1998. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasport.pdf>. Acesso em: 25 out. 2020.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

NIETZSCHE, Friedrich. **Além do bem e do mal**: prelúdio a uma filosofia do futuro. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

NIETZSCHE, Friedrich. Curso de retórica. In: NIETZSCHE, Friedrich. **Cadernos de tradução n. 4**. São Paulo: Edusp, 1999. p. 29-69.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da moral**: uma polêmica. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NIETZSCHE, Friedrich. **Humano, demasiado humano**: um livro para espíritos livres. São Paulo: Companhia de Bolso, 1878.

NOVA BASSANO. **Decreto nº 58, de 19 de novembro de 2018**. Formaliza os procedimentos para as promoções em classes dos Profissionais do Magistério Público do município de Nova Bassano, de acordo com as disposições da Lei Municipal nº 1.781 de 02 de março de 2006. Revoga o Decreto nº 37/2015 e dá outras providências, onde traz aspectos voltados ao trabalho com projetos (Anexo VII).

NOVA BASSANO. **Lei municipal nº 2.863, de 27 de dezembro de 2016**. Dispõe Sobre a Reestruturação do Plano de Carreira do Magistério Público do Município, e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/n/nova-bassano/lei-ordinaria/2016/286/2863/lei-ordinaria-n-2863-2016-dispoe-sobre-a-reestruturacao-do-plano-de-carreira-do-magisterio-publico-do-municipio-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 01 set. 2021.

NOVA BASSANO. **Lei Municipal nº 2.878, de 21 de março de 2017**. Altera dispositivos da Lei Municipal nº 2.863, de 2016, Plano de Carreira do Magistério Público Municipal e dá outras Providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/rs/n/nova-bassano/lei-ordinaria/2017/288/2878/lei-ordinaria-n-2878-2017-altera-dispositivos-da-lei-municipal-n-2863-de-2016-plano-de-carreira-do-magisterio-publico-municipal-e-da-outras-providencias?r=p>. Acesso em: 15 jun. 2021.

NOVA BASSANO. **Lei municipal nº 2.938, de 08 de agosto, de 2017**. Dispõe sobre alterações no Plano de Carreira do Magistério Público do Município, Lei Municipal nº 2.863, de 2016 e suas alterações e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/n/nova-bassano/lei-ordinaria/2017/294/2938/lei-ordinaria-n-2938-2017-dispoe-sobre-alteracoes-no-plano-de-carreira-do-magisterio-publico-do-municipio-lei?q=2.938>. Acesso em: 01 set. 2021.

NOVA BASSANO. **Lei Municipal nº 3.085, de 16 de abril de 2019**. Acrescenta o art. 20-A à Lei Municipal nº 2.863/2016, que dispõe sobre a Reestruturação do Plano de Carreira do Magistério Público do Município [...]. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/rs/n/nova-bassano/lei_ordinaria/2019/309/3085/lei-ordinaria-n-3085-2019-acrescenta-o-art-20-a-a-lei-municipal-n-2863-2016-que-dispoe-sobre-a-reestruturacao-do-plano-de-carreira-do-magisterio-publico-do-municipio-para-incluir-a-reducao-da-carga-horaria-em-virtude-da-participacao-dos-integrantes-do-magisterio-em-cursos-e-programas-de-pos-graduacao-stricto-senso. Acesso em: 15 jun. 2021.

NOVO olhar. Publicado pelo canal Valdete Gusberti Cortelini. [2020]. 1 vídeo (3 min e 3 seg). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PaVv6av2Rw>. Acesso em: 30 nov. 2020.

NÓVOA, António. A pandemia de COVID-19 e o futuro da Educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 8-12, ago. 2020. Disponível em:

<http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/905>. Acesso em: 01 set. 2021.

NÓVOA, António. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1999.

NÓVOA, António. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. *In*: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.

NÓVOA, António. **Educação na contemporaneidade**: desafios e a importância do professor. Publicado pelo canal Sicredi Pioneira RS. 2020. 1 vídeo (1h e 24 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=p5op_jUpQk&t=1691s. Acesso em: 01 set. 2021.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: 17 nov. 2020.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n.3, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/84910>. Acesso em: 17 nov. 2020.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua Formação**. 1. ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educación**, Madrid, 2009. Disponível em: <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:31ae829a-c8aa-48bd-9e13-32598dfe62d9/re35009por-pdf.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2020.

NÓVOA, António. **Professor se forma na escola**. 2001. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>. Acesso em: 17 nov. 2020.

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: LDA, 2000.

OLIVEIRA, Edna Castro. Prefácio. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

OLIVEIRA, João Ferreira de; GOUVEIA, Andrea Barbosa; ARAÚJO, Heleno (Org.). **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação**: PNE 2014-2024. Brasília: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/CadernoAnlisePNE.pdf>. Acesso em: 15 set. 2021.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2013.

PAIS, José Machado. **Sociologia da vida quotidiana**: teorias, métodos e estudos de caso. 6. ed. Lisboa: ICS, 2015.

PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira; PARENTE, José Reginaldo Feijão; QUEIROZ, Ana Helena Bomfim. Metodologias ativas de Ensino e Aprendizagem: revisão integrativa. **Sanare**, Sobral, v. 15, n. 2, p.145-153, jun./dez. 2016. Disponível em: <https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049>. Acesso em: 15 out. 2020.

PATRÍCIO, Marina; KUHNEN, Mirian. (Org.). **Guia de Educação Permanente**: a singularidade dos lugares e das pessoas renovando práticas de saúde. São José: ICEP, 2014.

PIAGET (2): equilibração majorante – assimilação e acomodação. Publicado pelo canal Didatics. 2017. 1 vídeo (8 min e 1 seg). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TL-LCvtaPg&t=42s>. Acesso em: 01 set. 2021.

PIAGET, Jean; VYGOTSKY, Lev S.; WALLON, Henri. **Teorias Psicogenéticas em Discussão**. 1992.

PLATÃO. **Diálogos**. Belém: Ed. UFPA, 1975.

POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

QUAL o sentido da vida? **História do girassol**. Publicado pelo canal Lipinha92. 2018. 1 vídeo (2 min e 44 seg). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pJdUJmSqDGE>. Acesso em: 30 nov. 2020.

RODRÍGUEZ JAUME, María José; GARRIGÓS, José Ignacio. **Análisis sociológico con documentos personales**. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2017.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Formação do professor e pedagogia crítica. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **A lei da educação**: LDB - trajetória, limites e perspectivas. 13. ed. rev. atual. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2016.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua Formação**. 1. ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

SOUZA, Ana Maria Martins de. **A Mediação como princípio educacional**: bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein. São Paulo: Senac, 2003.

STECANELA, Nilda. Retratos de um percurso: o cotidiano como fonte de pesquisa. *In*: GRAZZIOTIN, Luciane S.; COSTA, Gisele Paim (Org.) **Experiências de Quem Pesquisa**: reflexões e percursos. Caxias do Sul: EDUCS, 2010. Disponível em: https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/experiencias_pesquisa_ebook.pdf. Acesso em: 24 ab. 2019.

STRECK, Danilo R. *et al.* **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TUDO INTERESSANTE. **Montagens de animais híbridos que vão te surpreender**. 2020. Disponível em: <https://www.tudointeressante.com.br/2014/11/23-montagens-de-animais-hibridos-que-vao-surpreendervoce.html>. Acesso em: 22 set. 2021.

