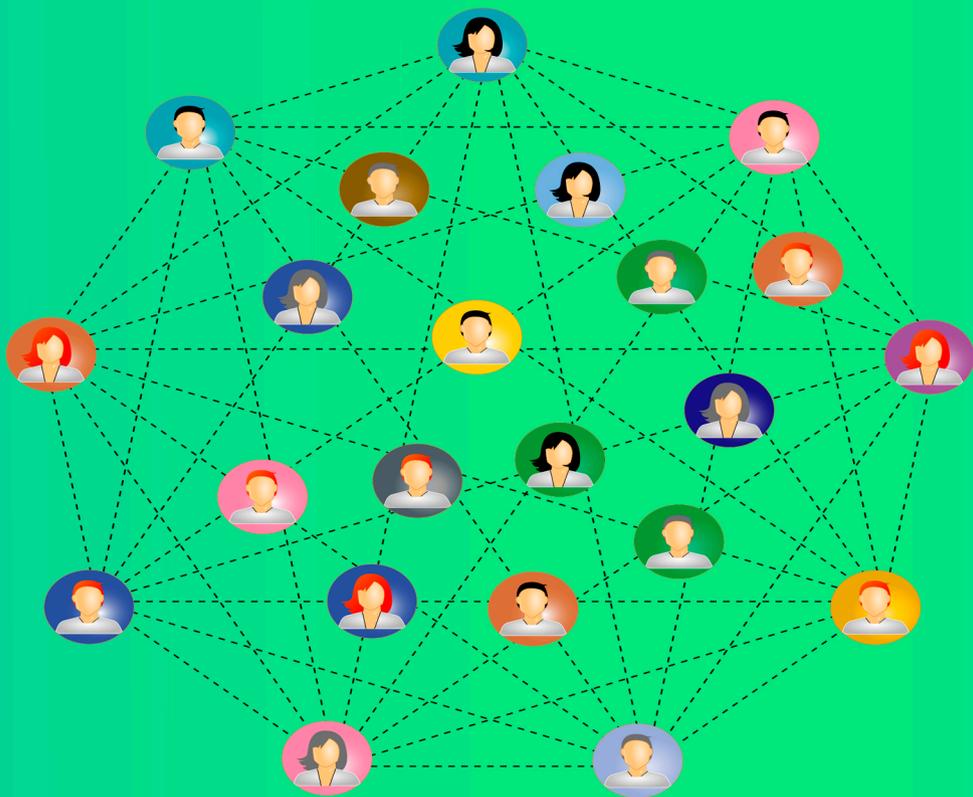


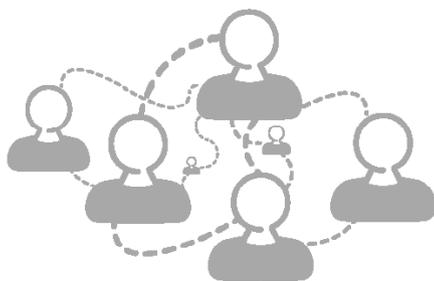
# Educação permanente e continuada na formação docente da educação básica:

*desatando os “nós” da mediação da aprendizagem*

## Volume 3



**Valdete Gusberti Cortelini**  
**Geraldo Antonio da Rosa**



---

Educação permanente e continuada  
na formação docente da educação  
básica: desatando os “nós” da  
mediação da aprendizagem

---

Valdete Gusberti Cortelini  
Geraldo Antônio da Rosa

Volume III

## 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  
Università degli Studi del Molise/Itália

Alejandro González-Varas Ibáñez  
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 Sgró  
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 mediação da aprendizagem/ Valdete Gusberti Cortelini, Geraldo Antônio da Rosa. – Caxias do Sul, RS : Educus, 2022.  
Dados eletrônicos (1 arquivo : volume 3).

ISBN 978-65-5807-180-8  
Obra em volumes.  
Modo de acesso: World Wide Web.  
Apresenta bibliografia.

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

CDU 2. ed.: 37

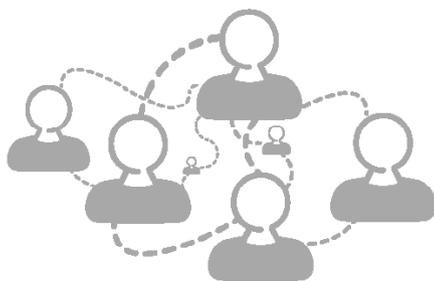
Índice para o catálogo sistemático:

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: EDUCS – 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](http://www.ucs.br) – E-mail: [educus@ucs.br](mailto:educus@ucs.br)



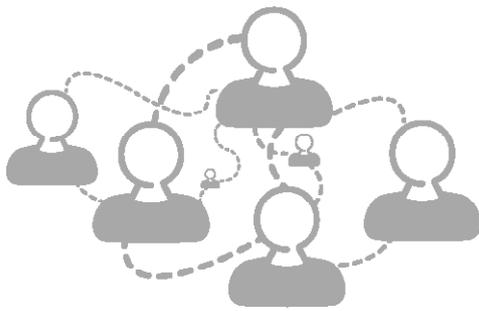
---

Educação permanente e continuada  
na formação docente da educação  
básica: desatando os “nós” da  
mediação da aprendizagem

---

Valdete Gusberti Cortelini  
Geraldo Antônio da Rosa

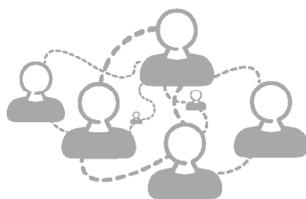
Volume III



# Sumário

Prefácio	9
Palavras iniciais	13
1 Saberes práticos interligados pelo “ <i>nó</i> ” pedagógico do cotidiano escolar	15
2 Mediação da aprendizagem: processo construído nas relações dinâmicas entre a ação cultural, histórica e social	21
2.1 Princípios da mediação: mecanismos de pertencimento ao processo e à sensibilização diante do mundo	21
2.2 Algumas características dos critérios de mediação	25
2.3 Feuerstein e Freire: semelhanças nos princípios da mediação	37
3 Princípios de mediação da aprendizagem segundo Reuven Feuerstein: movimentando-nos entre os “ <i>nós</i> ” da autonomia e da biopolítica	41
3.1 Intencionalidade e reciprocidade como autonomia ou como controle biopolítico	50
3.2 Transcendência como autonomia ou como controle biopolítico	53
3.3 Significado como autonomia ou como controle biopolítico	56
3.4 Competência como autonomia ou como controle biopolítico	58
3.5 Autorregulação como autonomia ou como controle biopolítico	60

3.6 Compartilhamento como autonomia ou como controle biopolítico	62
3.7 Individualização e diferenciação psicológica como autonomia ou como controle biopolítico	64
3.8 Planejamento para o alcance dos objetivos como autonomia ou como controle biopolítico	67
3.9 Desafio e curiosidade intelectual como autonomia ou como controle biopolítico	69
3.10 Transformação como autonomia ou como controle biopolítico	71
3.11 Otimismo como autonomia ou como controle biopolítico	74
3.12 Pertencimento como autonomia ou como controle biopolítico	77
3.13 Vínculo afetivo como autonomia ou como controle biopolítico	79
3.14 Autonomia e controle biopolítico no entrelaçar do “ <i>nó</i> ” pedagógico	81
<b>Reflexões finais</b>	<b>85</b>
<b>Posfácio</b>	<b>93</b>
<b>Referências</b>	<b>97</b>



## Prefácio

Profa. Dra. Andréia Morés (UCS)

Expresso minha gratidão aos autores Valdete Gusberti Cortelini e Geraldo Antônio da Rosa pelo convite para prefaciar esta obra, que é parte da tese de doutorado intitulada *A educação permanente e continuada de professores no movimento das relações de poder: controle biopolítico versus autonomia*. É primoroso anunciar e reconhecer que, neste percurso de escrita alavancada pelos autores, há um admirável engajamento e comprometimento com estudos e pesquisas sobre educação, formação e mediação da aprendizagem.

No mergulho de seus estudos e escritas potencializadas por Valdete e Geraldo, convido você, leitor(a), a conhecer o livro **EDUCAÇÃO PERMANENTE E CONTINUADA NA FORMAÇÃO DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA: desatando os “nós” da mediação da aprendizagem**”, volume 3, que acolhe estudos sobre o pensar reflexivo na formação docente, como contribuição ao movimento que possibilita a construção da autonomia do educador. Estes estudos vinculam-se aos princípios de mediação da aprendizagem, segundo Reuven Feuerstein, no binômio da biopolítica e da autonomia. No alavancar dessas reflexões, encontram-se os princípios de Paulo Freire como potencializadores

da autonomia, do pensamento crítico, do diálogo e da humanização.

A presente obra emerge de um recorte que, inicialmente, se propõe a refletir sobre a formação docente da educação básica, com estudos teóricos e movimentos metodológicos construídos no percurso de doutoramento de Valdete. Ao construir esse movimento reflexivo, os autores se aproximam dos estudos de António Nóvoa, que referenda a formação docente, no percurso da vida pessoal e profissional. Nóvoa compreende que a formação também precisa conceber mudança e transformação da escola, oportunizando um novo sentido às práticas de formação no contexto escolar.

Valdete e Geraldo também acrescem a esses estudos as contribuições de Maurice Tardif, que contempla os saberes docentes mobilizados nos processos de formação de professores. Segundo Tardif, os saberes são construídos num percurso reflexivo e coletivo, ancorados nas dimensões do ensinar e do aprender, mobilizados pela formação dos professores articulados com as ciências, com a prática docente e o contexto social.

