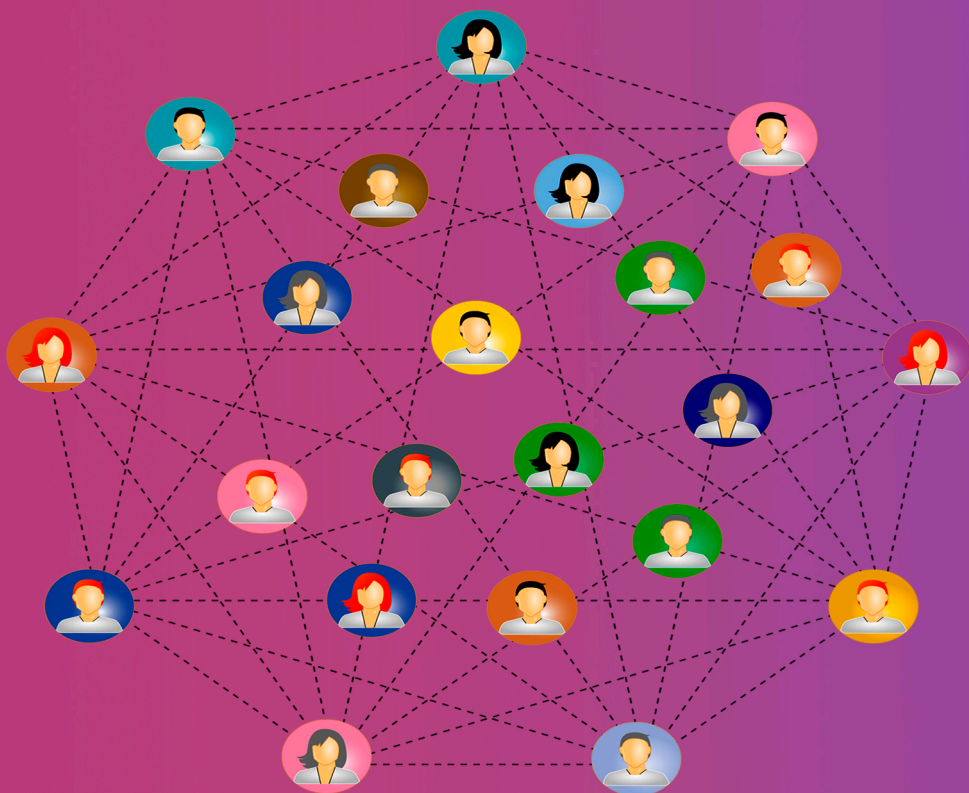


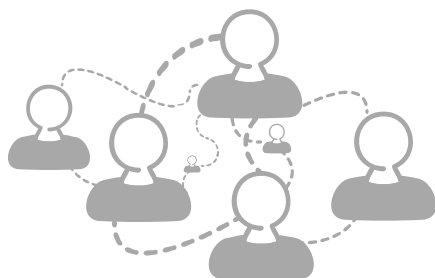
Educação permanente e continuada na formação docente da educação básica:

desatando os “nós” da autonomia e do controle biopolítico

Volume 1



Valdete Gusberti Cortelini
Geraldo Antonio da Rosa



Educação permanente e
continuada na formação docente
da educação básica: desatando os
“nós” da autonomia e do controle
biopolítico

Valdete Gusberti Cortelini
Geraldo Antônio da Rosa

Volume I

Fundação Universidade de Caxias do Sul

Presidente:
José Quadros dos Santos

Universidade de Caxias do Sul

Reitor:
Gelson Leonardo Rech

Vice-Reitor:
Asdrubal Falavigna

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:
Everaldo Cescon

Pró-Reitora de Graduação:
Flávia Fernanda Costa

Chefe de Gabinete:
Marcelo Faoro de Abreu

Coordenadora da EDUCS:
Simone Côrte Real Barbieri

Conselho Editorial da EDUCS

André Felipe Streck
Alessandra Paula Rech
Alexandre Cortez Fernandes
Cleide Calgaro – Presidente do Conselho
Everaldo Cescon
Francisco Catelli
Guilherme Brambatti Guzzo
Matheus de Mesquita Silveira
Sandro de Castro Pitano
Simone Côrte Real Barbieri
Suzana Maria de Conto
Terciane Ângela Luchese
Thiago de Oliveira Gamba

Comitê Editorial

Alberto Barausse
Universit  degli Studi del Molise/Itália

Alejandro González-Varas Ib n ez
Universidad de Zaragoza/Espanha

Alexandra Aragão
Universidade de Coimbra/Portugal

Joaquim Pintassilgo
Universidade de Lisboa/Portugal

Jorge Isaac Torres Manrique
Escuela Interdisciplinar de Derechos Fundamentales
Praeeminentia Iustitia/Peru

Juan Emmerich
Universidad Nacional de La Plata/Argentina

Ludmilson Abritta Mendes
Universidade Federal de Sergipe/Brasil

Margarita Sgr o
Universidad Nacional del Centro/Argentina

Nathália Cristine Vieceli
Chalmers University of Technology/Suécia

Tristan McCowan
University of London/Inglaterra



Revisão: Izabete Polidoro Lima
Editoração: Kuze Diagramação

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

C827e Cortelini, Valdete Gusberti

Educação permanente e continuada na formação docente da educação básica : desatando os “nós” da autonomia e do controle biopolítico / Valdete Gusberti Cortelini, Geraldo Antônio da Rosa. – Caxias do Sul, RS : Educus, 2022.
v. 1 : il. 168p ; 14 x 21 cm.

ISBN 978-65-5807-178-5
Obra em volumes.

1. Educação. 2. Educação permanente. 3. Professores - Formação. 4. Biopolítica. I. Rosa, Geraldo Antônio da. II. Título.

CDU 2. ed.: 37

Índice para o catálogo sistemático:

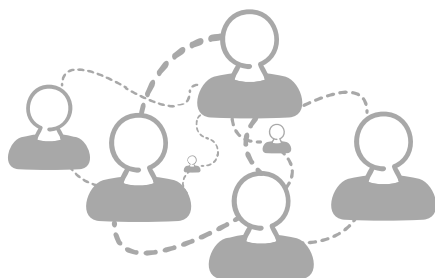
1. Educação	37
2. Educação permanente	378.091.212:005.963
3. Professores - Formação	37.011.3-051
4. Biopolítica	32:316.334.23

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária

Ana Guimarães Pereira - CRB 10/1460



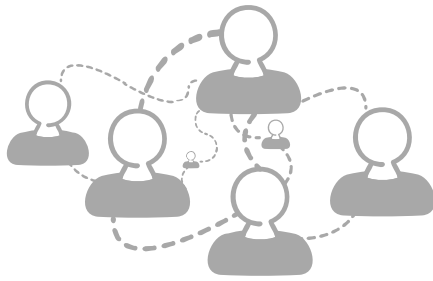
Direitos reservados a: EDUCUS – Editora da Universidade de Caxias do Sul
Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil
Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil
Telefone/Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR (54) 3218 2197
Home Page: www.ucs.br – E-mail: educus@ucs.br



Educação permanente e
continuada na formação docente
da educação básica: desatando os
“nós” da autonomia e do controle
biopolítico

Valdete Gusberti Cortelini
Geraldo Antônio da Rosa

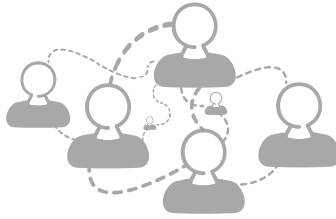
Volume I



Sumário

Autointertransformação Permanente com Professoras(es) para Novas Práxis Educativas...	9
Palavras iniciais	17
1 Da utopia à realidade: percurso mediado pelo desafio da caminhada e da coragem de exercer a docência responsável e postural	19
1.1 Juntando fragmentos de identidade que vêm me constituindo enquanto pesquisadora	19
1.1.1 Juntando fragmentos de minha identidade que vêm me constituindo enquanto pesquisador	28
1.2 A ruptura como ponto de partida	29
1.3 Saberes práticos interligados pelo “ <i>nó</i> ” pedagógico do cotidiano escolar	35
2 Possíveis relações no cotidiano educacional: abordagens a partir de teóricos da contemporaneidade	57
2.1 Desatando o “ <i>nó</i> ” da autonomia frente aos mecanismos e à complexidade do mundo contemporâneo	60
2.2 Desatando o “ <i>nó</i> ” da biopolítica: possível lente para entendermos a complexidade do processo educativo	71
2.3 Desatando os “ <i>nós</i> ” do cotidiano escolar	88
2.4 Desatando os “ <i>nós</i> ” do poder	94

2.5 Desatando os “ <i>nós</i> ” do saber	100
2.6 Desatando os “ <i>nós</i> ” do sujeito	104
2.7 Desatando os “ <i>nós</i> ” da verdade	108
2.8 Desatando os “ <i>nós</i> ” da educação permanente e continuada	112
2.9 Desatando os “ <i>nós</i> ” da mediação	123
2.10 O trabalho do artesão: superação dos “ <i>nós</i> ” por meio do entrelaçamento de conceitos	129
Reflexões finais	137
Posfácio	149
Referências	155



Autointertransformação Permanente com Professoras(es) para Novas Práxis Educativas...