VARELA, Aida. **Informação e autonomia**: a mediação segundo Feuerstein. São Paulo: SENAC, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da Modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. **Revista Sísifo**: Revista de Ciências da Educação, Lisboa, n. 7, set./dez. 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. Mais uma Lição: sindemia covídica e educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/109337>. Acesso em: 28 ago. 2021.

VILARINHO, Lucia Regina G. Educação continuada e educação à distância: anomalias no contexto do paradigma tradicional de ensino. *In*: MARIN, Alda Junqueira; SILVA, Aínda Maria Monteiro; SOUZA, Maria Inês Marcondes de. (Org.) **Situações didáticas**. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2017. p. 270-291.

WELP, Anamaria Kurtz de Souza; SARMENTO, Simone; KIRSCH William Kirsch. Entrevista com o professor Fernando Hernandez. **Revista Bem Legal**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 65-72, 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/revistabemlegal/edicoes-anteriores/no_1_2014/entrevista. Acesso em: 07 nov. 2020.

WIKIPÉDIA. **Nova Bassano**. 2021. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Nova_Bassano. Acesso em: 29 maio 2021.

WOLF, Maryanne. **O cérebro no mundo digital**: os desafios da leitura na nossa era. São Paulo: Contexto, 2019.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

ZAVALLONI, Gianfranco. **A pedagogia do Caracol**. Americana: Adonis, 2021.

ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. *In*: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO GOOGLE FORMS PARA OS GESTORES

CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA

1. Sexo:
2. Idade: Data de nascimento:
3. Formação Acadêmica:
 - a) Curso Superior/IES:
 - b) Pós-Graduação (tipo e área):
 - c) Mestrado (área):
 - d) Doutorado (área):
4. Possui formação específica em gestão escolar?
5. Há quantos anos atua como diretor(a) escolar?
6. Há quantos anos atua como diretor(a) nesta escola?
7. Já exerceu algum cargo na gestão escolar antes de ser diretor(a)?
8. Apresenta experiência profissional fora do campo educacional?

CONHECENDO UM POUCO DO CONTEXTO DA ESCOLA

1. Fale-nos um pouco da história da escola: a comunidade, anos de existência, trajetória acadêmica...
2. Por favor, descreva-nos qual o foco dado atualmente:
 - a) à aprendizagem;
 - b) à missão da escola,
 - c) aos valores trabalhados;
 - d) à avaliação;
 - e) ao planejamento;
 - f) aos demais aspectos que queira relatar.
3. Como você acredita que a escola estará em 5 anos nos aspectos que envolvem questões de ensino e aprendizagem? E em 10 anos?
4. Qual é seu posicionamento quanto à hierarquia na escola?
5. Quais suas contribuições na liderança para a escola?

6. Qual a sua influência no trabalho com os professores e na aprendizagem dos alunos?
7. Quais os maiores desafios que a escola enfrenta para desenvolver e fortalecer o processo de ensino e aprendizagem?
8. Como o ambiente externo pode afetar a gestão escolar?
9. O que você entende que faz parte do cotidiano escolar?
10. Como são realizadas as formações continuadas para os professores?
11. A escola tem por hábito realizar reuniões pedagógicas? Como se organizam?
12. De maneira geral, como você caracteriza o trabalho dos professores desta escola?
13. O trabalho da direção e dos professores se complementam?
14. Há outras ideias, questões e comentários que gostaria de expor?

6. Qual a sua influência no trabalho com os professores e na aprendizagem dos alunos?
7. Quais os maiores desafios que a escola enfrenta para desenvolver e fortalecer o processo de ensino e aprendizagem?
8. Como o ambiente externo pode afetar a gestão escolar?
9. O que você entende que faz parte do cotidiano escolar?
10. Como são realizadas as formações continuadas para os professores?
11. A escola tem por hábito realizar reuniões pedagógicas? Como se organizam?
12. De maneira geral, como você caracteriza o trabalho dos professores desta escola?
13. O trabalho do pedagogo e dos professores se complementam?
14. Há outras ideias, questões e comentários que gostaria de expor?

APÊNDICE III – QUESTIONÁRIO *GOOGLE FORMS* PARA OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS

Roteiro para entrevista semiestruturada a ser realizada com os professores de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA

1. Sexo:
2. Idade: Data de nascimento:
3. Formação Acadêmica:
 - i) Curso Superior/IES:
 - j) Pós-Graduação (tipo e área):
 - k) Mestrado (área):
 - l) Doutorado (área):
4. Há quantos anos atua como professor(a)?
5. Há quantos anos atua como professor(a) nesta escola?
6. Apresenta experiência profissional fora do campo educacional?
7. Atualmente trabalha em quantas escolas? Pública ou privada?

CONHECENDO UM POUCO DO CONTEXTO DA ESCOLA

1. Fale-nos um pouco da história da escola: a comunidade, anos de existência, trajetória acadêmica...
2. Por favor, descreva-nos qual o foco dado atualmente:
 - m) à aprendizagem;
 - n) à missão da escola,
 - o) aos valores trabalhados;
 - p) à avaliação;
 - q) ao planejamento;
 - r) aos demais aspectos que queira relatar.
3. Como você acredita que a escola estará em 5 anos nos aspectos que envolvem questões de ensino e aprendizagem? E em 10 anos?

4. Qual é seu posicionamento quanto à hierarquia na escola?
5. Quais suas contribuições na liderança para a escola?
6. Que tipo de apoio é oferecido pela escola para auxiliar na aprendizagem?
7. Como você contribui para a aprendizagem dos alunos?
8. Quais os maiores desafios que a escola enfrenta para desenvolver e fortalecer o processo de ensino e aprendizagem?
9. Como o ambiente externo pode afetar o trabalho desenvolvido em sala de aula?
10. O que você entende que faz parte do cotidiano escolar?
11. Como são realizadas as formações continuadas para os professores?
12. A escola tem por hábito realizar reuniões pedagógicas? Como se organizam?
13. De maneira geral, como você caracteriza o trabalho da direção desta escola?
14. O trabalho da direção e dos professores se complementam?
15. Há outras ideias, questões e comentários que gostaria de expor?

APÊNDICE VI – NOVO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO DIGITAL (TCLED)

Formulário Professores

Você está sendo convidado/a para participar, como voluntário/a, da pesquisa de doutorado intitulada: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO MOVIMENTO DAS RELAÇÕES DE PODER: CONTROLE BIOPOLÍTICO VERSUS AUTONOMIA, que está sendo realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEDu/UCS). A pesquisa tem por objetivo central analisar os movimentos de poder, autonomia versus controle biopolítico, que se manifestam no desenvolvimento de uma proposta de formação continuada com docentes, voltada à reflexão sobre as concepções da construção histórica de verdade, de poder-saber e sujeito, nas relações do cotidiano escolar, estabelecendo diálogo entre a Universidade e a Educação Básica.

Favor clicar no link abaixo para fazer a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Digital (TCLED) e se aceitar o convite será preciso responder: sim nas opções de resposta.