Sob esse viés tecido entre a educação e a formação docente, os autores se inspiram na aprendizagem, na metáfora, desatando os “*nós*” da mediação da aprendizagem, que possibilita pensar sobre o deslocamento dos conceitos de autonomia, na perspectiva de Paulo Freire e da biopolítica em Michel Foucault. Os estudos que ancoram esses deslocamentos conceituais são produzidos pelas reflexões e análises mobilizadas entre os autores e o cotidiano escolar.

A presente metáfora do “*nó*” *pedagógico* acolhe os sujeitos que participam do cotidiano escolar, representados por forças, às vezes ocultas, visíveis ou invisíveis. As linhas

que interligam os sujeitos tecem a rede, representam a trama de um ambiente educativo, que propicia o diálogo entre os atores e dão visibilidade aos saberes mobilizados e às tecituras construídas.

Com o olhar na mediação, ancorada em Freire e Feuerstein, estão presentes os princípios da autonomia, da reflexão, da socialização e do pensar no processo da aprendizagem. Feuerstein destaca que os mediadores do processo de aprendizagem precisam ter clareza das intencionalidades presentes nas dimensões cognitivas.

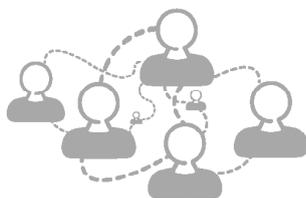
Nesta obra, os autores apresentam com propriedade os princípios de mediação da aprendizagem segundo Feuerstein, ao inserir o movimento de 13 critérios que contemplam a autonomia e a biopolítica, sendo: 1 Intencionalidade e reciprocidade como autonomia ou como controle biopolítico; 2 Transcendência como autonomia ou como controle biopolítico; 3 Significado como autonomia ou como controle biopolítico; 4 Competência como autonomia ou como controle biopolítico; 5 Autorregulação como autonomia ou como controle biopolítico; 6 Compartilhamento como autonomia ou como controle biopolítico; 7 Individuação e diferenciação psicológica como autonomia ou como controle biopolítico; 8 Planejamento para o alcance dos objetivos como autonomia ou como controle biopolítico; 9 Desafio e curiosidade intelectual como autonomia ou como controle biopolítico; 10 Transformação como autonomia ou como controle biopolítico; 11 Otimismo como autonomia ou como controle biopolítico; 12 Pertencimento como autonomia ou como controle biopolítico; 13 Vínculo afetivo como autonomia ou como controle biopolítico.

Esse movimento, que acolhe os treze critérios como presença de autonomia e controle biopolítico no cotidiano

escolar, contempla a formação docente em um processo de educação permanente e continuada. Em continuidade aos 13 critérios, Valdete e Geraldo acrescentam reflexões sobre “Autonomia e controle biopolítico no entrelaçar do *“nó” pedagógico*, que abarcam a construção da experiência de aprendizagem mediada, e acenam para os movimentos que proporcionam a autonomia, mas também se deparam com vínculos que se prendem a regras e a comportamentos de controle.

Pensar sobre a mediação é também um movimento do *“nó” pedagógico*, que se constitui nas tramas da educação permanente e continuada, no entrelaçar da formação docente, e é também um incentivador desse processo formativo que possibilita aproximar a escola e a universidade como locus potencializador da pesquisa, da profissionalização e da formação docente.

O convite está lançado para vocês, leitores(as) e profissionais que atuam na educação, convidados para trilhar um percurso reflexivo, que acolhe o humano, o protagonismo, em prol da tecitura das tramas, da mediação que entrelaça educação e formação. Um convite à sensibilidade do pensar!



## Palavras iniciais

Trazemos nestes escritos, volume 3, o movimento do pensar reflexivo na formação docente, com a análise de estratégias que possibilitem a construção da autonomia do sujeito, reconhecendo as marcas de sua constituição enquanto educador, da interiorização e exteriorização da consciência do ser, sujeito histórico, e do quanto consegue retratar sua postura no exercício da docência.

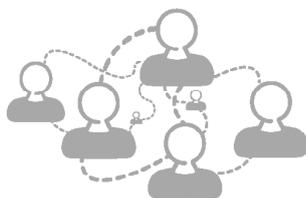
Nesse sentido é que a continuidade entre o menino de ontem e o homem de hoje se clarifica pelo esforço reflexivo que o homem de hoje exerce no sentido de compreender as formas como o menino de ontem, em suas relações no interior de sua família como na escola ou nas ruas, viveu a sua realidade (FREIRE,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

E, com esse princípio, fundamentamos a autonomia que queremos identificar nesse processo: o educador consciente de seu processo permanente de busca e comprometido com seu processo de formação.

Segundo Feuerstein (SOUZA, 2003), o mediador não assume papel neutro, pois a mediação de significados envolve aspectos sociais e principalmente éticos. É ela responsável por despertar no mediado a autoconfiança; possibilitar o pensar, na perspectiva da resolução de problemas, trazendo o critério de compartilhar como fundamental para desencadear o mecanismo de promoção da socialização, primordial para a existência social.

É importante que o mediado se sinta um ser único e autônomo, tendo espaço para expressar suas posições. Podemos destacar os princípios da autonomia, da partilha, da socialização, da autoconfiança e do pensar como aspectos fundamentais, no processo de mediação, defendidos tanto por Freire quanto por Feuerstein.

Apresentaremos também os princípios de mediação da aprendizagem segundo Feuerstein, no binômio biopolítica e autonomia. Os treze critérios são abordados e compreendidos, identificando-os como presença de autonomia e controle biopolítico no cotidiano escolar, pois trazendo questionamentos pertinentes para refletir a formação docente, em um processo de Educação Permanente e Continuada.



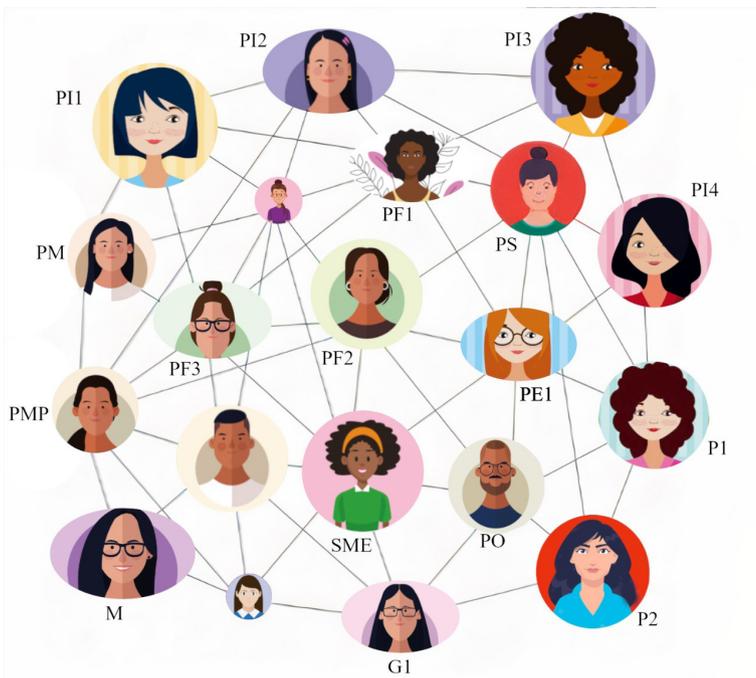
# 1

## 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 de forma oculta também? Este é o sentido da metáfora do “nó” *pedagógico*, que é trazida conforme a Figura 1:

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



Fonte: Elaborada por Valdete Gusberti Cortelini (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 estão presentes neste processo, damos o entendimento de que, quando falamos em saberes, poderes e verdades, deparamo-nos com as forças visíveis e as invisíveis. As forças dos sujeitos com nome e que estão presentes fisicamente no contexto do cotidiano escolar têm movimentos que também são controlados por forças e poderes ocultos, que também fazem parte do espaço educativo. Muitas vezes, os chamados “poderes invisíveis” possuem mais força do que os visíveis.

A trama que compõe o “*nó*” *pedagógico* interliga todos os sujeitos por meio das linhas que o tecem como uma rede, num entendimento relacional. O objetivo de trazer essa metáfora para os estudos e análises é buscar a compreensão de que essa trama acontece em todos os espaços educativos. O diferencial proposto é de que se dialogue sobre essa teia de concepções no cotidiano escolar, entre os atores que fazem parte dela, para que se possa compreender os 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), compreendendo a docência estruturada por meio de relações e concepções de poder que, entre a resistência e a mudança, presentes nas amarras dos “*nós*” ocultos do cotidiano escolar, são responsáveis pelo direcionamento de suas práticas pedagógicas.

Freire nos faz pensar em um sujeito que constrói sua história mediante a crítica e o diálogo, produzindo a verdade pelos indivíduos na sociedade, que, em meio às lutas na relação entre opressor e oprimido, consolidam hierarquias do ser, do saber e do poder. Essa dinâmica do pensamento freireano nos possibilita pensar que vivemos permeados por relações de poder, de modo que, nos contextos em que acreditamos não haver, é onde mais se perpetuam e se desenvolvem. Fazer uma releitura de Freire na atualidade é, 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, o seu reflexo, sendo que as verdades são indagadas na descontinuidade das práticas históricas e dos seus resultados, cujo âmbito do discurso evidencia saberes e práticas que têm a pretensão de verdade e seguimento de poder. O discurso se materializa por meio dos dispositivos de controle disciplinar, entendendo que toda a relação de poder se constitui em um campo<sup>1</sup> 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 entendido nas suas relações de poder.