Celso Ilgo Henz – UFSM

“Não me arrependo de nada que fui outrora, porque ainda o sou.” (Fernando Pessoa)

Com Paulo Freire venho aprendendo que ninguém nasce humanizada(o) nem se humaniza da noite para o dia; somos seres que, necessariamente, precisamos aprender as nossas “genteidades”, em permanentes e inacabados processos sócio-histórico-culturais. Assim também ninguém se torna professora ou professor em certa manhã de um dia qualquer da semana; vamos nos constituindo pela interação dialógico-reflexiva com as(os) outras(os) e o mundo, por meio de muitas idas e vindas, cujos movimentos nos desafiam à conscientização como compromisso de (trans)formação de nós mesmas(os), das(os) outras(os) e do mundo. Assim vamos assumindo nossa identidade pessoal e profissional, o “nosso lugar no cosmos” (FREIRE, 1979. *Pedagogia do oprimido*), com outras mulheres e homens, de cuja feitura somos copartícipes.

E tudo isso é possível porque somos linguagem, pela qual e com a qual nos movimentamos e fazemos história pela práxis dialética teórico-prática, ainda que em meio

aos condicionamentos e engessamentos dos “controles biopolíticos” (FOULCAUT). Não obstante, porque inacabadas(os) e não determinadas(os), nossa “genteificação” é possível pela linguagem autêntica que é o diálogo; no diálogo nos (re)conhecemos com as outras e os outros, com quem autointertransformativamente todas(os) aprendemos a “dizer a sua palavra” (FIORI, 1979), em cuja autoria (re)construímos a nossa autonomia (FREIRE, 1979).

Destarte, quando escrevemos, também somos desafiadas(os) a assumir a nossa “condição de seres históricos que somos” (FREIRE, 1979), imergindo-emergindo em meio às tramas sociais do nosso tempo e lugar. Sempre somos seres humanos situados sócio-histórico-culturalmente. A escritura, como registro sistemático e recriativo, torna-se um rememorar vivências e pessoas; não é apenas uma recordação, é reflexão dialógica pela qual tomamos distância para olhar e escutar mais devagar e melhor, passando a ressignificar o antes (com)vivido com “experiência de vida e formação” (JOSSO, 2004).

Com a mulher-educadora-pesquisadora Valdete e o homem pesquisador-educador Geraldo, fui uma vez mais tocado por essas experiências autointertransformativas. Suas palavras, sensíveis, coerentes e cheias de vida e confiança nos seres humanos a cada instante são movimento e convidam para o diálogo reflexivo e amoroso, nem por isso menos sérias e acadêmica, científica e pedagogicamente. O texto é potente e mobilizador de reflexões, comprometimentos e novas práxis educativas e autointertransformativas. Eles mesmos vão nos falar/escrever: “Esse caminho é fundamental para que estes escritos não sejam mais um discurso desvinculado da prática”. Mais do que palavras, frases, parágrafos, capítulos, Valdete e Geraldo escrevem para si mesmos, a vida (deles e de

tantas outras gentes) em diferentes lugares e movimentos da/na História, buscando encontrar, compreender e interpretar o sentido da “existenciação” humana e profissional, sempre movimentando-se na dialética “leitura de mundo-leitura da palavra” (FREIRE, 1990).

Na leitura do livro, assumi o meu inacabamento como homem, cidadão e professor-pesquisador curioso e inquieto, imerso em uma Instituição Superior Pública, cujas exigências burocráticas e produtivistas tentam nos “enquadrar” ou submeter a diferentes “controles biopolíticos”, com permanentes tensionamentos e desafios para a auto(trans)formação com autoria, liberdade e autonomia. Assim, tal como vamos encontrar no texto de Valdete e Geraldo, também eu tento resistir e resgatar o que venho sendo (ou impedido de ser) pessoal e profissionalmente, reconhecendo-me sempre um eterno aprendiz na/da minha “genteidade”, cidadania e docência...

A pesquisa que dá origem ao livro da Dra. Valdete Gusberti Cortelini e do Dr. Geraldo Antonio da Rosa emerge das “andarilhagens” pessoais e profissionais nas quais eles vêm se desafiando desde ainda muito jovens (melhor, desde a mais tenra infância), sempre com as inquietações e utopias do “Ser Mais” e “Melhor”, como mulher, homem e profissional, voltados para contribuir com uma práxis mais pedagógica e humanizadora na escola e na sociedade. Não se arrependem de nada do que viveram e foram outrora, porque ainda hoje continuam sendo um pouco daqueles, menino e menina, que foram desafiados a assumir seu lugar no Cosmos (FREIRE, 1979), em meio às adversidades da sua infância de vida pobre na roça. Valdete é mulher-educadora-pesquisadora, gente! Geraldo é homem-educador-pesquisador, gente!

Por isso, os autores nos presenteiam com uma escritura deles mesmos, reconhecedores de que toda empreitada científica e sua sistematização se constitui em um caminhar consigo e para si mesma(o); “todo conhecimento só é verdadeiro se também for autoconhecimento” (SANTOS, 1987. *Um discurso sobre a ciência*). Parabéns, Valdete e Geraldo, por suas belas caminhadas de resistências e resiliências, em meio às durezas e tristezas, e a persistência em estudar e lutar para assumir e construir seus processos autointertransformativos, ousando tomar sua história com suas próprias mãos (FREIRE, 1979).

A centralidade da obra está na formação continuada de professoras(es), tomando como ponto de partida as políticas públicas – quase sempre pensadas em gabinetes burocráticos, distantes da realidade das práxis educativas – e, sobremaneira, o cotidiano escolar, onde efetivamente a contradição e o desafio entre os diferentes mecanismos de “controle biopolítico” e os desafios e as condições da “autonomia” se colocam em movimentos ou de silenciamentos e adequações, ou de diálogos reflexivos coautorais e reconstituidores da autonomia e emancipação.

Na organização textual e argumentativa do livro, os autores nos convidam a visitar com eles suas histórias de vida pessoal e profissional, o que fazem com muita sensibilidade, leveza e rigurosidade; aos poucos, eles vão nos tomando pela mão para visitar lugares, pessoas e tempos que ainda hoje reverberam no seu sentir-pensar-agir como mulher, homem, cidadã, cidadão, educadora, educador, gestora, gestor, pesquisadora e pesquisador. Assumem sua incompletude e sua permanente autointertransformação, na complexa trama das múltiplas dimensões do humano, do social, do pedagógico e do científico. Sua narrativa textual é também anúncio-denúncia, ratificando que ser educador(a) – pesquisador(a) implica o compromisso

com uma práxis crítico-reflexiva e o esperar proativo pelo engajamento na luta pela transformação de tudo quanto se coloca como “controle biopolítico”, ao mesmo tempo em que conclamam ao permanente desafio para a autoria e autonomia, no cotidiano escolar, na academia e na sociedade.

Deslocando-se entre a perspectiva foucaultiana que compreende a ação pedagógica como controle biopolítico e a propositiva freiriana como práxis crítico-libertadora para a construção da autonomia emancipatória, Valdete e Geraldo nos convidam a com eles desatar os diferentes “nós” (FEUERSTEIN, 2014), especialmente os que estão presentes no cotidiano escolar e nas práticas tradicionais de formação continuada. Para tanto, reconhecem não bastar a tomada de consciência das adversidades e dos obstáculos visíveis e/ou escondidos no cotidiano escolar; o desafio que se coloca é a ousadia de romper com práticas, saberes e conhecimentos que podem estar servindo para o controle político de educandas(os) e educadoras(es).