<https://docs.google.com/document/d/1rNhxN9z5UxcLWy8H6KdSDhXtdTdKT5Q6-FIBIZyKSJY/edit?usp=sharing>

Aceito

☐ Sim

☐ Não

Enviar

Este formulário foi criado em Ucs.br. [Denunciar abuso](#)

Google Formulários

* O mesmo procedimento foi adotado para os formulários dos pedagogos e diretores.

APÊNDICE V – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Página 1 - 9

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título do Projeto: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO MOVIMENTO DAS RELAÇÕES DE PODER: CONTROLE BIOPOLÍTICO *VERSUS* AUTONOMIA

Pesquisadora responsável: Valdete Gusberti Cortelini, doutoranda em Educação.

Orientador: Profº Drº Geraldo Antônio da Rosa.

Instituição: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEDu/UCS)

Telefone celular da pesquisadora responsável: (54) 99611-6549

Endereço da pesquisadora responsável: Linha Bento Gonçalves, Vista Alegre do Prata, RS. CEP: 95.325000

Você está sendo convidado/a para participar, como voluntário/a, da pesquisa de doutorado intitulada: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO MOVIMENTO DAS RELAÇÕES DE PODER: CONTROLE BIOPOLÍTICO *VERSUS* AUTONOMIA, que está sendo realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEDu/UCS). A pesquisa tem por objetivo central analisar os movimentos de poder, autonomia *versus* controle biopolítico, que se manifestam no desenvolvimento de uma proposta de formação continuada com docentes, voltada à reflexão sobre as concepções da construção histórica de verdade, de poder-saber e sujeito, nas relações do cotidiano escolar, estabelecendo diálogo entre a Universidade e a Educação Básica.

A pesquisa será desenvolvida em duas etapas a **distância**. A primeira etapa consiste no envio de questionários para os participantes da pesquisa (professores, pedagogos e diretores) através do Google Forms que deverá ser preenchido entre o período de 01 de outubro a 10 de outubro de 2020 (atividade assíncrona).

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDu/UCS Campus Universidade de Caxias do Sul – Bloco E, sala 306 Telefone: (54) 3218-2824

Pesquisadora responsável: Valdete Gusberti Cortelini (Doutoranda em Educação). E-mail: valdetegusbertic@yahoo.com.br Telefone: (54) 99611-6549 **Orientador:** Profº Drº Geraldo Antônio da Rosa E-mail: gerasa6@ucs.br



A segunda etapa envolve a oferta de uma formação continuada na modalidade a distância, com carga horária total de 40 horas, sendo 16 horas desenvolvidas com atividades síncronas através de encontros pelo Google Meet e 24 horas de atividades assíncronas que serão desenvolvidas através de outras tecnologias como: grupo de WhatsApp, correio eletrônico (e-mail) e editor de textos.

As questões do questionários tem como objetivo identificar tensões e temas emergentes do cotidiano escolar para serem discutidos na formação pedagógica (oficina). Junto aos questionários também será enviada uma Carta Convite que já solicitará aos que tiverem interesse em participar, que respondam ao questionário disponibilizado no Google Forms. A **Carta Convite** e o *link* para o formulário do Google Forms serão enviados para **todos** os professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pedagogos e diretores da RME/Nova Bassano.

O processo de adesão a participação na pesquisa se dará de forma voluntária. A resposta ao questionário será tomada como primeiro aceite de participação que deverá ser ratificado pelos participantes em dois movimentos: 1º) concordância com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Digital (TCLED) disponibilizado na primeira página/seção de acesso ao questionário disponível no Google Forms; e 2º) preenchimento e assinatura nas duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que será encaminhado por Correio para cada participante (referente as atividades da formação continuada oferecidas através do Google Meet e correspondentes aos encontros síncronos que serão gravados, transcritos e analisados pela pesquisadora). O TCLE deverá ser rubricado pelo participante em todas as páginas e assinado por ele na página indicada. Uma observação importante: os participantes serão informados de que sua participação poderá ser interrompida a qualquer tempo da pesquisa, sem qualquer prejuízo ou ônus.

A segunda etapa da pesquisa envolve a realização de uma formação continuada com atividades a distância num total de 40 horas que abrangem



atividades síncronas oportunizadas através da ferramenta Google Meet (16 horas), leituras e produções textuais mediadas por outras tecnologias num total de 24 horas – assíncronas. Estão previstos oito encontros síncronos de 2 horas de duração cada, totalizando 16 horas síncronas. O período para a realização desses encontros é de 27 de outubro a 16 de dezembro de 2020, ocorrendo as terças-feiras, das 18h30min às 20h30min. As datas dos encontros síncronos são: 27/10; 03, 10, 17 e 24/11; 01, 08 e 15/12/2020. As atividades assíncronas estarão sendo desenvolvidas no mesmo período.

As atividades realizadas nos encontros síncronos serão gravadas e os participantes informados deste procedimento neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A participação na pesquisa é voluntária e não gerará nenhum tipo de despesa ou pagamento para os participantes.

1. **Participantes:** professores, diretores e pedagogos da Rede Municipal de Ensino do município de Nova Bassano. Participação voluntária.

2. **Procedimentos:** 1ª Etapa assíncrona - de 01 a 10/10/2020 – preenchimento de questionário via Google Forms. Exige assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Digital (TCLED), primeira página/seção do questionário on line; 2ª etapa (síncrona e assíncrona) - de 27/10/2020 a 15/12/2020, envolve a realização de uma formação continuada com atividades a distância num total de 40 horas que abrangem atividades síncronas oportunizadas através da ferramenta Google Meet (16 horas), leituras e produções textuais mediadas por outras tecnologias num total de 24 horas – assíncronas. Estão previstos oito encontros síncronos de 2 horas de duração cada, totalizando 16 horas síncronas. Exige assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em cópia física, em duas vias, que **devem ser rubricadas pelo/a participante em todas as páginas e assinadas na última**. As atividades realizadas nos encontros síncronos serão gravadas e os participantes informados deste procedimento no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

3. **Dúvidas e esclarecimentos:** por meio deste documento e a

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDu/UCS Campus Universidade de Caxias do Sul – Bloco E, sala 306 Telefone: (54) 3218-2824
 Pesquisadora responsável: Valdete Gusberti Cortellini (Doutoranda em Educação). E-mail: valdetegusberti@yahoo.com.br Telefone: (54) 99611-6549 Orientador: Profº Drº Geraldo Antônio da Rosa E-mail: gerasa6@ucs.br



qualquer tempo você poderá solicitar esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar através do telefone: (54) 99611-6549 e e-mail: valdetegusbertic@yahoo.com.br (contatos da pesquisadora responsável)e/ou do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/UCS): Universidade de Caxias do Sul (UCS), Campus Caxias, Bloco M, sala 306, telefone: (54) 3218-2829, e-mail: NDKlering@ucs.br. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento sem sofrer qualquer tipo de penalidade ou prejuízo. Em caso de retirada de seu consentimento, todas as informações que você tenha, até então, fornecido serão descartadas.

4. **Riscos e desconfortos:** A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Porém, poderá trazer algum desconforto por parte do participante ao responder às perguntas do questionário (riscos mínimos*).Eventualmente, poderá haver perda de sigilo dos dados das entrevistas em razão dos limites das ferramentas tecnológicas utilizadas. A pesquisadora tomará todas as providências para prevenir esses riscos e responsabiliza-se por repará-los em caso de eventuais danos. Você terá total liberdade para não responder qualquer pergunta que o/a faça sentir-se desconfortável.