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

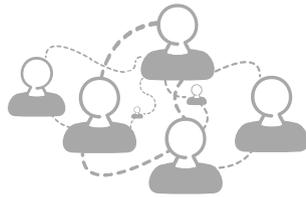
Esse mesmo “*nó pedagógico*” nos movimenta para o pensamento do filósofo Michel Foucault, que trata de questões voltadas para a relação de poder e conhecimento e de como esses mecanismos, de acordo com a época em que

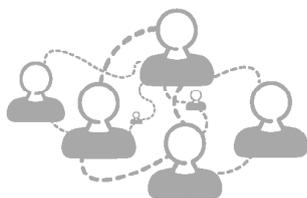
---

<sup>1</sup> BOURDIEU, Pierre. Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004.

vivemos, transformam-se em dispositivos de controle social, por meio de instituições sociais, sendo uma delas a escola.

A opção em trabalhar com essas diferentes concepções traz o entendimento de que, no cotidiano escolar, permeiam saberes e poderes que 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.





## 2

### Mediação da aprendizagem: processo construído nas relações dinâmicas entre a ação cultural, histórica e social

#### 2.1 Princípios da mediação: mecanismos de pertencimento ao processo e à sensibilização diante do mundo

O cenário econômico, social e educacional brasileiro, inserido no contexto mundial, nos últimos anos vem sofrendo alterações significativas por conta da globalização da economia e da expansão do conhecimento que, frente a essas mudanças, insere o ser humano na busca de novas estratégias para poder sobreviver, diante dos desafios apresentados. Experiências de aprendizagem e da “modificabilidade” cognitivo-estrutural colocaram o sujeito em contato com as diferentes mediações, responsáveis pelo desenvolvimento das competências do ser autônomo, através da ação-reflexão-ação e das novas relações com o conhecimento.

Buscaremos compreender esse movimento educacional por meio das mediações propostas por Feuerstein e Freire, constituídas nas relações entre sujeitos, que, em contato com as inúmeras informações, são parte de

um processo dinâmico de aprendizagem e trocas de conhecimentos responsáveis pela construção do ser ético. Feuerstein considera importante que o indivíduo possa se munir de mecanismos, pelos quais se sinta parte do processo e, nele, se sensibilize pelos problemas do mundo.

Quando traz a teoria da “modificabilidade”, quer argumentar que o ser humano é capaz de transformar-se, independentemente, de qualquer situação que esteja vivendo, sendo que as experiências de aprendizagens mediadas pelas interações com o mundo têm a capacidade de fazer com que o sujeito enxergue, se integre e se comova com a presença do outro.

Assim também Freire nos faz entender que

[...] não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano: o seu caráter formador. [...] (FREIRE, 2015, p. 34).

Concordamos com Freire quando compreende o ser humano inserido na ética. Nessa dinâmica, entre mediador e mediado, o caráter formador vai além do treinamento visando ao produto. É presença forte de responsabilidade compartilhada na construção do sujeito na sua totalidade.

Assim como Freire, Feuerstein compreende que as dimensões cognitivas e afetivas não podem ser vistas de forma isolada no processo de mediação da aprendizagem.

[...] a primeira corresponde aos elementos estruturais que explicam como uma pessoa aprende; a segunda expressa o fator energético do ato de aprender. Olhando-se de qualquer um dos lados, as duas dimensões estão presentes (SOUZA, 2003, p. 32).

O autor nos faz pensar sobre a dimensão afetiva. Muitas vezes prendemo-nos, apenas, a elementos que envolvem a cognição. Nesse parâmetro podemos estar reproduzindo um processo classificatório. As dimensões cognitivas e afetivas não podem ser vistas de forma isolada, se compreendemos que o ser humano se constitui na sua totalidade.

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da efetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pensarmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica (FREIRE, 2015, p. 45-46).

Dessa forma, não podemos dar ênfase apenas aos aspectos cognitivos, mas também aos afetivos e motivacionais, para que possamos ter sucesso em qualquer adaptação. Nos processos cognitivos estruturados, é necessária uma relação dinâmica e permanente entre o indivíduo e seu ambiente sociocultural. Esse processo dinâmico, de movimento diante do conhecimento, constitui a identidade do sujeito, referindo-se ao ser humano nas suas dimensões social e cultural.

Feuerstein menciona diferentes categorias que podem ser analisadas na experiência da aprendizagem mediada, as quais acontecem por meio da interação planejada intencionalmente pelo mediador e procedem entre o sujeito que aprende e as fontes externas de estímulos.

Segundo a doutora Ros, Feuerstein propõe a qualificação das interações sociais entre mediador e mediado, preconizando um salto qualitativo, abrangendo a mediação:

Assim, e sem dissociar afeto e intelecto, descortina-se a possibilidade de compreender a realização simultânea e instrumentalizada de um trabalho pedagógico que vislumbre a modificabilidade estrutural. Não se trata, em Feuerstein, de realizar um trabalho cognitivista, que privilegia apenas o exercício intelectual, nem algo de cunho psicoterápico (que privilegia o estabelecimento de novas relações afetivas). Trata-se de algo mais complexo, denotado uma perspectiva pedagógica para a relação do sujeito, que é simultaneamente intelecto, afeto, corpo, eu, outro, com sua realidade social, histórica e cultural (ROS, 2002, p. 109).

Feuerstein nos alerta que, enquanto mediadores, precisamos ter claras as intencionalidades no processo de “modificabilidade” cognitiva, tendo presentes as relações entre os aspectos teóricos e afetivos, através de um movimento de ruptura de um ensino pragmático.

É através dos doze critérios de mediação propostos por Feuerstein, conforme o Quadro 1, que podemos identificar a presença desses aspectos indissociáveis no processo da modificabilidade cognitiva, não apenas auxiliando o sujeito a registrar estímulos, mas a processar e a utilizar as informações.

Cabe salientar que as categorias da intencionalidade/reciprocidade, transcendência e a mediação de significado<sup>2</sup> são universais e identificadas em todas as culturas, ou seja, em todos os lugares em que o ser humano se preocupa em transmitir seus aprendizados para as próximas gerações.

---

<sup>2</sup>Grifo nosso.

Os critérios adicionais da interação de mediação trazem o diferencial entre as pessoas e as culturas, contribuem para a diversidade do aprendizado e para o desenvolvimento do ser humano.

## 2.2 Algumas características dos critérios de mediação

Quadro 1: Critérios de mediação segundo Feuerstein

Quadro 1: Critérios de mediação segundo Feuerstein	
<b>Transcendência</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A intencionalidade é uma postura do mediador de querer realmente que o aluno aprenda.</li> <li>• A base do processo de “aprender a aprender” está no procedimento metacognitivo, que permite o desenvolvimento da autonomia e independência através da autorreflexão, que conduz o sujeito a níveis mais elevados de “modificabilidade”.</li> <li>• Em todas as atividades propostas, é importante ter clareza sobre os objetivos a serem alcançados, percorrendo o caminho de identificação dos dados, definição da problemática, estabelecendo estratégias para possíveis soluções diante do almejado.</li> <li>• Estabelece relações do que está sendo estudado com o presente, passado e futuro, ajudando o mediado a compreender melhor o mundo.</li> <li>• Exige o desenvolvimento do pensamento reflexivo sobre o que está implícito à situação, estendendo-a a outros contextos.</li> <li>• Estimula a curiosidade na descoberta das relações e no desejo de saber e buscar cada vez mais.</li> <li>• A transcendência acontece quando o mediador movimenta o mediado para além do que está sendo desenvolvido naquele exato momento, olhando para o futuro e para outros contextos.</li> </ul>

<p><b>Transcendência</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Essa categoria traz a aprendizagem, através da mediação, entendendo que ela acontece por meio de processos metacognitivos.</li> <li>• A metacognição é alcançada pelo sujeito que desenvolve a capacidade de dar condições para que acompanhe/pense o seu desenvolvimento cognitivo. É ter a consciência sobre como aprende.</li> <li>• A categoria da transcendência objetiva desenvolver no indivíduo a metacognição, para, a partir da reflexão e da interação com o objeto de aprendizagem, possibilitar a construção de novos conceitos a partir dos iniciais.</li> <li>• Marcos Meier, um grande estudioso da transcendência, defende que é a teoria dos “esquemas” da transferência que pode acontecer por analogia, sendo que as mudanças estruturais acontecem de forma linear e por esquema, em que o sujeito aprende não pelas semelhanças, mas pelas variações diante das diferentes estruturas que possam auxiliar o processo de mediação de um conceito.</li> <li>• A transferência por esquemas acontece mediante os princípios da “variabilidade” e do processo.</li> <li>• A “variabilidade” faz com que o sujeito vivencie a experiência com diversos tipos de exercícios e contextos. O princípio do processo recomenda ao mediador que se preocupe mais com o processo de aprendizagem do que com as respostas, sendo que essa intenção precisa ficar clara para o mediado. O mediador deve ativar o processo de descontextualização.</li> <li>• Compreende uma conduta em que o aluno precisa ser levado a estruturar os conhecimentos já adquiridos, de tal maneira que aprenda a buscar significados, por meio de estratégias e, mediante situações novas, utilize as informações necessárias para a solução de problemas e descarte as supérfluas. Permite a condição de modificar-se permanentemente para se adaptar a novas situações.</li> </ul>
------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro I: Critérios de mediação segundo Feuerstein