Esse compromisso de transformar a escola, a academia e a sociedade implica encarar e desatar os diferentes “nós” que se estabelecem para o controle biopolítico ou a autonomia, analisando as relações e os movimentos de poder, seja nas ações pedagógicas, na gestão, seja na formação continuada, para o que aponta como importante o diálogo entre Universidade e Educação Básica. Mas Valdete e Geraldo sabem que essa utopia se efetiva como inédito viável, se for uma construção dialógico-cooperativa: convidam a cada gestor(a), pedagoga(o), professor(a), pesquisado(a) para imergir no cotidiano escolar e nos estudos teórico-conceituais para neles e com eles movimentar-se com protagonismo e autoria. Ousam apontar horizontes e caminhos possíveis, sempre no/pelo diálogo

reflexivo e amoroso entre todas e todos. Alertam que o diálogo e a reflexão podem trazer o conflito. Esse coloca todas e todos em movimento, na mesma dialeticidade e dinâmica que a educação é movimento, com rupturas e (re)começos, para possibilitar superações e as condições para a (re)construção de novas práxis educativas e novos e mais significativos processos de autointertransformação permanente com professoras e professores, buscando instaurar uma ambiência escolar e universitária favoráveis para estudos e trabalhos com protagonismos, diálogos e autonomias.

Os autores convidam-nos a: buscar decodificar o escondido no Cotidiano Escolar e nas práticas tradicionais de formação continuada de professores; dialogando reflexivamente com os pares; buscar e construir o inédito viável, o diferente e novo possível, para juntar-se na (re) construção de uma escola e uma autointerformação com professoras(es) mais significativa para todas as gentes. Essa autointerformação só é possível porque somos humanos, nos humanizando na linguagem e pela linguagem; somos linguagem. E a linguagem autêntica sempre e necessariamente é diálogo, com as(os) outras(os) e o mundo. Pelo diálogo, com a escuta sensível e o “dizer a sua palavra”, vamos identificando as forças presentes no jogo das relações de poder-saber-conhecer, entendendo e compreendendo suas forças, muitas vezes escondidas em “nós ocultos”, individuais e/ou coletivos, nos movimentos de resistência e mudança tão presentes no chão da escola e nos cursos e/ou seminários de formação continuada, libertando-nos da “miopia pedagógica”.

Nos movimentos gerados dialógica-reflexivamente vamos nos conscientizando e vislumbrando brechas possíveis para adentrar os “nós pedagógicos” e arriscar construir novas relações de poder e propiciar a emersão

de novas mulheres-educadoras e novos homens-educadores, com maior protagonismo e autonomia, com mais empoderamento pedagógico, epistemológico e político. Corroborando Hermann (2002, p. 95, *apud* CORTELINI, 2021): “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 à formação pessoal” (HERMANN, 2002, p. 95). Trata-se de um compromisso ético da docência, para processos de ensino e aprendizagem com autoria, autonomia e dignidade.

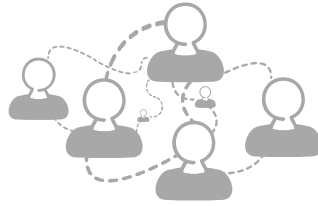
O livro da Valdete e do Geraldo tem *boniteza*, sabor, vida, “genteidades”, profundidade e coerência, justamente por ser uma constante tentativa de um amoroso e fecundo diálogo com as(os) prováveis leitoras e leitores. Ler seus constructos político-epistemológico-pedagógicos nos mobiliza a desejar e assumir nossos processos *autointertransformativos* permanentes e inacabados e ousar novas e mais significativas práxis educativas, (re)aprendendo a “gostar de ser gente” (FREIRE, 1996. *Pedagogia da autonomia*), na dialogia epistemológica, pedagógica e política com autonomia e liberdade, sempre com as(os) outras(os) e com o Cosmos.

Interrompo este Prefácio dizendo que Valdete e Geraldo conseguem fazer um desfecho muito lindo e proativo, apontando um esperançar comprometido com a transformação das práxis pedagógicas, o cotidiano escolar e a realidade social, muitas vezes excludentes e geradoras de dores, controles biopolíticos, para o que se faz necessária uma concepção acadêmico-pedagógica (re)construída por meio de processos autointertransformativos na perspectiva emancipatória inclusiva, dialógica e reflexiva, com empoderamentos e autonomias possíveis. Com certeza, Valdete e Geraldo sempre estarão nos con-

vidando a, com eles, ousar novas “andarilhagens” e lutas na utopia por uma educação e uma sociedade com mais condições para uma vida com mais bonitezas, autonomia, autorias e humanização para todas as mulheres e todos os homens. Nas suas palavras: “O sonho nunca pode morrer. Se chegarmos amanhã ao sonho de hoje, essa mesma utopia já se transformou em uma nova busca..”

Então, em vez de “Boa leitura!”, Bons encontros dialógicos autointertransformativos a todas e todos!

Santa Maria, 23 de março de 2022.

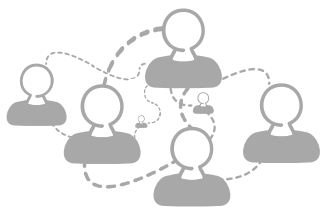


Palavras iniciais

Este livro discorre sobre a educação permanente e continuada, que se constitui em um diálogo entre atores do cotidiano escolar, fundamentado nos critérios de mediação propostos por Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014), 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. A caminhada reflexiva busca analisar os movimentos de poder, entre a autonomia e o controle biopolítico, que se manifestam no desenvolvimento da 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, possibilita o pensar, de acordo com 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 analisar os conceitos de poder-saber, de verdade e de sujeito nas concepções de teóricos da contemporaneidade, refletindo

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.

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 sobre a prática pedagógica. Pensar a ação do próprio pensamento é condição necessária para a mudança.



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 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” de Valdete Gusberti Cortelini, pesquisadora, se não narrar um pouco sobre suas origens, nos fragmentos da vida que hoje a constituem? Que tal começar com um narrador?

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 avôs 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 7 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 de 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*¹ na medida em que *aprende*² 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.

No primeiro semestre de 1995, enquanto fazia o estágio do Magistério, já iniciava meus estudos na faculdade. No segundo semestre, procurei emprego e consegui. Era na casa de uma professora, para cuidar de seu filho com 6 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 havia determinado, com a minha família, que seria necessário parar de cursar

¹ Grifo do autor.

² Idem.

a faculdade, pois não estava sendo possível administrar as despesas da casa e dos meus estudos.

O 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 à minha vida aca-

dêmica, 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 na 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 desse 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, tanto na gestão, coordenação quanto na docência, toda ação é educativa e pressupõe princípios de autonomia ou de controle biopolítico, concluindo essa etapa de estudos em 2021.

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 do 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 de como o contato com a escola, ao longo de nossa vida, traz marcas no trabalho de 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 para 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.

1.1.1 Juntando fragmentos de minha identidade que vêm me constituindo enquanto pesquisador

Fazer parte desta obra é uma honra, uma vez que a mesma é fruto de uma parceria de reflexões que nos proporcionaram, além de crescimento intelectual e profissional, acima de tudo, enriquecimento existencial. Fazer parceria com a Valdete foi uma trajetória de grande aprendizado, pois nossas experiências familiares e de vida apresentam muitas aproximações. Minha constituição profissional e humana deu-se por meio da educação, isto mostra o valor dos processos educativos ao longo de minha vida.

Eu, Geraldo Antônio da Rosa, nascido em Bom Retiro – SC, tive minha vida até os 11 anos marcada pela vivência no interior, onde morávamos. Minha mãe, professora de uma escola multisseriada, minha professora e meu pai, pequenos agricultores, e mais quatro irmãs faziam parte do núcleo familiar. Nossas condições de vida, bem como de acesso ao prosseguimento de estudos, eram bastante limitadas. Aos 11 anos fui para o Seminário, e minha formação aconteceu nestes espaços durante treze anos, ou seja, minhas trilhas ao finalizar o primeiro ano de Teologia.

Após esse período, iniciei minha trajetória profissional como docente na Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso, onde trabalhei por quase dez anos. De volta ao Sul do Brasil, continuei minha carreira docente e trabalhei, inicialmente, em dois colégios, um privado e outro confessional. Exerci durante alguns anos as atividades de docente na Universidade do Contestado; fui docente e pró-reitor de Pesquisa e Pós-Graduação, na Universidade do Planalto Catarinense.

Minha formação acadêmica se deu da seguinte forma: Graduação na Fundação Educacional de Brusque, Estudos Sociais com Habilitação em Moral e Civismo, Mestrado em Educação pela Unesc/Iplac e doutorado em Teologia pela Escola Superior de Teologia. No ano de 2015, realizei um estágio pós-doutoral em humanidades, na Universidade Carlos III, em Madrid – Espanha.