5. **Benefícios:** os benefícios desta pesquisa não se aplicarão diretamente aos participantes, mas à comunidade na qual a pesquisa está inserida, uma vez que, poderão contribuir significativamente para a qualificação dos docentes da Rede Municipal de Ensino de Nova Bassano a partir das análises da formação continuada e do desenvolvimento de um diagnóstico daquilo que emerge das respostas dos participantes da pesquisa tendo como referência a aprendizagem mediada de forma colaborativa.

* Estudos que empregam técnicas e métodos retrospectivos de pesquisa e aqueles em que não se realiza nenhuma intervenção ou modificação intencional nas variáveis fisiológicas ou psicológicas e sociais dos indivíduos que participam no estudo, entre os quais se consideram: questionários, entrevistas, revisão de prontuários clínicos e outros, nos quais não se identifique nem seja invasivo à intimidade do indivíduo são pesquisas consideradas de risco mínimo. Fonte: <http://www.ufjf.br/comitedeetica/files/2009/12/Risco-em-pesquisa.doc>

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDu/UCS Campus Universidade de Caxias do Sul – Bloco E, sala 306 Telefone: (54) 3218-2824

Pesquisadora responsável: Valdete Gusberti Cortelini (Doutoranda em Educação). E-mail: valdetegusbertic@yahoo.com.br Telefone: (54) 99611-6549 **Orientador:** Profº Drº Geraldo Antônio da Rosa E-mail: gerasa6@ucs.br



Acesso em: 22 mar 2019 e <http://www.scielo.br/pdf/bioet/v22n3/v22n3a13.pdf> Acesso em: 22 dez 2019.

6. **Pagamento:** a participação na pesquisa é voluntária e não gerará nenhum tipo de pagamento.

7. **Despesas com a participação:** não haverá nenhum tipo de despesa para participar da pesquisa.

8. **Confidencialidade:** as identidades serão mantidas no mais rigoroso sigilo, não havendo identificação do participante em nenhuma publicação que resultar desse estudo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificar os participantes. Os dados da pesquisa poderão ser vistos exclusivamente pela pesquisadora e seu orientador. Os dados individuais dos participantes coletados ao longo do processo que serão informados são: idade, sexo, formação acadêmica e tempo de atuação. Os participantes serão identificados nas análises com números e letras, sendo que a letra corresponderá ao cargo e o número designado em uma sequência numérica aleatória. Exemplo: P1 – Professor 1; PE1 – Pedagogo 1; D1 – Diretor 1, e assim sucessivamente.

9. **Comitê de Ética:** esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/ UCS), colegiado interdisciplinar e independente, criado para aprovar ética e cientificamente as pesquisas envolvendo seres humanos, bem como acompanhar e contribuir com o seu desenvolvimento, na data de 18/09/2020.

10. Serão assegurados os direitos previstos nas **Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do CNS**. Bem como, respeitados os protocolos estabelecidos pelo Governo Federal referentes a Pandemia do COVID-19.

Após ser esclarecido/a sobre as informações, no caso de aceitar fazer parte do estudo, rubrique todas as páginas e assine ao final deste documento (página 8 - 9) que está em duas vias originais. Uma delas é sua e a outra será arquivada pela pesquisadora responsável por um período de cinco anos. Ao



término desse período de guarda todos os documentos (gravações, textos e transcrições) serão totalmente destruídos/apagados/inutilizados.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDu/UCS Campus Universidade de Caxias do Sul – Bloco E, sala 306 Telefone: (54) 3218-2824

Pesquisadora responsável: Valdete Gusberti Cortelini (Doutoranda em Educação). E-mail: valdetegusbertic@yahoo.com.br Telefone: (54) 99611-6549 **Orientador:** Profª Drª Geraldo Antônio da Rosa E-mail: gerasa6@ucs.br



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Pelo _____ presente _____ instrumento, eu, _____ (nome completo, _____ (cargo) da Rede Municipal de Ensino de Nova Bassano, no Rio Grande do Sul (RS), abaixo assinado/a, concordo em participar da pesquisa intitulada A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO MOVIMENTO DAS RELAÇÕES DE PODER: CONTROLE BIOPOLÍTICO VERSUS AUTONOMIA realizada por Valdete Gusberti Cortelini, pesquisadora do Doutorado em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEDu/UCS).

Declaro que fui informado/a pela pesquisadora sobre os objetivos e os procedimentos da pesquisa. Declaro também que fui informado/a que a referida pesquisa não gerará despesas, nem pagamentos para a instituição e a nenhum dos envolvidos nos trabalhos realizados durante a pesquisa. E que em caso de retirada do seu consentimento, todas as informações que tenha, até então fornecido, serão descartadas.

Declaro que fui informado/a que posso esclarecer dúvidas a qualquer momento através dos contatos da pesquisadora e do CEP/UCS.

Declaro estar ciente de que, de acordo com as Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do CNE, os procedimentos realizados nesta pesquisa oferecem riscos mínimos aos participantes indicados no item 4. Riscos e desconforto deste documento (página 4).

Declaro estar ciente de que serão assegurados os direitos previstos nos documentos citados, dentre os quais:

1. Garantia de consentimento dos participantes da pesquisa, esclarecidos sobre seu sentido e implicações;

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDu/UCS Campus Universidade de Caxias do Sul – Bloco E, sala 306 Telefone: (54) 3218-2824
Pesquisadora responsável: Valdete Gusberti Cortelini (Doutoranda em Educação). E-mail: valdetegusbertic@yahoo.com.br Telefone: (54) 99611-6549 **Orientador:** Profº Drº Geraldo Antônio da Rosa E-mail: gerasa6@ucs.br



2. Garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz; e
3. Garantia da não utilização, por parte da pesquisadora, das informações obtidas na pesquisa em prejuízo dos seus participantes.

Os benefícios desta pesquisa não se aplicarão diretamente aos participantes, mas à comunidade na qual a pesquisa está inserido/a.

Nova Bassano, ____ de _____ de 2020.

Assinatura por extenso do/a participante



TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do Projeto: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO MOVIMENTO DAS RELAÇÕES DE PODER: CONTROLE BIOPOLÍTICO VERSUS AUTONOMIA

Pesquisadora responsável: Valdete Gusberti Cortelini, doutoranda em Educação.

Orientador: Profº Drº Geraldo Antônio da Rosa.

Instituição: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEDu/UCS)

Telefone celular da pesquisadora responsável: (54) 99611-6549

Endereço da pesquisadora responsável: Linha Bento Gonçalves, Vista Alegre do Prata, RS. CEP: 95.325000

Eu, Valdete Gusberti Cortelini, pesquisadora responsável pelo presente projeto me comprometo a preservar a privacidade e o anonimato dos sujeitos da pesquisa cujos dados serão coletados a partir de questionário aplicado através do Google Forms, das gravações dos encontros síncronos realizados pelo Google Meet e da análise dos textos produzidos solicitados como atividades assíncronas. Concordo, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas preservando o anonimato dos sujeitos e serão mantidas em poder da responsável pela pesquisa, por um período de 5 anos. Após este período, os dados serão destruídos.