<p><b>Significado</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É o valor, a energia atribuída à atividade ou ao acontecimento.</li> <li>• O mediador não assume postura neutra, se envolve emocionalmente nos aspectos sociais e éticos.</li> <li>• A significação se caracteriza como processo, em que o conhecimento, os valores e as crenças são passados para novas gerações.</li> <li>• O significado atribuído na mediação provém do conceito que temos de mundo. Nossos conceitos podem modificar-se, porém, isso não acontece sem a intervenção da mediação.</li> <li>• Feuerstein preconiza a mediação do significado como primordial para a modificabilidade cognitiva. A transmissão cultural passa de geração em geração pela significação dada aos conteúdos, com a relação entre o que é aprendido e a realidade do sujeito.</li> <li>• É imprescindível que as situações de aprendizagem tenham relevância para os sujeitos envolvidos. O significado atribuído cria uma nova dimensão para o ato de aprender.</li> <li>• Busca-se o significado a partir de três requisitos: aguçar o interesse na atividade em si, discutir com o sujeito sobre a importância de tal atividade, e elucidar a finalidade e a aplicação da atividade proposta.</li> <li>• Atribuir significado sugere relacionar, de forma reflexiva, uma nova informação com aquelas a que o sujeito já está familiarizado.</li> </ul>
<p><b>Competência</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Envolvimento do mediador no desenvolvimento da autoconfiança do mediado.</li> <li>• Valorização dos saberes prévios que o mediado apresenta, para melhor organizar a sequência de atividades com o objetivo de que o mediado amplie seu campo mental.</li> <li>• Mediador age de forma primordial na formação da autoimagem do mediado, sendo que sua percepção</li> </ul>

Quadro I: Critérios de mediação segundo Feuerstein

<p><b>Competência</b></p>	<p>exerce forte influência no sentimento de competência a ser desenvolvido.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A mediação da competência consiste em estimular no mediado maior autoestima, acreditando na sua capacidade de buscar permanentemente a aprendizagem.</li> <li>• Segundo Feuerstein, nem todos os sujeitos competentes apresentam sentimentos de competência, transferindo os seus méritos para outras situações que os favoreceram. Por isso, a escola deveria ser, por excelência, o local de experiências bem-sucedidas.</li> <li>• Somente experiências de sucesso garantem o desenvolvimento de um sentimento de competência. É preciso mostrar para o mediado seus sucessos, fazendo-o perceber a dimensão de seu envolvimento e de sua responsabilidade. O mediador precisa mostrar para o mediado que seu sucesso faz parte da sua competência, e, assim, desenvolverá um sentimento adequado e de autoconfiança.</li> <li>• O sentimento de competência se relaciona diretamente com a motivação, que é responsável pela aprendizagem. É importante, nas atividades propostas em determinadas situações, garantir o sucesso do educando, porém acompanhado de desafios que possam ser superados para que o sentimento de competência possa ser fortalecido.</li> </ul>
<p><b>Autorregulação e controle do comportamento</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Um dos principais objetivos da aprendizagem mediada é diminuir a impulsividade do mediado, o que pressupõe capacidade de autorregulação.</li> <li>• O mediador, através dos critérios da autorregulação e do controle do comportamento, visa desafiar o mediado a assumir a responsabilidade pela sua própria aprendizagem.</li> <li>• Exige planejamento das ações que realiza e realizará; avaliação dos resultados dessa ação; assumir nova postura diante de opiniões e posicionamentos diferentes dos seus estabelecer controle da sua própria conduta e assim redu-</li> </ul>

Quadro I: Critérios de mediação segundo Feuerstein

<b>Autorregulação e controle do comportamento</b>	<p>zir a impulsividade.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Refletir sobre a tarefa é condição essencial para a função cognitiva, pois antecipa resultados e permite ter mais cuidado no seu plano de ação, antes de colocá-lo em prática.</li><li>• Pensar antes de responder e de agir é uma regulação necessária para a conduta humana.</li><li>• Feuerstein propõe dois polos no comportamento: a inibição, que apresenta um sujeito estagnado; e a iniciação, que o faz realizar a ação sem qualquer reflexão, quanto ao comportamento. O desafio está em encontrar a medida para iniciar a execução das tarefas.</li><li>• Mediar o controle frente ao comportamento desenvolve no sujeito uma flexibilidade que permite desenvolver a autonomia necessária na decisão de iniciar ou inibir uma tarefa, assim como a adequação da energia, do tempo e da dedicação, para que a mesma seja executada adequadamente.</li><li>• O foco necessita estar no processo, que permite ao sujeito identificar os erros e os acertos, possibilitando construir com sucesso o caminho da aprendizagem, tendo clareza de como controlar suas emoções, diante das diferentes situações do dia a dia.</li></ul>
<b>Compartilhamento</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Compartilhar exige que a pessoa saia de si mesma para participar de atividades coletivas, assinala o desejo de ir ao encontro do outro, com envolvimento na cooperação entre os níveis cognitivo e afetivo.</li><li>• Esse mecanismo promove a socialização e é peça fundamental da existência social, que envolve escuta atenta, abertura para os diferentes pontos de vista; dá ênfase à cooperação e cria uma relação de respeito e confiança.</li><li>• O compartilhar, além de levar o sujeito a sair de seu mundo egoísta, permite que outros</li></ul>

Quadro 1: Critérios de mediação segundo Feuerstein

<p><b>Compartilhamento</b></p>	<p>passem a compactuar com suas ideias.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O mediador, que tem que compartilhar os conhecimentos como metodologia de trabalho, desenvolve escuta atenta de conhecer a forma como os mediados pensam, e, assim, planejar estratégias no ato de ensinar.</li> <li>• O mediador também precisa aprender a compartilhar seus pensamentos, criações, planejamentos com os alunos, que irão interagindo de forma consciente no processo de resolução de problemas. Perceberão que as respostas e o raciocínio hipotético-dedutivo são uma ação contínua. Entenderão que incluir-se nesse processo exige esforço e determinação para obter êxito. Possibilita, com o apoio seguro do professor, construir formas de pensamento próprio e independente.</li> <li>• O mediador não compartilha apenas conhecimentos construídos com eles e da forma como os expõe, mas também apresenta sua visão de mundo, seus sentimentos, sua construção ética e moral e perpassa pela sua formação humana.</li> </ul>
<p><b>Individuação e diferenciação psicológica</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É importante que o mediado se perceba como um ser único e autônomo.</li> <li>• O processo de individuação refere-se ao caráter único de cada ser humano, construído através da autorreflexão e do autoconhecimento, que ocorrem por meio do relacionamento com outros sujeitos.</li> <li>• O mediador cuida desse critério quando incentiva respostas originais, únicas, diferentes, que traduzem o modo particular de pensar. São valorizadas as experiências passadas, e o mediado é desafiado a desenvolver seu próprio potencial, encorajando a autonomia e a independência do mediado em relação aos outros. O mediador precisa estabelecer objetivos claros de levar o mediado a aceitar-se como pessoa única, que se sinta ativo no processo de</li> </ul>

Quadro I: Critérios de mediação segundo Feuerstein

<p><b>Indivuação e diferenciação psicológica</b></p>	<p>aprendizagem e capaz de pensar de forma independente de seu grupo e até do seu professor.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A mediação da individualização deve manter equilíbrio com a mediação do compartilhamento.</li> <li>• O mediador precisa ter o cuidado de evitar atitudes que possam ter caráter discriminatório ou massificador. Precisa pensar em estratégias que considerem o indivíduo por si só.</li> <li>• Essa categoria só é possível, se mediador e mediado construírem juntos o respeito pela forma de pensar de cada um, visualizando estratégias de avançar positivamente nessa autonomia do pensar.</li> </ul>
<p><b>Planejamento para o alcance dos objetivos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mediador orienta o mediado a aclarar o que quer alcançar e como alcançará o que deseja.</li> <li>• Através desse critério, o mediador precisa estimular que o mediado estabeleça objetivos realistas e adequados à situação, assim como o planejamento que será feito para alcançá-los, na avaliação e revisão do processo identifica-se a mudança de estratégias, caso a situação exija que isso se faça necessário.</li> <li>• Segundo Feuerstein, a criança precisa aprender a dar significado às ações, sendo assim consegue mover-se sem pensar apenas na gratificação imediata daquilo que faz, controlando sua impulsividade.</li> </ul>
<p><b>Desafio/curiosidade intelectual</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se desafiar aumenta a amplitude do campo mental.</li> <li>• O mediador precisa se colocar ao lado do mediado para enfrentar os desafios que o mundo, em constantes mudanças lhe apresenta, ajudando-o a superar os medos do desconhecido e a obter resistência frente a situações que abalam seu equilíbrio.</li> </ul>

Quadro 1: Critérios de mediação segundo Feuerstein	
<b>Desafio/curiosidade intelectual</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O mediador precisa cuidar que o desafio não seja tão alto, e dificulte que os objetivos não sejam atingidos, nem tão baixos que acabem desestimulando o mediado.</li> <li>• Prontidão para aprender e abertura para mudanças são condições essenciais para enfrentar desafios.</li> <li>• Para mediar um desafio, é preciso adequar as tarefas de forma a atenderem níveis de simplicidade e de complexidade. O sentimento de desafio está ligado a uma motivação interna do sujeito. Por isso, o mediador precisa incentivar o aluno a buscar sempre o diferente nas tarefas propostas; a novidade estimula a curiosidade, a criatividade e a originalidade.</li> </ul>
<b>Automodificação – Transformação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O mediado deve perceber as transformações que vai sofrendo no processo de construção da aprendizagem.</li> <li>• A mediação da automodificação faz com que o mediado se responsabilize pela autoverificação das mudanças que ocorrem nele mesmo.</li> <li>• É necessária a consciência de que a mudança acontece de dentro para fora e de que estamos sempre em constantes mudanças.</li> <li>• Para Feuerstein, a autoavaliação é um mecanismo eficaz para auxiliar o aluno a identificar suas potencialidades e dificuldades. Só assim conseguirá ter consciência do que precisa ser modificado.</li> <li>• Identificar diferentes formas de resolver uma mesma tarefa, além de motivar o sujeito para a aprendizagem, leva o educando a controlar sua impulsividade e o aprendizado de organizar e sistematizar o conhecimento.</li> </ul>
<b>Otimismo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A alternativa otimista faz com que o mediado acredite na possibilidade de resolver problemas e vencer obstáculos.</li> </ul>

Quadro I: Critérios de mediação segundo Feuerstein	
<b>Otimismo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Numa posição otimista, a pessoa apresenta uma visão ampla na busca de soluções e amplia a possibilidade de maiores elaborações cognitivas.</li> <li>• 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.</li> <li>• O mediador tem o papel de estimular o mediado a enfrentar as situações de maneira realista e com serenidade.</li> </ul>
<b>Pertencimento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O sentimento de pertencimento implica incluir-se.</li> <li>• O mediador deve fomentar o sentimento de acolhimento e reciprocidade com o mediado. A acolhida é essencial para acontecer a relação, que, por sua vez, é central no processo de mediação.</li> <li>• O sentimento de pertencer é considerado um dos mais importantes para o desenvolvimento da aprendizagem.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos estudos de Reuven Feuerstein, de acordo com as seguintes obras: Ros (2002), Varela (2007), Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014).