A partir de 2016, ingressei na Universidade de Caxias do Sul para trabalhar no Programa de Pós-Graduação em Educação, o que me fez mudar de residência para a Serra gaúcha. Sou casado pela segunda vez, temos quatro filhos e netos.

Todas as experiências que tive durante o meu processo de formação, o exercício profissional, minhas lutas por um mundo mais belo e mais humano, me fazem agradecer por todos os que contribuíram comigo nas diferentes etapas de minha vida, e de maneira especial neste momento, em que, juntamente com a Valdete, tentaremos refletir acerca dos “Nós” da educação.

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 se constitui 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, porém trazem o diferencial para seguir mantendo a identidade pedagógica da escola que se propõe a realizar 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 nos constituindo enquanto docentes, gestores e/ou coordenadores pedagógicos em escola pública, nos permite 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 realidade 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 se constituindo 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, busca direcionar a educação continuada tornando o espaço, no território educativo, propício a 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 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 carre-

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

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 sobre a prática pedagógica e de 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”,³ 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,

³ Grifo do autor.

social 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. 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, e possibilita que cada docente revise suas concepções e pense na sua prática pedagógica, identificando os pontos de resistência que formalizam o “nó”⁴ 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 estas reflexões, realizadas, justamente, no cotidiano escolar, que trazem o essencial a 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 “nó” oculto é o grande desafio desta pesquisa. Como afirma Rodríguez Jaume (2017, p. 80), “[...] al concretar una idea en un problema de investigación, estamos seleccionando una dirección concreta y, en cierto modo, estamos anticipando los datos que se precisan”.

⁴ Metáfora utilizada pelo autor.

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 seu fazer pedagógico, individual e coletivo na instituição escolar.

De acordo com Nóvoa:

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 (1992, p. 17).

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 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 con 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”.

Essa trajetória solidifica-se nas reflexões permanentes, fundamentadas no 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 à investigação. Rodríguez Jaume afirma que

[...] el proyecto de una investigación es el resultado de la opción de una serie 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 [...] (2017, p. 69).

O que nos move nos estudos apresentados é intencionalidade enquanto sujeito. Com ela, podemos fazer escolhas teóricas, metodológicas e damos consistência às nossas análises. Esse caminho é fundamental para que estes escritos não sejam mais um discurso desvinculado da prática.

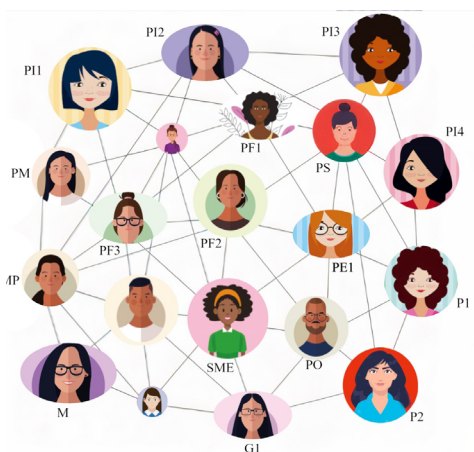
1.3 Saberes práticos interligados pelo “*nó*” pedagógico do cotidiano escolar

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 também de forma oculta? Esse é o sentido da metáfora do “*nó*” pedagógico apresentada na Figura 1, a seguir:

Figura 1 – Metáfora do “*nó*” pedagógico – forças visíveis e invisíveis



Fonte – Elaborada pelos autores (2021).

A figura da metáfora do “*nó*” pedagógico representa todos os sujeitos que fazem parte do cotidiano escolar. Possuem siglas aleatórias para representar sujeitos com identidade, e que estão presentes neste processo. Dão-nos o entendimento de que, quando falamos em saberes, poderes e verdades, deparamo-nos com forças visíveis e 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 igualmente 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 que se articula de modo relacional. O objetivo de trazer essa metáfora para estudos e análises é apresentar, também de modo ilustrativo, 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.

As reflexões teóricas dos conceitos de poder/saber, de verdade e de sujeito, em Freire (2015, 2016) e Foucault (2006, 2016, 2018), compreendem 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 freiriano 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 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 um efeito do poder e, ao mesmo tempo, seu reflexo, em que as verdades são indagadas na descontinuidade das práticas históricas e dos seus efeitos, cujo âmbito do discurso evidencia saberes e práticas que têm a 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 campo⁵ de saber. Suas reflexões filosóficas, sociais e políticas nos permitem interpretar as novas formas de vida e de poder. O sujeito é construído em um dado momento histórico, e o conhecimento precisa ser percebido 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 a partir do diálogo, fazendo com que os sujeitos entendessem o mundo à sua volta, fizessem a leitura de cada realidade e, por meio 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.

⁵ BOURDIEU, Pierre. Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004.

Esse mesmo “*nó*” *pedagógico* nos movimenta para o pensamento do filósofo Michel Foucault, que trata de questões voltadas à 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 mover para a discussão diferentes concepções traz o entendimento de que, no cotidiano escolar, permeiam saberes e poderes que se inclinam 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.

O Quadro 1, a seguir, 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 de apresentá-los é contextualizar a prática da formação docente, através da educação permanente e continuada, fundamentada nos critérios de mediação da aprendizagem.

Quadro 1 – Critérios de mediação segundo Feuerstein

<p>1) <i>Intencionalidade e reciprocidade</i>: provocar curiosidade para estimular respostas. Mediador se determina a chegar ao mediado para ajudá-lo a compreender o que está sendo aprendido.</p>
<p>2) <i>Transcendência</i>: 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.</p>
<p>3) <i>Significado</i>: 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 as novas gerações.</p>
<p>4) <i>Competência</i>: analisar os processos mentais. O sentimento de competência se relaciona diretamente com a motivação, que é responsável pela aprendizagem.</p>
<p>5) <i>Autorregulação</i>: o mediador, através dos critérios da autorregulação e do controle do comportamento, visa desafiar o mediado a assumir a responsabilidade pela sua própria aprendizagem.</p>
<p>6) <i>Compartilhamento</i>: 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.</p>
<p>7) <i>Individuação e diferenciação pedagógica</i>: 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.</p>

Quadro 1 – Critérios de mediação segundo Feuerstein

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 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 pelos autores (2022), a partir de Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014).

O passo inicial será analisar os conceitos de poder-saber, de verdade, 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, sentidos que serão trazidos com frequência neste texto.

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, os quais definem nossa concepção de mundo. Nela estão subentendidos os conceitos 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 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, como do educando.

Foucault (2014) nos faz pensar sobre o termo biopolítica, bem como sobre conceitos que se encontram relacionados à “governabilidade 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 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 Nóvoa (1992), buscar-se-á definir a *formação continuada* e o *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 aos afetos na constituição dos saberes.

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. “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). Pela educação é possível construir espaços de diálogo que possibilitem a reflexão crítica sobre a ação. Essa ação não reflete apenas conhecimentos construídos academicamente, mas formativos humanos e com influências de todos os que fazem parte do contexto familiar e de trabalho. São espaços reflexivos que permitem transformação e mudança.

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 edu-

cação 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 para 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 Educação Permanente e Continuada, que se constituiu em momentos de formação com o grupo envolvido, 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.

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 educação permanente e continuada traz o norte principal em fazer com que os sujeitos da pesquisa pensem sobre 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 sua

identidade como educador. Este 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. “Afinal, o saber é um tecido que reveste o corpo nu 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?

Na dinâmica de compreender as relações de poder, de saber e de verdade, analisa-se o conceito de mediação em Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014), que perpassarão a 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.

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 harmonizado.

Os conceitos apresentados encontraram-se 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 complementa o pensamento de Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014), conforme os quais 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 liberdade 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 sobre, 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 in-

ternalizado, será realizado enquanto processo, por isso as relações entre pensamento e linguagem são inacabadas.

Nessa vigilância a 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 apresentam políticas de uma educação que promove a autonomia, estabelecem 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 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 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 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 Freire (2015) foi escolhido para estar presente, nos oportunizando visualizar as brechas em 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 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 flexibilidade 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 micropoderes, 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, sobre: “por quê?”, “como?”, “para quê?” e “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, estabelecer 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).

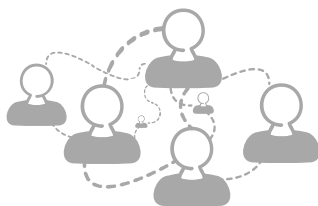
Pensar na prática pedagógica, permitindo inaugurar mudanças necessárias, fundamentadas no conhecimento construído e consolidado, propicia a clareza da transição alicerçada na consciência de que o pensar fortalece a nossa caminhada e nos ajuda a discernir que o novo não abandona o que se construiu ao longo do processo, pois se transforma contínua 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 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, propõe-se 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 educação permanente e continuada 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 sobre as práticas pedagógicas, suas concepções e suas ressonâncias no constituir-se, perceber-se e posicionar-se na docência, de forma individual e coletiva.