J. Barroso, 15 de dezembro de 2020.

Valdete Gusberti Cortelini

Valdete Gusberti Cortelini
Pesquisadora Responsável

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDu/UCS Campus Universidade de Caxias do Sul – Bloco E, sala 306 Telefone: (54) 3218-2824

Pesquisadora responsável: Valdete Gusberti Cortelini (Doutoranda em Educação). E-mail: valdetegusbertic@yahoo.com.br Telefone: (54) 99611-6549 **Orientador:** Profº Drº Geraldo Antônio da Rosa E-mail: gerasa6@ucs.br

APÊNDICE VI – TERMO DE ASSENTIMENTO DA INSTITUIÇÃO (TAI)

1

TERMO DE ASSENTIMENTO DA INSTITUIÇÃO (TAI)

Pelo presente instrumento, eu, **Salete Teresinha Cestonaro Bongiovanni**, Secretária Municipal de Educação, da Rede Municipal de Ensino de Nova Bassano, no Rio Grande do Sul (RS), abaixo assinada, concordo com a solicitação de autorização para a realização das duas etapas da formação continuada na modalidade a distância, intitulada FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO MOVIMENTO DAS RELAÇÕES DE PODER: CONTROLE BIOPOLÍTICO VERSUS AUTONOMIA realizada por Valdete Gusberti Cortelini, pesquisadora do Doutorado em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEDu/UCS).

Declaro que fui informada pela pesquisadora sobre os objetivos e os procedimentos da pesquisa. Declaro também que fui informada que a referida pesquisa não gerará despesas, nem pagamentos para a instituição e a nenhum dos envolvidos nos trabalhos realizados durante a pesquisa. E que, em caso de retirada do seu consentimento, todas as informações que os participantes tenham até então fornecido, serão descartadas.

Declaro que fui informada que posso esclarecer dúvidas a qualquer momento através dos contatos da pesquisadora e do CEP/UCS.

Declaro estar ciente de que, de acordo com as Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do CNE, os procedimentos realizados nesta pesquisa oferecem riscos mínimos aos participantes. Bem como, respeitados os protocolos estabelecidos pelo Governo Federal referentes a Pandemia do COVID-19.

Declaro estar ciente de que serão assegurados os direitos previstos nos documentos citados, dentre os quais:

1. Garantia de consentimento dos participantes da pesquisa, esclarecidos sobre seu sentido e implicações;
2. Garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz; e

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDu/UCS Campus Universidade de Caxias do Sul – Bloco E, sala 306 Telefone: (54) 3218-2824 Pesquisadora responsável: Valdete Gusberti Cortelini (Doutoranda em Educação). E-mail: valdetegusbertic@yahoo.com.br Telefone: (54) 99611-6549 Orientador: Profº Drº Geraldo Antônio da Rosa E-mail: gerasa6@ucs.br



3. Garantia da não utilização, por parte da pesquisadora, das informações obtidas na pesquisa em prejuízo dos seus participantes.

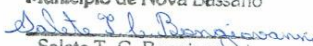
Os benefícios desta pesquisa não se aplicarão diretamente aos participantes, mas à comunidade na qual a pesquisa está inserida uma vez que, poderão contribuir significativamente para a qualificação dos docentes da Rede Municipal de Ensino de Nova Bassano a partir das análises da formação continuada e do desenvolvimento de um diagnóstico daquilo que emerge das respostas dos participantes da pesquisa tendo como referência a aprendizagem mediada de forma colaborativa.

Nova Bassano, 25 de agosto de 2020.



Salete Teresinha Cestonaro Bongiovanni
Secretária Municipal de Educação do Município de Nova Bassano/RS
(Assinatura por extenso e carimbo)

Município de Nova Bassano



Salete T. C. Bongiovanni
Secretária M. da Educação

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do Projeto: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO MOVIMENTO DAS RELAÇÕES DE PODER: CONTROLE BIOPOLÍTICO VERSUS AUTONOMIA

Pesquisadora responsável: Valdete Gusberti Cortelini, doutoranda em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Antônio da Rosa.

Instituição: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS)

Telefone celular da pesquisadora responsável: (54) 99611-6549

Endereço da pesquisadora responsável: Linha Bento Gonçalves, Vista Alegre do Prata, RS. CEP: 95.325000

Eu, Valdete Gusberti Cortelini, pesquisadora responsável pelo presente projeto me comprometo a preservar a privacidade e o anonimato dos sujeitos da pesquisa cujos dados serão coletados a partir de questionário aplicado através do Google Forms, das gravações dos encontros síncronos realizados pelo Google Meet e da análise dos textos produzidos solicitados como atividades assíncronas. Concordo, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas preservando o anonimato dos sujeitos e serão mantidas em poder da responsável pela pesquisa, por um período de 5 anos. Após este período, os dados serão destruídos.

Nova Bassano, 25 de agosto de 2020.



Valdete Gusberti Cortelini
Pesquisadora Responsável

APÊNDICE VII – LEITURAS COMPLEMENTARES

1º ENCONTRO DE EDUCAÇÃO PERMANENTE E CONTINUADA

CORTELINI, Valdete Gusberti. Trajetória de minha escolarização: experiências, sentimentos e contextos que influenciaram a constituição do ser humano e profissional que sou hoje. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE MEMÓRIA E EDUCAÇÃO, 1., 2017, Santa Maria, RS. **Anais [...]**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2017. p. 705-720.

2º ENCONTRO DE EDUCAÇÃO PERMANENTE E CONTINUADA

BECKER, Fernando. A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CAMAS, Nuria Pons Vilardell; BRITO, Glaucia da Silva. Metodologias ativas: uma discussão acerca das possibilidades práticas na educação continuada de professores do ensino superior. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 311-336, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/1981-416X.17.052.DS01/12350>. Acesso em: 15 out. 2020.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (Org). **Coleção Mídias Contemporâneas** - Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. v. 2. UEPG: PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 15 out. 2020.

PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira; PARENTE, José Reginaldo Feijão; QUEIROZ, Ana Helena Bomfim. Metodologias ativas de Ensino e Aprendizagem: revisão integrativa. **Sanare**, Sobral, v. 15, n. 2, p.145-153, jun./dez. 2016. Disponível em: <https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049>. Acesso em: 15 out. 2020.

3º ENCONTRO DE EDUCAÇÃO PERMANENTE E CONTINUADA

CORTELINI, Valdete Gusberti. **Formação docente e os cursos de graduação na modalidade EaD**: processos formativos e a autonomia do sujeito. 2017. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/3609>. Acesso em: 25 out. 2020.

FLECK, Maria Luiza Steiner. **Pedagogia de projetos**. 2007. Disponível em: https://extensao.cecierj.edu.br/material_didatico/edc905/PedagogiaDeProjetos-Genese.pdf. Acesso em: 25 out. 2020.

FLECK, Maria Luiza Steiner. **Pedagogia de Projetos: o princípio, o fim e o meio. Diálogo**, Canoas, n. 11, p.117-140, 2007.

MACHADO, Nilson José. **Educação projetos e valores**. São Paulo: [s. n.], 2000.

MOREIRA, Marco Antonio. Mapas conceituais e aprendizagem significativa. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 143-156, 1998. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasport.pdf>. Acesso em: 25 out. 2020.