Embora a maior parte dos escritos traga doze critérios de mediação, Feuerstein, analisando entrevistas, relatos de alunos e através das comparações de elementos teóricos e das manifestações dos sujeitos, 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, agregando valores humanos, pessoais e relacionais.

A invenção da existência envolve, repita-se, necessariamente, a linguagem, a cultura, a comunicação em níveis mais profundos e complexos do que o que ocorria e ocorre no domínio da vida, a “espiritualização” do mundo, a possibilidade de embelezar como de enfeitar o mundo, e tudo isso inscreveria mulheres e homens como seres éticos. Capazes de intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher, capazes de grandes ações, de dignificantes testemunhos, mas capazes também de impensáveis exemplos de baixaza e de indignidade (FREIRE, 2015, p. 51).

As ideias de Freire se assemelham às de Feuerstein, quando entende que o mediador, diante de todas as categorias apresentadas no quadro anterior, tem a função de ser parceiro na aprendizagem que acontece entre o mediado e seu ambiente, que venha favorecer seu processo e seu avanço no pensar, apresentando uma relação de ajuda, de propor desafios, de não coagir por meio do poder. O mediador tem o compromisso de organizar o contexto, propondo situações-problema que desafiem o mediado de forma adequada. Tem a importante tarefa de colocar-se no lugar do outro, principalmente na lógica de compreensão da dinâmica que o mediado estabelece no seu processo de interação com o conhecimento.

Na perspectiva de Feuerstein, o mediador é aquele capaz de enriquecer a interação do mediado com o seu ambiente, utilizando ingredientes que não pertencem aos estímulos imediatos, mas que preparam a estrutura cognitiva desse mediado para ir além dos estímulos recebidos, transcendendo-os (SOUZA, 2003, p. 56).

O autor nos faz pensar que, enquanto mediador, precisamos ir além dos estímulos com os quais o mediado já convive. Ele necessita do contato com o desafio de novos estímulos, vinculados aos que fazem parte das suas

estruturas mentais, e, assim, realiza transcendência do conhecimento.

O mediador é uma figura humana que, no processo de organização do seu saber, recorre, às vezes, sem se dar conta, ao seu repertório intelectual, social, ideológico e afetivo. O receptor é um indivíduo que, da mesma maneira, particulariza a informação, por meio de seu próprio repertório, constituído por seus conhecimentos prévios, por suas predisposições com relação ao conteúdo e ao próprio mediador. Entre o receptor e o emissor, as mensagens transitam por caminhos diferentes, multiformes, interligados, gerando movimentos em diferentes condições, uma vez que as fontes se alteram ciclicamente e em espiral numa composição de infinitas variáveis. Os caminhos que a informação percorre, assim como as transformações que sofre o plano intrapsíquico do receptor, não podem ser mapeados de forma linear. Para acompanhar este trajeto, de acordo com Carpigiani, deve ser considerado o quadro de referência que compõe o mundo cognitivo também do receptor quanto do emissor, envolvidos pela mensagem (VARELA, 2007, p. 84-85).

Outro aspecto importante que o autor quer nos mostrar se refere à recepção do conhecimento: tanto mediador quanto mediado o constroem em suas estruturas mentais de formas diferentes. Nessa dinâmica, as experiências vividas são fatores que determinam a recepção desse saber. Da mesma forma, entendemos que não há neutralidade na nossa postura, quando assimilamos que a estrutura mental do saber entre mediador e mediado se constrói, a partir dos seus conhecimentos intelectuais, sociais, ideológicos e afetivos. Assim, também entendemos que cada sujeito tem sua trajetória nessa construção, em que as mesmas informações percorrem o campo intrapsíquico de forma única em cada indivíduo.

O mediador trata de compartilhar sua intenção com o sujeito da aprendizagem, num processo mútuo que implica conhecimento, enriquecimento e desenvolvimento por parte dos dois (Sanches, 1989, p. 36). Em consequência dessa interação, que entrelaça afeto e intelecto, o sujeito pode tornar-se seu próprio mediador. Isto é possível pelo processo de interiorização do que acontece “fora dele”, ou seja, na relação com o coletivo (ROS, 2002, p. 37).

Entendendo a linha de raciocínio dos conceitos acima, podemos assumir, como pressuposto central da base teórico-metodológica de Feuerstein, que todo ser humano, independentemente de qualquer categorização, é modificável. Essa condição acontece por meio da mediação, uma estratégia de intervenção que tem como função proporcionar ao ser humano transformações, a partir dos estímulos do mundo exterior, com o sujeito mediado. Ele se modifica estruturalmente pelas intervenções do mediador. O papel de mediador vai além de ser professor. O mediador estabelece relações que guiam intencionalmente as ações, atendendo a estímulos mediados, com o propósito de construções humanizadas. O processo de aprendizagem propõe estratégias mediadas que mobilizam funções cognitivas voltadas a ações que transformam o nível de “modificabilidade” e os esquemas mentais, envolvidos pelo processo do pensar.

Na relação entre mediador e mediado, o crescimento do mediado acontece quando o mediador também avança no processo da experiência de aprendizagem mediada; nesse processo se consolidam a reciprocidade e a intencionalidade.

Paulo Freire nos propõe que a mediação pedagógica pode ser vista a partir de dois aspectos: o primeiro é a mediação educadora, que acontece na dinâmica natural da existência humana; e o segundo acontece no processo

de relações que constrói a cultura e a história, sendo que o fazer humano é responsável por transformar o mundo. Feuerstein e Freire apresentam ideias centrais sobre a mediação, as quais estabelecem profunda relação.

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a *assunção* de nós por nós mesmos. É isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo (FREIRE, 2015, p. 42).

Freire e Feuerstein nos propõem que mediador e mediado reflitam constantemente sua existência com o propósito de desenvolver esquemas mentais em favor da aprendizagem e do desenvolvimento da inteligência.

### 2.3 Feuerstein e Freire: semelhanças nos princípios da mediação

Quadro 2: Relação na concepção de mediação entre as teorias de Freire e Feuerstein

Reuven Feuerstein	Paulo Freire
Mediador e mediado.	Educador e educando.
Privação cultural como inibidora do desenvolvimento da inteligência.	Identidade cultural como requisito básico para a construção da aprendizagem.
Aprender a pensar.	Aprender a aprender. Pensar bem para o desenvolvimento ético. Relações dialógicas, interativas para a autonomia.
Concepção de um ser autônomo, independente e crítico, em relação ao espaço que ocupa.	Concepção de um ser autônomo, independente e crítico, em relação ao espaço que ocupa.

Defende a pergunta e a linguagem como estratégia fundamental de aprendizagem .	Defende a pergunta e a linguagem como estratégia fundamental de aprendizagem.
Papel do mediador age como elemento humano que interage com o mediado.	Ensinar faz parte da especificidade humana.
Aposta na interação com o outro como condição indispensável ao viver humano.	Aposta na interação com o outro como condição indispensável ao viver humano.
A importância de usar diferentes linguagens na mediação, para que o mediado possa ampliar seu campo mental e expressar-se através da linguagem, que traz significados.	Destaca o corpo como fonte importante de comunicação.
Estimula-nos a conhecer o todo e as partes.	Destaca o olhar ao entorno de nossas relações.
Apresenta a concepção de uma educação reflexiva e problematizadora. Educação voltada à essência do ser, sua consciência e intencionalidade.	Apresenta a concepção de uma educação reflexiva e problematizadora. Educação voltada à essência do ser, sua consciência e intencionalidade.

Fonte: Elaborado pelos autores, com base nos estudos de Reuven Feuerstein (2007) e Paulo Freire (2015).

Feuerstein apresenta em seus estudos o processo cultural em duas dimensões: a que carregamos de nossas heranças e as aprendizagens mediadas, que se constituem a partir dos princípios da modificabilidade e da aprendizagem. Por isso, estabelece parâmetros, entendidos por ele como fundamentais entre mediador e mediado, para identificar facilidades e dificuldades na ação do pensar. Compreende esses parâmetros num mapa cognitivo. São eles: conteúdo, modalidades ou linguagens pelas quais se expressa o ato mental, operações mentais, fases do ato mental, nível de complexidade, nível de abstração e nível de eficácia. Essas funções cognitivas, que são processos estruturais e complexos, organizam a estrutura cognitiva,

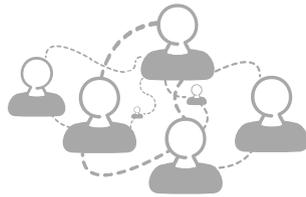
referente às ações internalizadas, organizadas e coordenadas, provenientes de ambientes internos e externos.