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 a 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 a 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, e quando os momentos de planejamento se tornarem ambientes de reflexão, de repensar a prática pedagógica, de se posicionar frente aos modismos educacionais, e assumirem posturas conscientes diante do fazer prático, estaremos realizando reflexão crítica sobre a prática, traçando caminhos autônomos no processo de ensino e de aprendizagem.

Reflexão crítica sobre a prática: esta 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 envolve 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, no qual 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 eles questionem 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 de 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*,⁶ o mesmo se fundamenta nos pensamentos de Freire (2015). Por isso é importante, inicialmente, entender o contexto em que o autor realizou seus estudos e arquitetou seus escritos.

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 vivida pela classe dominante, em relação aos dominados. Retratou 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

⁶ Fundamentação em Paulo Freire.

a necessidade de refletir e pensar, com os 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 de mundo e 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 Civil-militar (1964-1985), a educação bancária tem forte influência na época e, naquele período, Freire escreve o livro *Pedagogia do oprimido*, fazendo-nos pensar sobre a 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: o 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 e 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 de 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 foi 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 Freire, que escreve pensando no seu tempo e nas suas vivências. 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 de liberdade. Todo ato político, desenvolvido junto às massas de 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 sua história.

No que se refere ao livro *Pedagogia da autonomia*, 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 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, em 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 defendem 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 entre opressor e 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 respeitosas de liberdade (FREIRE, 2015, p. 105).

Estes escritos objetivam identificar possíveis sinais de autonomia presentes no cotidiano escolar, que são marcados por experiências respeitosas 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 suas emancipações enquanto agentes políticos, históricos e sociais que buscam a transformação do meio onde vivem.

Neste trabalho propomo-nos a 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-ão 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 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 ques-

tionamentos, 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 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 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 transparecer suas expectativas 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 lado 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, 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 busca o reconhecimento do eu educador que se constitui na relação pessoal e profissional.

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

La vida es un término/concepto huidizo, genérico, indeterminable. La presencia, sentido, flexión, que se da a este término condiciona las fortísimas oscilaciones de significados observables en la noción de biopolítica, donde el bíos queda relacionado con su gestión, con 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 com os lamentos de que as mudanças não acontecem, sempre por motivos ou situações de terceiros, dificulta a reflexão sobre nossas ações no cotidiano. Difícilmente 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 comentaristas, 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 a discussão e análise o termo *biopolítica*, o mesmo se fundamenta nos pensamentos de Michel Foucault. Porém, antes disso, discutiremos alguns de seus escritos.

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 a qual 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 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 de poder, em que a punição promove uma série de “substi-

tuições 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 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 vivos 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:

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 suas práticas conduzem à evidente pretensão de verdade e efeitos de poder. Dessa forma, entendemos que não existe relação de poder sem constituição corre-

lativa 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 do-

bram 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, no 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. Este é um dos grandes desafios que nos clama por uma análise, na nossa própria vida, a 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 por 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 como o ser humano era 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, atra-

vés 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 (2018, p. 282) 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”. Não se trata de analisar as ações em si, mas sua materialização no corpo social, que constitui o poder, sustentado por seu efeito, e que mantém a estrutura de classes sociais onde existe uma minoria como classe dominante e uma maioria dominada. Esse postulado não funciona se 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 dos quais 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 *humilidade*, 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 or-

ganização 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 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 Jerimy 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. Entende 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, em 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-lhe 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 o 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 o 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 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, 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 em 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 resumí-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 apresenta-nos a hermenêutica do sujeito e nos diz:

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”) (2006, p. 5).

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 *Ocuidado 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?

Ao refletirmos sobre nós mesmos, nossos saberes, e implicações, com o jogo de poder e as forças de resistência e de dominação, estaremos 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 continua e coletivamente com o propósito de contribuir para uma educação que priorize o desenvolvi-

mento 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 com o cotidiano escolar, podemos dizer que seu pensamento pode ser analisado neste contexto, quando nos diz:

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 se projetar no tempo em que vive. Nessa perspectiva, o estudo tradicional das ciências e da filosofia ocidental é retirado da discussão, permitindo que a subjetividade, na relação do sujeito com o objeto, dê 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.

Propor estudos com professores, pedagogos e gestores tem por objetivo 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 todos os escritos, por se tratar do espaço em que acontecem os movimentos pedagógicos, no “*nó*” pedagógico, trazendo o entendimento da sua amplitude, que interpelaremos nas análises, abrangendo o contexto em que o saber, o poder, a verdade envolve os professores, gestores e pe-

dagogos entendidos como os sujeitos principais 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 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 ser ouvidos neste cotidiano escolar, por meio do pensar individual e coletivo. As perspectivas

da proposta de educação permanente e continuada 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 (1989) 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, bem como muitos outros aspectos ligados a crenças e a rituais pessoais. Uma educação permanente, continuada e 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 sofrem com eles. 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 as 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 como 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. Neste sentido, com o apoio do pensamento de Foucault, somos provocados a analisar as técnicas e os dispositivos exercidos na escola e 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; de 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 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 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 no 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. *no.Xueía*; 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 *construtualista*, 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 sua influência; porém, Hegel defende 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 como 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 de 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 preestabelecidos. Quando existe um contrato, as obrigações são de ambas as partes, porém, sabemos que o cumprimento por parte do Estado e da 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 sua vida individual e coletiva é de fundamental importância para podermos compreender o que Foucault e Freire nos apresentam em seus estudos, sobre seus entendimentos de poder. Traremos 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 por 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 com 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 sobre 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 são 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 temos.

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 do estudo, tece-se a rede com diferentes indivíduos, cada um compondo sua trama, porém, além dos fios que ligam um indivíduo a outro, existe o “*no*” 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 nas 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 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 exercido 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, assumem 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. Esta é a centralidade que fará Foucault e Freire “conversarem” neste estudo apresentado.

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, implicante 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 verbo “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 do 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 está 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 campo de poder se sustenta por um determinado saber. O grande desafio é podermos identificar o saber que sustenta determinado poder, em 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 histori-

camente como eles são produzidos e quais 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 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, neste estudo, 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 se entenderem 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, em seu livro *Saberes docentes e formação profissional*, afirma:

A abordagem por mim preconizada neste livro tenta escapar de dois perigos, que designo pelos ter-

mos 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 a centralidade do enfoque dado a este estudo, ou seja, o de se construir através de uma proposta de educação permanente e continuada com professores, gestores e pedagogos, um movimento na ação do pensar. Este se caracteriza por idas e vindas, atua nos campos de saber, poder e verdade, para entender: como suas escolhas teóricas fundamentam sua prática e de que forma seu discurso transversaliza da teoria para a prática, bem como 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, 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 cotidiana (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 este estudo se ocupa em refletir sobre o 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 podemos iniciar nossas reflexões sobre sujeito, sem antes nos reportarmos 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, agora se chama 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 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, p. 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. Dessa maneira, será possível discutirmos a forma como a concepção de sujeito ainda está relacionada à subjetividade racional.

Iniciamos falando de sujeito com uma citação de Foucault, quando nos afirma: “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 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 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 (JAPIAS-SU, 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 dada nesse conceito grande ênfase à evidência, seja empírica, seja 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 na 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 neokantiano 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 à 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).

É 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 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 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 pessoal 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, convida-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).

Conforme já apontamos anteriormente, os 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 transformações na educação e na sociedade.

Esses dados, advindos de estudos minuciosos, de acordo com Gatti, Barreto e André (2011), confirmam as percepções que nos 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). Transportamos neste momento, a presença da Universidade tendo essa percepção dos *formadores*,⁷ fazendo com que os atores do cotidiano escolar entendam 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 apontam a necessidade de se pensar a prática educativa. Percebemos, porém, que os esforços recaem em unificar práticas e não 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).

Consideramos este um dos grandes problemas das políticas educacionais, ou seja, o 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 nos ajuda a pensar nessa dinâmica, quando afirma:

⁷ Grifo do autor.

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).

Vamos aprofundar um pouco mais esse conceito, a partir da uma perspectiva crítico-reflexiva de Freire, que vivenciou essa experiência quando foi secretário de Educação, no Município de São Paulo, onde implementou 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 [...] 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. 44, 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 este 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 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, sem 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 se pense e reflita 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. A 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, porque essas habilidades se desenvolvem na educação permanente.