4º ENCONTRO DE EDUCAÇÃO PERMANENTE E CONTINUADA

WOLF, Maryanne. **O cérebro no mundo digital: os desafios da leitura na nossa era**. São Paulo: Contexto, 2019.

5º ENCONTRO DE EDUCAÇÃO PERMANENTE E CONTINUADA

MARTINS, Fabiana Fernandes; MÜLLER-PALOMAR, Meire Terezinha. Pedagogia de projetos: uma estratégia metodológica no processo de ensino aprendizagem. **Revista Eletrônica FACP**, Paulínia, ano 7, n. 13, mar. 2018. Disponível em: <http://revista.facp.com.br/index.php/reFACP/article/view/60>. Acesso em: 08 nov. 2020.

WELP, Anamaria Kurtz de Souza; SARMENTO, Simone; KIRSCH William Kirsch. Entrevista com o professor Fernando Hernandez. **Revista Bem Legal**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 65-72, 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/revistabemlegal/edicoes-anteriores/no_1_2014/entrevista. Acesso em: 07 nov. 2020.

6º ENCONTRO DE EDUCAÇÃO PERMANENTE E CONTINUADA

BATISTA, Rozilene da Costa; OLIVEIRA, Júlia Emanuely de; RODRIGUES, Sílvia de Fátima Pilegi. Sequência didática ponderações teórico-metodológicas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 18., 2016, Cuiabá, MT. **Anais [...]**. Cuiabá: [s. n.], 2016. p. 5380-5385.
EDUCAÇÃO na contemporaneidade: desafios e a importância do professor. Publicado pelo canal Sicredi Pioneira RS. 2020. 1 vídeo (1h e 24 min). Disponível

em: https://www.youtube.com/watch?v=p5op_jUpQk&t=1691s. Acesso em: 01 set. 2021.

FERRARI, Márcio. **António Nóvoa, o garimpador de histórias de vida**. 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1666/antonio-novoa-o-garimpador-de-historias-de-vida>. Acesso em: 17 nov. 2020.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: 17 nov. 2020.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n.3, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/84910>. Acesso em: 17 nov. 2020.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educación**, Madrid, 2009. Disponível em: <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:31ae829a-c8aa-48bd-9e13-32598dfe62d9/re35009por-pdf.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2020.

NÓVOA, António. **Professor se forma na escola**. 2001. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>. Acesso em: 17 nov. 2020.

7º ENCONTRO DE EDUCAÇÃO PERMANENTE E CONTINUADA

ARRUDA, Marina Patrício. ROSA, Geraldo Antônio da. A vontade amorosa de mudar o mundo: reflexões sobre a prática pedagógica. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 589-608, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/27416>. Acesso em: 29 nov. 2020.

PATRÍCIO, Marina; KUHNEN, Mirian. (Org.). **Guia de Educação Permanente**: a singularidade dos lugares e das pessoas renovando práticas de saúde. São José: ICEP, 2014.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

8º ENCONTRO DE EDUCAÇÃO PERMANENTE E CONTINUADA

JOUT JOUT e as sabedorias da tia: os incômodos nas relações e no dia-a-dia que dizem muito sobre nós. Publicado pelo canal GNT. 2020. 1 vídeo (3 min e 24 seg).

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=p5op_jUpQk&t=1691s. Acesso em: 30 nov. 2020.

MITO da Caverna: Platão - dublado. Publicado pelo canal Rodrigo Freire. 2011. 1 vídeo (2 min e 22 seg). Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=Rft3s0bGi78>. Acesso em: 30 nov. 2020.

NOVO olhar. Publicado pelo canal Valdete Gusberti Cortelini. [2020]. 1 vídeo (3 min e 3 seg). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-PaVv6av2Rw>. Acesso em: 30 nov. 2020.

PLATÃO. **Diálogos**. Belém: Ed. UFPA, 1975.

QUAL o sentido da vida? História do girassol. Publicado pelo canal Lipinha92. 2018. 1 vídeo (2 min e 44 seg). Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=pJdUJmSqDGE>. Acesso em: 30 nov. 2020.

9º ENCONTRO DE EDUCAÇÃO PERMANENTE E CONTINUADA

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

ANEXO I – FICHA DE AVALIAÇÃO CUMULATIVA DO PROFESSOR DO MUNICÍPIO DE NOVA BASSANO (RS)



MUNICÍPIO DE NOVA BASSANO

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

Ficha de Avaliação Cumulativa do Professor

PONTOS DE REFERÊNCIA PARA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO

Escola:

Professor(a):

Nº da matrícula: Data:

Diretor:

ASPECTO "A" – EFICIÊNCIA

1. Exerce e desenvolve suas tarefas com responsabilidade e produtividade.
() Sempre () Muitas Vezes () Algumas Vezes () Difícilmente
2. Demonstra conhecimentos nas atribuições do seu cargo.
() Sempre – Atinge plenamente os resultados buscados, executando suas atividades com exatidão e segurança.
() Muitas Vezes – Atinge plenamente os resultados buscados, desincumbindo-se a contento das atividades propostas.
() Algumas Vezes – Nem sempre atinge os resultados buscados, algumas vezes não executando a contento as atividades propostas.
() Difícilmente – Não atinge os resultados baseados e deixa muitas vezes de executar as atividades propostas.
3. Planeja e executa o trabalho docente, em consonância com a proposta pedagógica da escola, plano de atividades e/ ou plano de estudos e projetos educacionais semestrais.
() Sempre () Muitas Vezes () Algumas Vezes () Difícilmente
4. Define, operacionalmente, os objetivos do plano de estudos, quanto a sua sala de aula, estabelecendo relações entre os diferentes componentes curriculares.
() Sempre () Muitas Vezes () Algumas Vezes () Difícilmente
5. Diversifica o uso de técnicas, recursos e material didático, demonstrando interesse, criatividade e domínio.
() Sempre () Muitas Vezes () Algumas Vezes () Difícilmente
6. Avalia o desempenho dos alunos de acordo com o regimento escolar, nos prazos estabelecidos.
() Sempre () Muitas Vezes () Algumas Vezes () Difícilmente
7. Participa da formação continuada, seminários, cursos e palestras programados pela escola e/ou SMED, preferencialmente no turno de trabalho.
() Sempre () Muitas Vezes () Algumas Vezes () Difícilmente
8. Participa da elaboração, execução e avaliação do Plano de Estudos da Escola e da Proposta Pedagógica.
() Sempre () Muitas Vezes () Algumas Vezes () Difícilmente