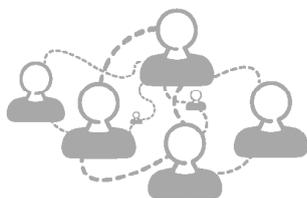
Com o propósito de compreender como a mente humana funciona, Feuerstein entende que o ser humano precisa ser compreendido nas dimensões psicológica, cognitiva e afetiva. Em qualquer ação que o sujeito realiza, essas três dimensões estão presentes e, denominadas como funções cognitivas, são básicas para o desenvolvimento do pensamento. As funções cognitivas apresentam como características básicas a capacidade, a necessidade e a orientação.

Dessa forma, incluiu a mediação humana, através do ambiente, em que o sujeito está inserido, para organizar e desenvolver as estruturas mentais, entendendo que a inteligência é flexível, está em constante “modificabilidade” e é dinâmica. Vale lembrar que Feuerstein tenciona essa “modificabilidade” no contexto das experiências de aprendizagem mediadas.

Aprender a como aprender é uma função direta das Experiências do Aprendizado Mediado (EAM). A essência de uma interação mediada está no processo de mediação do conhecimento, em que ocorre uma transformação facilitadora da transmissão do significado não inerente ao estímulo em si próprio ou à informação sensorial impingida ao organismo (ROS, 2002, p. 33).

Considera-se fundamental analisar a aprendizagem construída nas vivências e interações entre os sujeitos nas suas individualidades e no coletivo do trabalho pedagógico, direcionadas ao desenvolvimento afetivo e cognitivo, compreendendo o sujeito com sua realidade social, histórica e cultural.





# 3

## Princípios de mediação da aprendizagem segundo Reuven Feuerstein: movimentando-nos entre os “*nós*” da autonomia e da biopolítica

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

Compreenderemos na reflexão que se apresentará a definição de cada critério que será refletido no deslocamento dos conceitos de autonomia, na perspectiva de Paulo Freire e da biopolítica em Michel Foucault. Esses deslocamentos conceituais são feitos através de considerações, reflexões e análises que realizamos entre os autores estudados e o cotidiano escolar.

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

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

A partir da teoria da “modificabilidade”, apresenta argumentos para que possamos compreender que o ser humano tem condições de transformar-se, independentemente de qualquer situação que esteja vivendo. As interações com o mundo, realizadas por meio das experiências de aprendizagens, a partir da mediação entre mediador e mediado, possibilitam o desenvolvimento da capacidade de fazer com que os sujeitos se envolvam em uma relação ética. Quando mencionamos modificabilidade, estamos nos referindo, segundo o autor, a mudanças gerais que acontecem nas estruturas cognitivas. Quando refletimos sobre essa dialética, de imediato parece-nos que está voltada apenas ao ato cognitivo; porém, nessa modificabilidade que acontece nas estruturas mentais, encontram-se bases cognitivas e afetivas, pois o ser humano, em contato com o mundo, a história, o cotidiano e a cultura, não consegue desvincular uma dimensão da outra.

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

Afeto e cognição se transpassam nas relações e nos significados. Se nos detivermos apenas em aspectos cognitivos, podemos estar reproduzindo um processo classificatório e de discriminação. Se compreendemos que o ser humano se constitui na totalidade do ente, as dimensões cognitivas e afetivas são indissociáveis. Dessa

forma, quando entendemos que mediador e mediado vão construindo sua aprendizagem no processo que os envolve e os constitui, compreendemos que essa trajetória se fundamenta e se estrutura na cognição e no afeto.

O mediador tem a função de acompanhar a aprendizagem do mediado, problematizando-a. Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014) entendem que tudo o que favorece o processo e o avanço do pensar, na relação do mediador e mediado – ao se proporem a superar desafios, com o compromisso de organizar o contexto e propor situações-problema, que desafiem o mediado de forma adequada – faz com que se desenvolva a importante tarefa de se colocar no lugar do outro, principalmente na lógica de compreensão da dinâmica, que o mediado estabelece, no seu processo de interação com o conhecimento. “As transcendências serão possíveis quando as relações entre os fatos estiverem claras para o mediado e quando o processo de mediação for contínuo” (SOUZA, 2003, p. 57). Esse movimento possibilita a autonomia do mediado e não permite que seja coagido por meio de relações de poder. A relação de transcendência viabiliza que os envolvidos consigam compreender-se nas dimensões de passado, presente e futuro, e de como o conhecimento vem se constituindo ao longo da História. “Para ele o conceito de transformação implica o de formação e o de auto-regulação sugere capacidade de auto-construção” (MEIER; GARCIA, 2017, p. 89).

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

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

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

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

A partir dos conceitos apresentados até então, podemos trazer como pressuposto central da base teórico-metodológica de Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014) que o ser humano, de certa maneira, na relação dinâmica entre mediador e mediado, independentemente de qualquer categorização pela qual venha a ser classificado, sofre modificações em suas estruturas mentais, construindo constantemente o conhecimento. Esse pressuposto acontece por meio da mediação, considerada

uma estratégia de intervenção que possibilita colocar o ser humano em constante transformação, partindo dos estímulos do mundo exterior, com o sujeito mediado. As intervenções do mediador oferecem subsídios para que o mediado se modifique estruturalmente, o que o coloca em uma posição que vai além de ser professor. O mediador estabelece relações que guiam intencionalmente as ações, atendendo a estímulos mediados com o propósito de construções humanizadas. O processo de aprendizagem propõe estratégias mediadas que mobilizam funções cognitivas voltadas a ações que transformam o nível de “modificabilidade” e os esquemas mentais envolvidos no processo de pensar.

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

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

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

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

Considerando esses mecanismos de reflexão envolvendo todos os critérios de medição na construção e no processo da formação continuada com professores, buscar-se-á refletir sobre o cotidiano escolar, compreendendo-se que “o indivíduo culturalmente diferente caracteriza-se por possuir identidade com a cultura à qual pertence, enquanto um indivíduo privado culturalmente tem carência total ou parcial de identificação com sua cultura” (SOUZA, 2003, p. 60). No processo de aprendizagem mediada, entre mediador e mediado, a cultura, de certa forma, pode ser considerada fator determinante para que os sujeitos se identifiquem em seu contexto, se tornem pertencentes ao seu cotidiano e transcendam para patamares mais estruturados, levando em consideração a cultura, as ações vividas e construídas, refletindo-as neste contexto de conhecimentos construídos e modificados no

processo de mediação, transformando a ação pedagógica em uma ação implicada de relações com os saberes e com o ser humano.

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

Desafiar-se ao movimento entre os conceitos de Freire e Foucault deriva-se da mudança de paradigma das ciências sociais com o passar dos anos. Rememorando a História, podemos identificar que, entre os anos de 1950 a 1975, viveu-se o paradigma estruturalista, ou melhor, “Marcel Gauchet o classificaria como ‘paradigma crítico’, e caracteriza-o como uma equipagem” assim constituída: uma disciplina-modelo, a linguística; duas disciplinas-rainha, a sociologia e a etnologia, e duas doutrinas de referência, o marxismo e a psicanálise (DOSSE, 2018, p. 191). Nesta perspectiva, as ciências sociais apresentavam a ideia de que a verdade científica poderia ser acessível, porém deveria ser mantida enclausurada.

A partir dos anos 80, um novo caminho direciona o paradigma para uma organização do uso da consciência de trabalhos voltados ao cognitivismo, priorizando o racional. “A pesquisa desloca-se certamente para o estudo da consciência, mas de uma consciência proble-

matizada graças a uma série de trabalhos dedicados ao pragmático, ao cognitivismo ou aos modelos de escolha racional” (DOSSE, 2018, p. 192). De acordo com o autor, esse novo paradigma não exclui o anterior, mas vem estabelecer relações entre a dialética do consciente e do inconsciente, da “justiça eclesiástica e da justiça social”. Esse novo paradigma vem atender a novas demandas e a questionamentos da nova sociologia, que busca compreender o agir das pessoas na coletividade, sendo que o paradigma crítico se apresentava ineficiente diante dessas expectativas.

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

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

Heidegger entende que somente a partir da linguagem podem emergir verdades às claras, de acordo com o fundamento real sobre fenômenos que se evidenciam. O homem, de posse da língua, é um ser com possibilidades de compreender-se na sua condição temporal, entendendo que as relações entre coisas que existem são provisórias e vinculadas ao tempo em que acontecem.

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

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

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

Esse ir além do que nossos olhos podem enxergar precisa estar ancorado em uma abordagem maior, que consiga atender aos princípios da cientificidade, da filosofia e da educação, de acordo com a proposta teórico-metodológica apresentada, é a abordagem hermenêutica

de Gadamer. Seus estudos vão além do que se entende por método, mas torna-se uma ontologia de compreender e interpretar o modo de ser do humano, no seu momento histórico. Essa abordagem apresenta-se solidificada, a partir dos estudos de Heidegger sobre linguagem. Traz o ser linguagem, não somente pela arte e pela história, mas na essência do ser, no ser ontológico, na medida em que o mesmo é compreendido. “O que vem à fala é naturalmente, algo diferente da própria palavra falada” (GADAMER, 1997, p. 688).

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

### **3.1 Intencionalidade e reciprocidade como autonomia ou como controle biopolítico**

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

De acordo com os estudos de Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014), toda ação docente, na relação mediador e mediado, demanda intencionalidade. Esse critério não se apresenta no cotidiano escolar apenas na relação professor-aluno, mas em todos os espaços que o compreendem. Todas as políticas educacionais, os projetos, os programas de gestão, as propostas pedagógicas se delineiam em um contexto que apresenta intencionalidades. “A reciprocidade manifesta a interiorização do ato de me-

dição. Manifesta-se como uma variação vicariante: nela, o sujeito torna-se seu próprio mediador” (ROS, 2002, p. 37). Nesse sentido, percebe-se a responsabilidade de nossas intenções na mediação dos conhecimentos.