Dessa forma, para elucidar ainda mais o que estamos defendendo, trazemos o conceito de permanência e de continuidade na definição do dicionário de linguagem, segundo Abbagnano:

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 im-

plicam 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 sobre nossas ações.

Tudo isso é possível se entendermos que todo ser humano é processo e que nosso conhecimento está em permanente construção. Refletir permanentemente sobre 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, estando 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, o 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. O importante, porém, 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. Identificando-se, 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 aos 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 em 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 emergjam 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 em que vivemos, ou também nos colocar em uma posição de sonhos, utopias e projetos inalcançáveis. Somos convidados a refletir, a pensar sobre quem de fato somos, o que defendemos, para quem e a quem defendemos com nossas ações e nossos 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 entendemos a experiência da formação educativa: na relação entre sujeitos, ninguém sendo posto como objeto, mas sim como agente construtor 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, entendemos que fazemos educação permanente e continuada, quando refletimos que esse processo é muito mais amplo do que a formação que se deriva da forma, 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 nas experiências vividas, profissionais, do contexto histórico e social de que faz 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 se apresenta como metodologia para a proposta de educação permanente e continuada, tendo como autor principal Feuerstein (2014); porém consideramos 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 sua concepção de mediação estava “[...] 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 idéia 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:

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). Estabelece, assim, 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-se 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 este breve percurso pelas ideias desses pensadores nos coloca diante de diferentes perspectivas e significados do termo *mediação*, necessários para melhor entendermos o significado que lhe atribuímos hoje. Tudo isto: “[...] 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 reconstrua 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 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 à 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 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 mo-

dificar, 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 e de um 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 compe-

tência 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 (2015, p. 39) 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”. 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 (2018, p. 42) 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”. O autor se ocupa de entender como o poder age, atua e se modifica no espaço em 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 artesanato: superação dos “*nós*” por meio do entre laçamento 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 a 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.

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 “*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 fabricantes: 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 sobre 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 Covid-19,⁸ 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.

⁸ Covid-19 é o nome dado à pandemia pelo vírus SARS-CoV-2, originado na China, no final de 2019.

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 ser humanos e de enxergar o humano que habita na 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 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 subseqüentes (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).

Entendemos que a experiência oportunizada com a educação permanente e continuada tem o propósito de continuidade, quando os sujeitos 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 [...] 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. 31, 34-35).

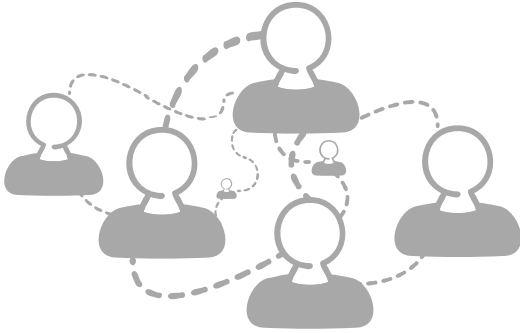
Nessa discussão, não se rejeitam as condições externas, elas são inseridas numa proposta de interação, de mediação, de se desenvolver a curiosidade, a iniciativa, na qual os sujeitos são impulsionados para a mudança e a transformação, através de experiências que se projetam num futuro pensado num coletivo, 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.

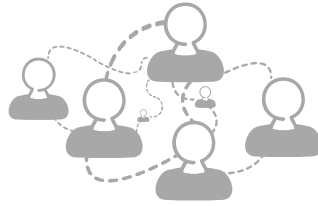
[...] Os dois princípios de continuidade e interação não separam um do outro. Eles se interceptam e se unem. São, por assim dizer, os aspectos longitudinais e transversais da experiência. Continuidade e interação, em ativa união uma com a outra, dão a medida da importância e valor educativos da experiência em causa (DEWEY, 1976, p. 37-38).

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 está em 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.

Instigamos 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.





Reflexões finais

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, entendendo-se que o percurso de desenvolvimento da educação permanente e continuada se ancora em elementos básicos que podem servir de referência, para estabelecer constância a essa caminhada reflexiva, que foi construída no cotidiano escolar.

Neste caminho, ninguém tem maior ou menor importância, temos participações diferenciadas que, no todo, enriqueceram as singularidades, dentro do coletivo, com marcas de cada um que esteja ao nosso lado neste caminhar. Sejam as referências teóricas, os sujeitos participantes que fazem parte do cotidiano escolar.

Então, quais as reflexões construídas? Considerando-se todo o pensar realizado até o momento, foi 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 coautores 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, fica-nos 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 os momentos 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, juntam-se 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).

A Educação Permanente e Continuada com sujeitos do cotidiano escolar constitui-se num caminho metodológico, em que cada contexto irá trazer assuntos, discussões diferenciadas, mas que, 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. Acreditamos 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-acção. Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adopção de outros sentidos. Refletir sobre a refle-

xão-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 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 muitas 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 o 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 vemos empecilhos 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, 2001, 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 ex-

pressa 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 clara a intencionalidade no ato educativo. Quando isso não acontece, nos deixamos levar por qualquer modismo pedagógico. Os *ismos*⁹ 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*¹⁰ 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.

⁹ Negacionismo, terraplanismo, conspiracionismo, fundamentalismo, anticientifismo, tribalismo e o refratarismo. (VEIGA NETO, 2020).

¹⁰ Metáfora utilizada pelo autor Veiga Neto, para compreender a complexidade da pandemia Covid-19, 2020.

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 à 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 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 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.

dade cognitiva, a qual só reconhece a existência da coisa 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 nos quais 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 indentitária 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?

Zavalloni (2021, p. 109) 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 um dos recursos utilizados para que 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, dos medos e desafios? Quantos conversaram para se auxiliar nos recursos tecnológicos para dar aulas *online*? 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, suas 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 e não 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 nas 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).

Em todos os dias precisamos acordar e seguir firmes na luta a que nos propomos em favor de uma educação e de 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).

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

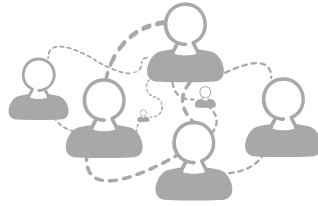
comum, com as mesmas oportunidades para todos. Essas premissas modificam padrões de sustentabilidade, de distribuição das riquezas e de qualidade de vida. Será que ainda temos dúvida do porquê de profissionais da educação buscarem, constantemente, por valorização? Estão sobrecarregados com carga horária 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 no e refletir sobre o “*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.



Posfácio

o livro *Educação permanente e continuada na formação docente da educação básica: desatando os “nós” da autonomia e do controle biopolítico* elabora uma rica interpretação crítica das relações de poder e saber entre atores do cotidiano escolar, em relação à sua formação permanente e continuada. Tratando do binômio autonomia e controle biopolítico, o livro aventura compreender o trabalho dos professores, pedagogos e gestores. Para isso, Valdete e Geraldo fazem uma digressão por dentro de suas trajetórias acadêmicas, buscando inspiração ou forças para prover a formação continuada, num diálogo entre as teorias de Feuerstein e Falik, Freire, Foucault, Nóvoa e Tardif, principalmente, com o objetivo de pensar os dispositivos de saber e poder na formação docente, visando à constituição do educador, em consonância com a reflexividade da prática.

Nota-se que há duas grandes teorias – a teoria freireana e a teoria biopolítica, de Foucault – presentes na discussão da autonomia *versus* controle, que funcionam como pilares de sustentação da reflexão, sendo referenciadas pela hermenêutica, por um lado, e pela metodologia dos estudos de mediação propostos Feuerstein e Falik, por outro. A biopolítica dos corpos é a grande chave de leitura, para auxiliar a desvelar as contradições da falta de autonomia na formação docente, uma vez que as últimas reformas nesse campo foram criadas no contexto de

acentuação do predomínio do Neoliberalismo, que ressalta a avaliação como suprassumo do processo pedagógico. A avaliação é, na visão do Neoliberalismo, o motor que mede a concorrência, dentro de uma visão de darwinismo social, o que é uma distorção pedagógica, pois as teorias pedagógicas progressistas defendem a valorização do processo e não somente dos resultados. Esse alinhamento faz jus ao que preza o Neoliberalismo nessa etapa de desenvolvimento, cujo princípio da inteligibilidade do social passa a ser a métrica dos indicadores de desempenho. E isso afeta o trabalho docente, que passa a ser gerido, medido, calculado pelos seus resultados. Por isso a ênfase em competências e habilidades. Há assim uma tendência à precarização da educação com a supressão da formação cidadã, para que os estudantes apenas sobrevivam num mercado de trabalho mutante.