MUNICÍPIO DE NOVA BASSANO
ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

9. Participa da elaboração e seleção do material didático utilizado em sala de aula.
() Sempre () Muitas Vezes () Algumas Vezes () Difícilmente
10. Zela pela aprendizagem dos alunos.
() Sempre () Muitas Vezes () Algumas Vezes () Difícilmente
11. Constata necessidades e encaminhar os alunos ao setor de supervisão e orientação educacional da escola..
() Sempre () Muitas Vezes () Algumas Vezes () Difícilmente
12. Atende às solicitações da direção e da orientação e supervisão da escola referentes à sua docência.
() Sempre () Muitas Vezes () Algumas Vezes () Difícilmente
13. Participa do Planejamento das séries paralelas, das áreas do conhecimento e das horas atividades específicas para melhorar o processo de ensino e aprendizagem.
() Sempre () Muitas Vezes () Algumas Vezes () Difícilmente
14. Cooperar com os serviços de administração escolar, orientação educacional e supervisão escolar.
() Sempre () Muitas Vezes () Algumas Vezes () Difícilmente
15. Participa de reuniões, conselhos de classe, atividades cívicas e culturais, bem como de outros eventos programados pela escola e/ou SMED.
() Sempre () Muitas Vezes () Algumas Vezes () Difícilmente
16. Realiza atividades de recuperação paralela para alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem.
() Sempre () Muitas Vezes () Algumas Vezes () Difícilmente
17. Mantém o diário de classe atualizado e conforme o calendário escolar sem rasuras e entregar nos prazos determinados pela coordenação pedagógica.
() Sempre () Muitas Vezes () Algumas Vezes () Difícilmente
18. Avalia o aluno de forma contínua utilizando instrumentos diversos e considerando os avanços.
() Sempre () Muitas Vezes () Algumas Vezes () Difícilmente
19. Zela pela disciplina e pelo material docente.
() Sempre () Muitas Vezes () Algumas Vezes () Difícilmente
20. Mantém-se atualizado sobre a legislação do ensino.
() Sempre () Muitas Vezes () Algumas Vezes () Difícilmente

ASPECTO "B" – COOPERAÇÃO

Refere-se à disposição do membro do magistério em cooperar para o desenvolvimento das atividades relativas ao desempenho de seu cargo ou função, bem como de contribuir para a qualificação do trabalho coletivo.

O membro do magistério deverá:



MUNICÍPIO DE NOVA BASSANO

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

1. Coopera em todas as atividades curriculares que visem a melhoria do processo educativo.
() Sempre () Muitas Vezes () Algumas Vezes () Dificilmente
2. Colabora com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.
() Sempre () Muitas Vezes () Algumas Vezes () Dificilmente
3. Elabora os projetos educacionais e aplica de forma a garantir a interdisciplinariedade dos conhecimentos.
() Sempre () Muitas Vezes () Algumas Vezes () Dificilmente
4. Participa assídua e cooperativamente das reuniões pedagógicas e/ ou administrativas, com os pais e comunidade escolar.
() Sempre () Muitas Vezes () Algumas Vezes () Dificilmente

ASPECTO "C" – DEVERES E RESPONSABILIDADES

Refere-se ao cumprimento das normas e regras determinadas no Regime Jurídico dos Servidores Públicos Municipais, no Plano de Carreira do Magistério Público Municipal, Regimento Escolar, Legislação Federal, Estadual e Municipal vigente:

O membro do magistério deverá:

1. Acata as determinações de seus superiores.
() Sempre () Muitas Vezes () Algumas Vezes () Dificilmente
2. Cumpre as leis, regras e normas estabelecidas para a função que exerce.
() Sempre () Muitas Vezes () Algumas Vezes () Dificilmente
3. Mantém bom nível de relacionamento com colegas, autoridades, pais, alunos e funcionários.
() Sempre () Muitas Vezes () Algumas Vezes () Dificilmente
4. Assume e cumpre as obrigações inerentes ao seu cargo e função exercida.
() Sempre () Muitas Vezes () Algumas Vezes () Dificilmente
5. Exerce com responsabilidade e competência o planejamento de seu trabalho em consonância com os objetivos propostos.
() Sempre () Muitas Vezes () Algumas Vezes () Dificilmente

ASPECTO "D" – ASSIDUIDADE

Refere-se ao tempo de efetivo exercício, computado de acordo com o livro ponto, cartão ponto, folhas de efetividade, fichas de registro e outras formas de controle.



MUNICÍPIO DE NOVA BASSANO

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

Valorização

Nº de faltas não justificadas	Pontuação
0	4
1	3
2	2
3	1
Mais de 3	0

ASPECTO "E" – PONTUALIDADE

Refere-se à efetiva e fiel observância dos horários previstos para o exercício do cargo e/ou da função exercida. Será computada à vista do livro ponto, fichas de registros, controle por meio de cartão ponto e outras formas de controle.

Valorização

Atrasos ou saídas antecipadas	Pontuação
0	4
1 a 3	3
4 a 6	2
7 a 9	1
10 ou mais	0

ASPECTO "F" – EXPERIÊNCIA

Diz respeito à capacidade intelectual e prática do membro do magistério no desempenho do cargo ou função, devendo ser observado o que segue:

- Contribui através de sugestões e subsídios úteis, práticos e/ou realizáveis no campo da educação.
☐ Sempre ☐ Muitas Vezes ☐ Algumas Vezes ☐ Dificilmente
- Participa na busca de soluções para os problemas relativos as necessidades da proposta pedagógica da escola.
☐ Sempre ☐ Muitas Vezes ☐ Algumas Vezes ☐ Dificilmente
- Realiza estudos e pesquisas que visem ao aperfeiçoamento do processo educacional, na sua área de atuação.
☐ Sempre ☐ Muitas Vezes ☐ Algumas Vezes ☐ Dificilmente



MUNICÍPIO DE NOVA BASSANO

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

ASPECTO "G" – INICIATIVA

Refere-se à capacidade do membro do magistério de pensar e agir frente a situações imprevistas, apresentando soluções que permitam o aperfeiçoamento das atividades educacionais.

O membro do magistério deverá:

1. Empenha-se na melhoria e desenvolvimento das tarefas pertinentes ao setor de atuação.
() Sempre () Muitas Vezes () Algumas Vezes () Dificilmente
2. Emprega recursos adequados frente a situações imprevistas.
() Sempre () Muitas Vezes () Algumas Vezes () Dificilmente
3. Participa voluntariamente na execução de tarefas pertinentes ao bom desenvolvimento das atividades educacionais.
() Sempre () Muitas Vezes () Algumas Vezes () Dificilmente
4. Propõe alternativas para melhoria da qualidade do ensino ou soluções de problemas.
() Sempre () Muitas Vezes () Algumas Vezes () Dificilmente

ASPECTO "H" – TRABALHOS ELABORADOS

Contribuição no campo da educação.

O trabalho elaborado é valorizável desde que tenha cunho educacional e que apresente contribuição no campo de educação.

1. Publicação em jornal

Artigo, texto, crônica, publicação em jornal, de autoria individual, sendo valorizados de acordo com o âmbito, desde que inéditos e que representem contribuição no campo do Ensino Fundamental, da Educação Infantil e da Educação Especial.

Valorização

Âmbito	Pontuação
Publicação em jornal escolar	2
Publicação em jornal municipal	3
Publicação em jornal regional ou órgão oficial da SMEC	4

2. Palestras

Para valorização de palestras, devem ser considerados os seguintes parâmetros:

- apresentação de atestado emitido pela entidade promotora do evento, onde conste o dia e a hora da palestra e abrangência, conforme tabela de valorização;
- apresentação do conteúdo desenvolvido;



MUNICÍPIO DE NOVA BASSANO

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

- apresentação de atestado informando que o membro do magistério proferiu palestra fora de sua jornada de trabalho.

OBS.: para efeito de valorização, a palestra não deve se caracterizar como atribuição inerente ao cargo ou função desempenhada ou como tarefa que lhe for determinada.