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

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

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

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

Se entendermos que a intencionalidade acontece quando o mediador se determina a chegar no mediado para ajudá-lo a compreender o que está sendo aprendido, o mediador intensifica estímulos, deixando o mediado em um estado de vigilância, permitindo-se entender que mudar é possível, assim como buscar novos rumos ao longo do processo de aprendizagem. Nessa dinâmica, o media-

dor equilibrará o fluxo dos estímulos para os tempos do mediado e de que base do processo de “aprender a aprender” está no procedimento metacognitivo, que permite o desenvolvimento da autonomia e da independência através da autorreflexão, que conduz o sujeito a níveis mais elevados de modificabilidade. Entendemos que, em todas as atividades propostas, é importante ter clareza sobre os objetivos a serem alcançados, percorrendo o caminho de identificação dos dados, definição da problemática, estabelecendo estratégias para possíveis soluções diante do almejado, compreendendo que “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história” (FREIRE, 2015, p. 133).

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

Não é que o poder, ou alguma coisa que seria “o poder”, lance uma grande rede de arrastão que, apertando-se cada vez mais, estrangule a sociedade e os indivíduos. Não se trata absolutamente disso. Poder é relações. Poder não é uma coisa. É uma relação entre dois indivíduos, e uma relação tal que um pode guiar a conduta de outro ou determinar a conduta de outro – determiná-la voluntariamente em função de diversos objetivos que são os seus. Em outras palavras, quando se olha o que é o poder, é o exercício de algo que se pode chamar governo, em

sentido bem amplo. Pode-se governar uma sociedade, pode-se governar um grupo, pode-se governar uma comunidade, pode-se governar uma família, pode-se governar alguém. E, quando digo governar alguém, é simplesmente no sentido de que se pode determinar sua conduta em função de estratégia, lançando mão de algumas táticas. Portanto, digamos que é a governamentalidade em sentido amplo, entendida como conjunto de relações de poder e técnicas que possibilitam o exercício dessas relações de poder, é isso que tentei estudar (FOUCAULT, 2018, p. 209).

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

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

### **3.2 Transcendência como autonomia ou como controle biopolítico**

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

Quando entendemos que o cotidiano escolar faz parte de um contexto educacional que precisa ser levado em consideração nas relações pedagógicas, estamos falando da mediação pelo critério da transcendência. É quando estabelecemos relações entre o que está sendo estudado com o presente, passado e futuro, ajudando o mediado a compreender melhor o mundo. Esse movimento exige o desenvolvimento do pensamento reflexivo sobre o que

está implícito à situação, estendendo-a a outros contextos, estimulando a curiosidade na descoberta das relações e no desejo de saber e buscar cada vez mais, num movimento do mediado para além do que está sendo desenvolvido naquele exato momento, olhando para o futuro e para outros contextos. “A habilidade de agir em crescentes espaços de tempo, espaços e níveis de abstração é uma característica principal do desenvolvimento humano” (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014, p. 86).

Esse critério compreende uma conduta em que o aluno possa ser mediado a estruturar os conhecimentos já adquiridos, de tal maneira que aprenda a buscar significados, por meio de estratégias e, mediante situações novas, utilize as informações necessárias para a resolução de problemas e descarte as supérfluas. Permite a condição de modificar-se permanentemente para se adaptar a novas situações. Essa categoria traz a aprendizagem, através da mediação, entendendo que ela acontece por meio de processos metacognitivos. A metacognição é alcançada pelo sujeito que desenvolve a capacidade de pensar sobre sua maneira de pensar. É ter a consciência sobre como aprende. A categoria da transcendência objetiva desenvolver no indivíduo a metacognição, para, a partir da reflexão e da interação com o objeto de aprendizagem, possibilitar a construção de novos conceitos a partir dos iniciais. O princípio do processo recomenda ao mediador que se preocupe mais com a dinâmica da aprendizagem do que com as respostas, sendo que essa intenção precisa ficar clara para o mediado. O mediador deve ativar o movimento de contextualização.

A reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstração nem sobre este mundo sem homem, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mun-

do se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa (FREIRE, 2016, p. 123).

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

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

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

Mas como não há pensar certo à margem de princípios éticos, se mudar é uma possibilidade e um direi-

to, cabe a quem muda – exige o pensar certo – que assuma a mudança operada. Do ponto de vista do pensar certo não é possível mudar e fazer de conta que mudou. É que todo pensar certo é radicalmente coerente (FREIRE, 2015, p. 35).

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

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

### **3.3 Significado como autonomia ou como controle biopolítico**

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

O que é atribuir significado ao que se ensina? Quando falamos em significado, estamos atribuindo um valor a uma atividade, a um conhecimento, a um acontecimento. Nesse processo, o mediador não assume postura neutra, uma vez que se envolve, emocionalmente, nos aspectos sociais, políticos e éticos. É imprescindível que situações de apren-

dizagem tenham relevância para os sujeitos envolvidos. Através do significado que atribuímos ao conhecimento, criamos uma nova dimensão do aprender. Quando estamos construindo significados, relacionamos de forma reflexiva uma nova informação àqueles com os quais o sujeito já está familiarizado. “A mediação de significado é o que cria as forças motivacionais e emocionais que impulsionam nossa atividade e comportamento” (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014, p. 89).

Dessa forma, fica entendido, nos estudos de Feuerstein, Feuerstein e Falik, que o significado está intimamente ligado a aspectos emocionais e comportamentais. Conforme o significado atribuído, podemos estar contribuindo para um ser humano que reflita e, através do conhecimento, se permita ser cada vez melhor, porque afinal entendemos que “minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da história” (FREIRE, 2015, p. 53).

Quando nos inserimos no mundo, conseguimos entender o significado de sermos pertencentes à nossa própria história. Quando nos inserimos no contexto em que vivemos, aprendemos a tomar decisões, a discutir, a analisar e a entender nosso entorno visualizando aspectos que podem ser modificados e transformados, tendo em vista a formação humana. Na escola, podemos atribuir esse significado à relação de mediação entre os diferentes saberes.

Porém, pode inclusive assumir um significado, que também pode ser compreendido em uma perspectiva emocional e comportamental, mas voltado ao controle biopolítico. “A arqueologia do saber é simplesmente um modo de abordagem” (FOUCAULT, 2018, p. 248).

Independentemente de estarmos direcionando nossa mediação para a autonomia ou para o controle biopolítico, estaremos atribuindo significados.

Mas poderíamos nos perguntar se a mediação ocorre ou não em uma relação biopolítica. Entende-se que a mediação pode, de certo modo, acontecer tanto de uma maneira quanto de outra, o que as diferencia é o processo e a intencionalidade para que esse significado se constitua entre os sujeitos envolvidos.

Sendo assim, nos questionamos: Qual significado atribuímos ao processo de ensino e de aprendizagem? Que mediadores somos? O que esperamos da relação dos sujeitos com o mundo? Nosso cotidiano escolar caminha para a autonomia ou para uma pseudoautonomia atrelada ao controle biopolítico?

### **3.4 Competência como autonomia ou como controle biopolítico**

Não há para nós forma mais adequada e efetiva de conduzir o nosso projeto de educação do que a democrática, do que o diálogo aberto, corajoso (FREIRE, 2001, p. 44).

Se analisarmos as políticas públicas, os documentos pedagógicos norteadores da ação pedagógica e os objetivos de ensino, certamente nos depararemos com a expressão: “desenvolver a competência no aluno”.<sup>3</sup> Que competência? A serviço de quem? Competência construída ou transmitida?

O sentimento de competência não passa a existir no ser humano por conta própria, e não é um produto inevitável das condições da existência humana. O desenvolvimento do sentimento de competência

---

<sup>3</sup> Grifos dos autores.

requer a experiência de *feedback* (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014, p. 94-95).

O movimento proposto por Feuerstein, Feuerstein e Falik pressupõe que mediador e mediado se envolvam no conhecimento e no desenvolvimento da autoconfiança, da autoimagem e da autoestima. Busca-se valorizar os saberes prévios que o mediado apresenta para melhor organizar e ampliar seu campo mental, em uma atitude permanente de aprendizagem, que se constrói através das experiências de sucesso, fazendo-o entender a dimensão do seu envolvimento e de sua responsabilidade.

O sentimento de competência está intimamente ligado à motivação, que se torna responsável pela aprendizagem. Dessa forma, parece-nos que precisamos apostar mais na garantia do sucesso do mediado do que fortalecer as derrotas e os fracassos. Freire nos diria para desenvolvermos nossa ação pedagógica que reflita “[...] uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando” (FREIRE, 2015, p. 12).

Se respeitamos a autonomia do educando, estamos lhe reservando um espaço privilegiado para que pense sua condição humana e, assim, também sua dignidade passa a ser respeitada. É a construção do sentimento de competência desenvolvendo a autonomia através da responsabilidade e autoconfiança com o objetivo de se tornar um ser humano cada vez melhor.

Foucault nos apresenta a competência aliada ao poder e nos permite pensar que, em cada momento histórico, os dispositivos de controle se estruturam da maneira necessária para que o poder não seja abalado. “Descobriu-se, desde então, que os controles da sexualidade podiam se atenuar e tomar outras formas... Resta

estudar de que corpo necessita a sociedade atual [...]” (FOUCAULT, 2018, p. 238).