Não há dúvida de que se trata de um esforço monumental de reflexão, no sentido de dar a devida ênfase e destaque à ideia de que a formação continuada e permanente de professores deve partir de seu “campo de prática”. Fiel aos princípios da hermenêutica, Valdete e Geraldo fazem ver o quanto, embora este seja um trabalho notadamente centrado no campo das políticas da educação, ele tem a capacidade de transcender esse eixo teórico. Ao abranger ou dialogar com outras fontes ou aportes históricos, sociológicos, filosóficos, especialmente do campo da filosofia da educação, apresentam a necessidade da mudança de paradigma ou de concepção que conduz as propostas de formação docente.

A metáfora do “*nó*” pedagógico que acompanha o estudo, utilizada para ilustrar o movimento que se materializa por meio do discurso e da prática educativa, auxilia a identificar as relações que o poder e o saber

assumem no campo do cotidiano escolar, conforme eles bem apresentam:

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 (CORTELINI, 2021, p. 28)

Diante dos desafios hercúleos de desatar os “nós” da educação, Valdete e Geraldo não sucumbem ou esmorecem, mas apontam caminhos. Primeiro, procurando desatar os “nós” da contraposição entre biopolítica e autonomia. E, depois, ingressando no cotidiano escolar, ao abordar as instâncias de poder, saber, sujeito, verdade, educação permanente e continuada, e, por fim, o “nó” da mediação. Diante dessa espécie de desconstrução dos nós, os autores não se contentam, vão além e, num trabalho de artesanaria *sui generis* conseguem entrelaçar esses conceitos novamente no movimento da formação continuada docente.

Destaque importante do estudo é a hipótese de trabalho propriamente dita, que consiste basicamente em apresentar uma proposta de formação continuada para ser mediada com os professores, gestores e pedagogos, no intuito de ser construída e desenvolvida com professores no exercício da docência, tendo como referência a aprendizagem mediada de forma colaborativa. Se é uma pesquisa hermenêutica, foi de fundamental importância o exercício do diálogo e a construção colaborativa, a

interação e a fusão de horizontes entre teoria e prática, ou seja, escola e universidade, bem como sobrevalorizar, portanto, a escuta e o reconhecimento do outro.

Nesse ponto destaco o que a autora mesmo diz:

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. (CORTELI- NI, 2021, p. 25)

Sublinho as “palestras motivacionais” e “cursos desvinculados do contexto educacional de cada instituição”, pois isso me levou a questionar sobre o porquê de, no Brasil, se criar uma cultura de resistência do contato das escolas com as universidades. Não haveria aí uma relação de causa e efeito de empobrecimento recíproco, devido ao distanciamento crescente entre uma instância e outra? Como sair da “ciência normal” que norteia os paradigmas da formação de professores, os quais induzem à criação de uma certa zona de conforto (e de resistência ou força de inércia), quanto à aposta na sua própria formação continuada? Por que ainda vige, em pleno século XXI, esta espécie de “negacionismo científico” na formação docente?

O trabalho avança na senda da hermenêutica, entrelaçando conceitos antes dispersos e dando uma coesão e sentido ao todo. Assim como a ideia de contextualizar a formação é muito bem-vinda, pois devemos pensar a

formação imersa em um contexto, é necessário também buscar ir além do instituído. Creio ser por esse caminho que a hermenêutica consegue avançar em relação a quaisquer propostas consolidadas, sejam do campo da esquerda, do centro ou da direita política, sejam metodologias participativas e/ou inclusivas, ou metodologias “verticalistas” e autoritárias, pois ela trabalha com o interdito, o não dito, o que foi silenciado ou reprimido ao longo do processo. Ou, se foi explícito, ela se pergunta sobre o que ficou escondido ou silenciado na fala, o que ainda faltou explicitar, por exemplo.

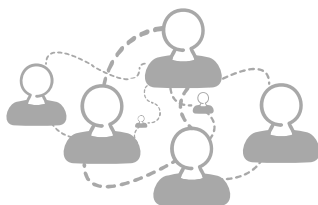
Para atingir esse objetivo, os autores buscaram forças internas a esse processo, num movimento formativo de dentro para fora, partindo das suas experiências de vida, que provocam o inusitado, o novo, a visão própria de mundo, singular, diferente ou dissonante e que ampliam ou impulsionam a formação para além das suas bordas.

Por isso gostaria de ressaltar a retomada que Valdete e Geraldo fizeram de suas próprias trajetórias acadêmicas como testemunhos valiosos de resiliência docente. Percebe-se nessa descrição o quanto os docentes tiveram que lutar com condições adversas, muitas vezes, para se autoconstituírem como docente-pesquisador, com destaque para seu posicionamento político e ético de enfrentamento diante das dificuldades. Demonstram também uma capacidade de superação ímpar ao longo do processo, que contribui, significativamente, para chegar a esse momento prestigioso.

Enfim, o livro que o leitor tem em mãos está muito bem-escrito, com criatividade, ousadia e boa dose de originalidade. Sua publicação irá possibilitar que outras experiências venham a se beneficiar das sugestões, dúvidas e dos acertos assinalados ao longo desse prestigioso

percurso. Se a hermenêutica trabalha com sinais, com enigmas, disfarces, fragmentos, não é necessário fazer um trabalho laborioso de checagem permanente do que está sendo dito, uma vez que importa capturar o espírito da coisa, ou seja, aquilo alemães chamam de *zeitgeist*, ou melhor, o espírito do tempo ou os sinais dos tempos. Embora a busca por evidências é sempre importante e necessária, o “deus Hermes”, que inspira a hermenêutica, tendo sandálias aladas e asas no capacete, solta aqui sua imaginação, para comunicar as novidades com o fito de interpretá-las, mediante uma visão de conjunto, a fim de compreender melhor o dito e o interdito.

Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan (PPGE/UFSM)



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.

ARMSTRONG, Thomas. **As melhores escolas: a prática educacional orientada pelo desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARRIGA, O. Y. Henríquez, G. **La presentación del objeto de estudio: reflexiones desde la práctica docente**. Santiago, Chile: Cinta Moebio, 2003.

BARTELMEBS, 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/7yjtkd74BffSn5f-jkj84JYt/?lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2021.

BAZZICALUPO, Laura. **Biopolítica: um mapa conceptual**. Roma, Itália: Carocci, 2010.

BITENCOURT, Joceval Andrade. **Descartes e a invenção do sujeito**. São Paulo: Paulus, 2017.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

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/3zS7XkRpgwKWQpNZCZY8d/?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.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1976.

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.

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.

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

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. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

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.

FEUERSTEIN, Reuven; FEUERSTEIN, Refael S.; FALIK, Louis H. **Além da inteligência: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro**. Petrópolis: Vozes, 2014.

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.

GADELHA, Sylvio. **Biolpolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo 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.

HEIDEGGER, Martin. **Cartas sobre o humanismo.** 2. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

JAPIASSU, Hilton. **Questões epistemológicas.** Rio de Janeiro: Imago, 1981.

MARIGUELA, Márcio (org.). **Foucault e a destruição das evidências.** Piracicaba: Ed. da Unicamp, 1995.

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.

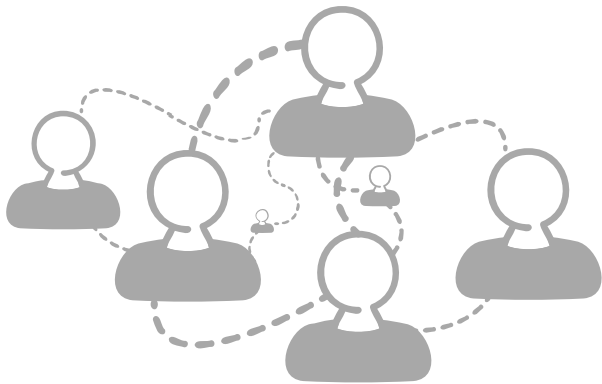
NIETZSCHE, Friedrich. Curso de retórica. In: NIETZSCHE, Friedrich. **Cadernos de tradução** n. 4. São Paulo: Edusp, 1999. p. 29-69.