Valorização

Âmbito da palestra	Pontuação
1 turma	1
2 ou mais turmas	2
Escola	3
Comunidade	4
Município	5

3. Projetos e atividades realizadas em nível de Escola ou da administração central da SMEC

- Projetos educacionais visando qualificar o processo ensino/aprendizagem em nível de sala de aula ou de escola.
- Trabalho de Feira de Ciências, Feiras Literárias, Horas Artísticas, Teatros Escolares, elaboração de Jornal Escolar e outros.

Para a valorização desses projetos e atividades devem ser considerados os seguintes parâmetros:

- planejamento, execução, controle e avaliação;
- atestado do responsável pela instituição, setor ou serviço em que foi executado o projeto ou atividade, comprovando a realização e especificando os aspectos que determinam a sua pontuação;
- declaração do coordenador, quando o trabalho for em grupo, da efetiva participação de cada elemento;
- quando tratar-se do projeto educacional, o mesmo deverá observar os critérios mínimos estabelecidos pela metodologia científica;
- todos os projetos e atividades realizadas deverão ser acompanhados de relatório e parecer da equipe diretiva e coordenação pedagógica da instituição onde foram executados.

OBS.: Não serão valorizados trabalhos que configurem obrigação/tarefa ordinária da função exercida pelo professor (ex.: plano de aula, de unidade, etc.).

Valorização

Âmbito do projeto ou atividade educacional	Pontuação
Sala de aula ou setor	2
Escola: séries afins ou setor	4
Escola: todas as séries, instituições/SMEC	6
Rede Municipal de ensino	8

OBS.: Para os professores cedidos, permutados ou que atuam em setores, a pontuação é a mesma.



MUNICÍPIO DE NOVA BASSANO

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

4. Propostas de Inovações Educacionais

Refere-se às propostas de novas estratégias, metodologias e outras que propiciem uma melhoria no processo ensino/aprendizagem.

Para a valorização das propostas de inovações educacionais devem ser considerados os seguintes parâmetros:

- deve se caracterizar como inovadora e inédita;
- primar pela qualidade do ensino;
- deve vir acompanhada de justificativa e fundamentação teórica;
- apresentar atestado do chefe imediato do setor onde atua o membro do magistério, especificando os aspectos que determinam sua pontuação.

Valorização	Pontuação
Âmbito da proposta de inovação educacional .	
Divulgação em nível de:	
Sala de aula ou setor	1
Escola: séries afins ou setor	2
Escola: todas as séries, instituições/SMEC	3
Rede municipal de ensino	4

Não serão valorizados:

- discursos de oradores, homenageados e paraninfos;
- mensagens;
- trabalhos elaborados durante a realização de cursos;
- prefácios de livros, teses, monografias;
- planejamentos, notícias, informações, diretrizes;
- entrevistas;
- elaboração de provas, revisão de obras, tradução, datilografia e colaboração em obras que não caracterizem a autoria;
- trabalhos determinados na função: cursos, treinamentos, palestras proferidas em horários de trabalho;
- segunda edição de quaisquer trabalhos, mesmo que revisados;
- menção honrosa, voto de louvor.

OBS.: os trabalhos elaborados poderão ser somados até o limite máximo de 8 (oito) pontos.

ASPECTO "I" – PARTICIPAÇÃO

Serviços prestados a:

- entidades comunitárias;
- instituições dentro da escola (CPM, Clube de Mães, Grêmios, Conselhos Escolares e outras).

OBS.: Participação sistemática em projetos escolares da rede municipal de ensino com duração mínima de um semestre letivo.

Parâmetros para valorização:

- apresentação de atestado da entidade comunitária ou da instituição escolar, contendo:



MUNICÍPIO DE NOVA BASSANO

ESTADO DO RIO GRANDE DO SU

- a) período de participação;
- b) a função desempenhada;
- c) declaração negativa de remuneração direta e indireta;
- d) dia da semana, horário e a regularidade da participação em reuniões ou atividades;
- e) número de reuniões ou atividades em que o membro do magistério participou;
- f) carimbo ou logotipo da entidade emitente;
- g) assinatura do emitente com carimbo, onde conste nome e cargo ocupado.

- declaração do diretor ou responsável do órgão onde o membro do magistério atua, de que a participação ocorreu fora da jornada ou regime de trabalho.

OBS.: Não serão valorizados participação em comissão, menção honrosa, voto de louvor, donativos às instituições, participações eventuais concentradas em determinados períodos do ano, mesmo que o número de reuniões atinja o mínimo estabelecido, participação em júri, censo ou mesário (eleições).

O período de participação deve coincidir com o da avaliação.

Valorização

Horas	Pontos
1 a 10	1
11 a 20	2
21 a 30	3
31 a 40	4
41 a 50	5
51 a 60	6
61 a 70	7
71 a 80	8

AValiação da Qualificação

Refere-se a simpósios, encontros propriamente ditos, conclaves, congressos, seminários, jornadas, etc. Valorizáveis somente quando de natureza e de caráter oficial, realizados dentro do período de avaliação.

São valorizáveis para todo o magistério encontros que versarem sobre a língua portuguesa, língua italiana, legislação educacional, tóxicos, ecologia, metodologia educacional, educação sexual, educação ambiental, saúde, informática, política educacional, relações humanas, neurolinguística, estrutura de ensino, ética, interdisciplinaridade, psicologia, didática, educação para o trânsito, tecnologias.

Não serão valorizáveis reuniões rotineiras e treinamentos de professores e especialistas de educação, diretores e outros, para desempenhar tarefas específicas.

A valorização do certificado levará em consideração o âmbito e a carga horária do evento, devendo ser observados os seguintes parâmetros:

- identificação do órgão promotor oficial ou oficializado;
- local e data da realização do evento;
- correlação com a titulação ou função do membro do magistério no período de avaliação;
- conteúdo programático ou explicitação do mesmo no título;



MUNICÍPIO DE NOVA BASSANO

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

- número de registro em livro ou disquete ou papel timbrado com a assinatura do responsável e, no caso de fotocópias, deverá ser autenticado em cartório quando o evento for realizado no RS, ficando dispensado o registro para certificados de encontros educacionais em outros Estados ou Países;
- emissão em língua portuguesa ou espanhola, podendo ser aceito em outro idioma, desde que acompanhado por tradução feita por tradutor juramentado;
- âmbito determinado pelo órgão promotor.

O profissional da Educação deverá comprovar, através de documento hábil sua qualificação de acordo com o quadro a seguir.

Classes	Duração / Pontos		Duração / Pontos		Duração / Pontos		Duração / Pontos	
B	100 horas	15	120 horas	20	150 horas	30	+ de 150 horas	40
C	120 horas	15	150 horas	20	170 horas	30	+ de 170 horas	40
D	140 horas	15	170 horas	20	200 horas	30	+ de 200 horas	40
E	160 horas	15	200 horas	20	220 horas	30	+ de 220 horas	40
F	180 horas	15	220 horas	20	240 horas	30	+ de 240 horas	40
G	180 horas	15	220 horas	20	240 horas	30	+ de 240 horas	40

Conforme o Artigo 6º do Decreto nº 88/2003: "A Aferição da Qualificação terá o valor de 40 pontos e o Membro do Magistério não poderá ser promovido se não obtiver no mínimo 30 pontos na Aferição da Qualificação".