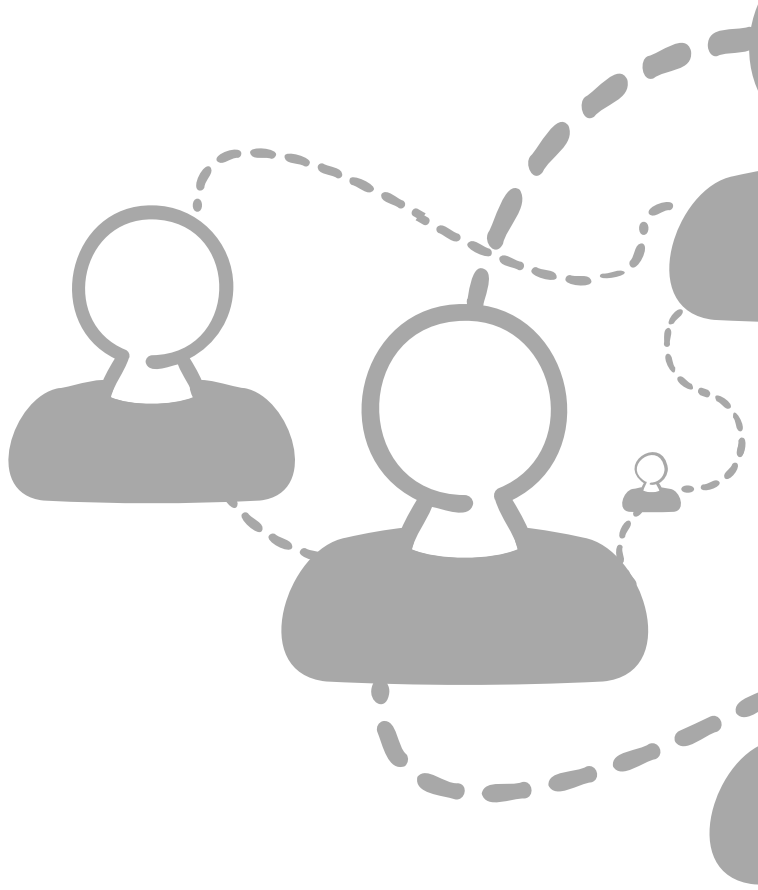
NIETZSCHE, Friedrich. **Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro.** São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

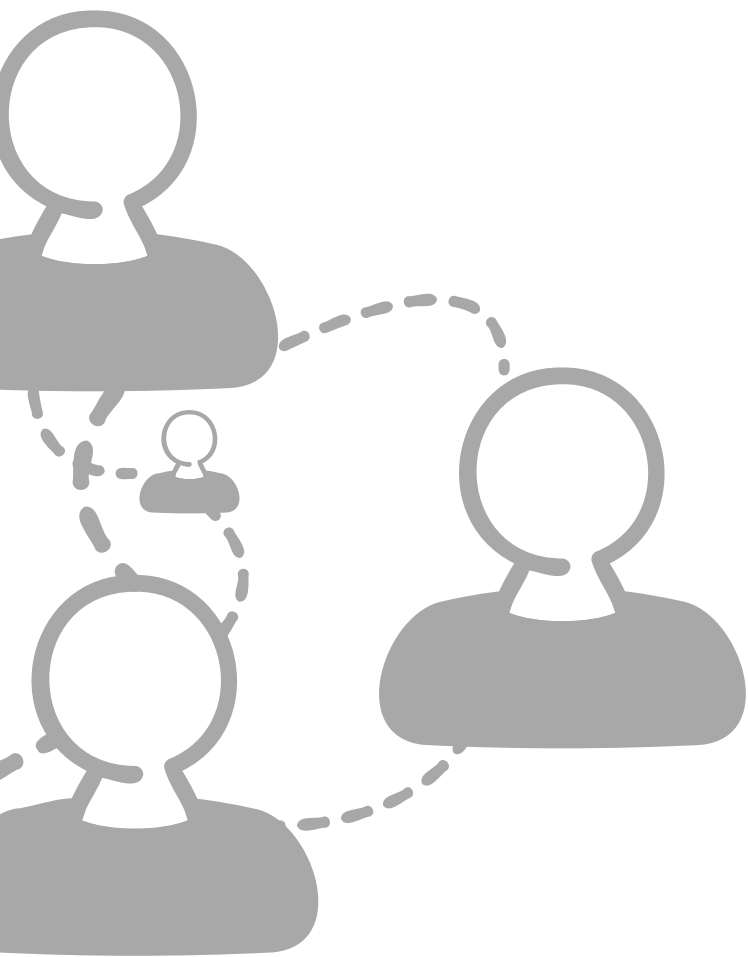
- NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.
- NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: LDA, 2000.
- PAIS, José Machado. **Sociologia da vida quotidiana: teorias, métodos e estudos de caso**. 6. ed. Lisboa: ICS, 2015.
- POPKEWITZ, 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.
- RODRÍGUEZ JAUME, María José; GARRIGÓS, José Ignacio. **Análisis sociológico con documentos personales**. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2017.
- 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: Papyrus, 1997.
- SCHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. 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.
- 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.
- 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.

ZAVALLONI, Gianfranco. **A pedagogia do caracol. Americana:** Adonis, 2021.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.









FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
DE CAXIAS DO SUL

UCS
UNIVERSIDADE
DE CAXIAS DO SUL



A Universidade de Caxias do Sul é uma Instituição Comunitária de Educação Superior (ICES), com atuação direta na região nordeste do estado do Rio Grande do Sul. Tem como mantenedora a Fundação Universidade de Caxias do Sul, entidade jurídica de Direito Privado. É afiliada ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas - COMUNG; à Associação Brasileira das Universidades Comunitárias - ABRUC; ao Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB; e ao Fórum das Instituições de Ensino Superior Gaúchas.

Criada em 1967, a UCS é a mais antiga Instituição de Ensino Superior da região e foi construída pelo esforço coletivo da comunidade.

Uma história de tradição

Em meio século de atividades, a UCS marcou a vida de mais de 120 mil pessoas, que contribuem com o seu conhecimento para o progresso da região e do país.

A universidade de hoje

A atuação da Universidade na atualidade também pode ser traduzida em números que ratificam uma trajetória comprometida com o desenvolvimento social.

Localizada na região nordeste do Rio Grande do Sul, a Universidade de Caxias do Sul faz parte da vida de uma região com mais de 1,2 milhão de pessoas.

Com ênfase no ensino de graduação e pós-graduação, a UCS responde pela formação de milhares de profissionais, que têm a possibilidade de aperfeiçoar sua formação nos programas de Pós-Graduação, Especializações, MBAs, Mestrados e Doutorados. Comprometida com excelência acadêmica, a UCS é uma instituição sintonizada com o seu tempo e projetada para além dele.

Como agente de promoção do desenvolvimento a UCS procura fomentar a cultura da inovação científica e tecnológica e do empreendedorismo, articulando as ações entre a academia e a sociedade.

A Editora da Universidade de Caxias do Sul

O papel da EDUCS, por tratar-se de uma editora acadêmica, é o compromisso com a produção e a difusão do conhecimento oriundo da pesquisa, do ensino e da extensão. Nos mais de 1.500 títulos publicados é possível verificar a qualidade do conhecimento produzido e sua relevância para o desenvolvimento regional.



Conheça as possibilidades de formação e aperfeiçoamento vinculadas às áreas de conhecimento desta publicação acessando o QR Code:

Os estudos apresentados sobre Educação Permanente e Continuada no espaço do cotidiano escolar, entre o movimento da autonomia e do controle biopolítico, apresentam-se em um combo (box) com três livros.

O volume 1, Educação permanente e continuada na formação docente da educação básica: desatando os “nós” da autonomia e do controle biopolítico, traz aspectos biográficos dos autores, numa perspectiva de que nos formamos ao longo da vida pessoal e profissional, imersos aos saberes e poderes que permeiam o espaço em que atuamos. Os conceitos teóricos abordados nos permitem refletir sobre esse movimento que nos constitui docentes.

O volume 2, Educação permanente e continuada na formação docente da educação básica: desatando os “nós” da legislação educacional, nos apresenta a legislação neste movimento da autonomia e do controle biopolítico.

O volume 3, Educação permanente e continuada na formação docente da educação básica: desatando os “nós” da mediação da aprendizagem, nos faz refletir sobre os critérios de mediação, de acordo com Reuven Feuerstein, no deslocamento dos conceitos da autonomia e do controle biopolítico.

Estes três volumes originam-se do estudo da tese de doutorado “A educação permanente e continuada com professores no movimento das relações de poder: entre o controle biopolítico e a autonomia”, de Valdete Gusberti Cortelini, finalizada em 2021. Encontra-se na íntegra, no repositório da Universidade de Caxias do Sul, no endereço: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/9288>.