Nessa perspectiva, as políticas públicas educacionais são direcionadas para educar corpos de acordo com interesses parciais da sociedade. A escola precisa encontrar maneiras de administrar o ensino de forma que essa política educacional seja reestruturada em cada realidade escolar, cumprindo-se as exigências legais, porém com estratégias para que o sujeito possa pensar sua realidade e sua condição no mundo, enquanto ser humano que pensa e se projeta nele. Esse movimento não acontece, se os atores educacionais não disponibilizarem momentos para pensar e repensar o seu cotidiano escolar.

Sendo assim, quais competências a educação, na atualidade, precisa desenvolver nos sujeitos? Ou melhor, que competências a sociedade atual deseja que sejam trabalhadas com os sujeitos? Ou se constrói competência e assim a autonomia do sujeito ou se transmite competências responsáveis por manter o controle de indivíduos que movem a engrenagem econômica de nosso contexto.

### **3.5 Autorregulação como autonomia ou como controle biopolítico**

Os critérios de autorregulação e de controle do comportamento visam encorajar o mediado a assumir a responsabilidade por sua aprendizagem (SOUZA, 2003, p. 51).

Tratar do critério da mediação da autorregulação é desafiar o mediado a assumir a responsabilidade pela sua própria aprendizagem. Pressupõe que o mediado assumira postura de respeito diante de opiniões e posicionamentos diferentes do seu, planejando suas ações de acordo com os resultados que pretende alcançar.

Quando o mediado reflete sobre sua ação, esse movimento se torna condição essencial para a função cognitiva, antecipando resultados e permitindo o cuidado com o percurso da ação. Quando pensamos antes de agir ou de responder algo, apresentamos uma regulação necessária para a conduta humana, entendida como um comportamento que é “produto das habilidades do indivíduo impor pensamento em ações, examinar a si mesmo, avaliar a situação e então decidir como e quando reagir” (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014, p. 97).

Nesse movimento, o sujeito que consegue estabelecer o controle frente ao comportamento, apresentando autonomia e flexibilidade nas decisões de iniciar, parar, prosseguir uma ação, já consegue equilibrar a ação e a emoção no processo da aprendizagem, tendo clareza sobre as diferentes situações do dia a dia. “Outro saber indispensável à prática educativo-crítica é o de como lidaremos com a relação autoridade-liberdade, sempre tensa e que gera disciplina como indisciplina” (FREIRE, 2015, p. 86).

Acredita-se que, quando o sujeito consegue equilibrar sua ação, autoridade-liberdade, estará internalizando o critério de mediação da autorregulação. Conseguirá entender que, entre a autoridade e a liberdade, existe uma relação que pode, dependendo de como estará lidando com a regulação, levá-lo a uma conduta equilibrada ou não. Quando não apresentar uma conduta equilibrada, posso dizer que “curva-se ao poder que o médico pretendia exercer sobre ele; aceita esse poder, submete-se a ele. Aliás, era isso que o médico pretendia e buscava, e aproveita para dizer logo: ‘então vai me obedecer’” (FOUCAULT, 2018, p. 8).

Nos escritos de Foucault, em seu livro *A microfísica do poder*, o autor traz a medicina como uma ciência repleta de técnicas e dispositivos responsáveis para se manter o poder. O saber construído na medicina disponibiliza de técnicas para que os demais se “curvem” ao poder produzido por ele.

Na educação também conseguimos identificar aspectos que se assemelham ao saber-poder da medicina. Instituições, sistemas educacionais, gestões e professores se utilizam de dispositivos como a avaliação, os laudos, as condutas de comportamentos para atingir os resultados que realmente desejam. Beneficiam-se do dispositivo da autorregulação para manter a ordem e a obediência. Em nenhum momento a autorregulação, nessa perspectiva, contribui para a formação humana. É utilizada para manter a ordem e o controle de forma imposta, sem a mediação.

Como entendemos a autorregulação no cotidiano escolar? Temos respeito pelas diferentes opiniões? Como agimos com as opiniões contraditórias? A autorregulação é utilizada como mediação para a autonomia ou como controle biopolítico para a ordem?

### **3.6 Compartilhamento como autonomia ou como controle biopolítico**

Compartilhar envolve a escuta atenta e aberta do ponto de vista do outro, enfatiza a cooperação, cria um clima de confiança e de respeito (SOUZA, 2003, p. 52).

O cotidiano escolar é permeado de muito conhecimento produzido ao longo da História da humanidade. O grande desafio está em compartilhá-lo, pesquisá-lo e questioná-lo quanto às suas verdades. Esse movimento exige a participação em atividades coletivas, com coope-

ração cognitiva e afetiva, criando relações de confiança e respeito. Dessa forma, desenvolvem-se a escuta atenta e a abertura para os diferentes pontos de vista, saindo de seu mundo de egoísmo.

O exercício de compartilhar precisa ser realizado também pelo mediador, planejando a interação com seus alunos de forma consciente, autônoma, entendendo que fazem parte de um processo construído constantemente, uma vez que não são compartilhados apenas os conhecimentos construídos e reorganizados, mas também visões de mundo, sentimentos, construção ética e moral. Perpassa pela formação humana.

A interação mediada do comportamento de compartilhar é desenhada para restaurar em nós a prontidão e habilidade de fazer contato e chegar a um encontro com outros seres humanos, e aumentar em nós a habilidade de ficar próximo um do outro, nos ajustarmos um ao outro, ganhar insight e suporte um do outro, e criar harmonia entre nossas experiências um com o outro (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014, p. 99).

Conhecimento e experiências construídas precisam ser compartilhados. A atitude de compartilhar conhecimento nos aproxima das pessoas, nos faz pensar sobre a realidade em que vivemos; nos possibilita planejar novas estratégias diante dos obstáculos enfrentados e planejar novas ações educativas arquitetadas coletivamente. “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2015, p. 47).

Constrói-se conhecimento compartilhando-o. A ação de troca entre mediador e mediado faz com que se desenvolva o ato de pensar sobre as verdades que produzimos, sobre as relações de poder, relações de saber e intencionalidades na ação educativa.

Porém, nossa realidade educacional nos apresenta um conhecimento construído e defendido como verdades únicas, dessa forma, “a verdade é antes de tudo um sistema de obrigação” (FOUCAULT, 2016, p. 13). Se entendo o conhecimento como uma verdade que obrigatoriamente preciso transmitir, sem questioná-la, sem modificá-la, minha ação de compartilhar conhecimento será mecânica e sem interação. Será transmissão.

Em nosso cotidiano escolar, compartilhamos os conhecimentos produzidos fazendo com que sejam reconhecidos na instituição e pela comunidade? Por que temos dificuldade em realizar ações de forma coletiva? Não teríamos melhores políticas educacionais, se conseguíssemos discutir e analisar coletivamente o cotidiano escolar? Nossa atitude é de compartilhar ou de transmitir conhecimentos?

### **3.7 Individuação e diferenciação psicológica como autonomia ou como controle biopolítico**

A interdependência ressaltada pelo critério de compartilhar é importante, mas é necessário, também, que o mediado se perceba como um ser único, autônomo (SOUZA, 2003, p. 52).

Falar em individuação ou diferenciação psicológica é referir-se ao caráter único de cada ser humano, que, através do autoconhecimento e da autorreflexão, se constrói no relacionamento com outros sujeitos. Na relação entre mediador e mediado, projeta-se um sujeito que se percebe como um ser único e autônomo, que demonstra seu modo particular de pensar, sendo desafiado a desenvolver seu potencial criativo e humano.

Através de objetivos claros que o mediador estabelece, o mediado precisa se sentir ativo no processo de aprendizagem e capaz de pensar de forma diferenciada

de seu grupo e até mesmo de seu professor. Dessa forma, esse critério de mediação só é possível, se mediador e mediado construírem juntos estratégias de respeito pela forma de pensar do outro e de cada um. Essa atitude possibilita que os sujeitos envolvidos na ação possam avançar de forma processual na autonomia do pensar.

A mediação da individuação é o momento de enfatizar a diversidade dos indivíduos em termos de suas experiências de vida. O mediador zela por esse critério quando incentiva respostas originais, diferentes, que traduzem um modo peculiar de pensar; ou quando reconhece as diferenças individuais, valoriza experiências passadas, habilidades e estilos próprios de comportamento e encoraja o mediado a desenvolver seu próprio potencial (SOUZA, 2003, p. 53).

De acordo com os estudos de Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014), esse critério de mediação acontece com certa interdependência com os já apresentados, principalmente do critério do compartilhamento. Poderíamos dizer que, quando o ser humano conseguir transpor para a prática esse critério da individuação, levando em consideração a autonomia e o respeito pela forma individual como cada um pensa, qualificando esse pensamento, de forma gradativa, por meio da reflexão coletiva e das análises das experiências vividas, estará em uma condição de vida plena. Em outras palavras, Freire nos diria:

A palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração. O diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum. Não há consciências vazias; por isto os homens não se humanizam, senão humanizando o mundo (FREIRE, 2016, p. 50-51).

A palavra humaniza os homens e o mundo quando é recebida e proferida com respeito. No cotidiano escolar, somos responsáveis para que essa prática se materialize inicialmente entre os professores, pedagogos e gestores, a fim de que, posteriormente, possamos realizá-la com nossos alunos. A comunidade escolar passa a ser afetada por essa prática assim que ela é desenvolvida pelos atores da escola. Assim se legitima a mediação da individuação para a autonomia do sujeito numa perspectiva de humanização de si mesmo e do mundo.

Porém, podemos evidenciar no cotidiano escolar práticas que oscilam entre o respeito e o desprezo pela individuação do sujeito enquanto histórico: “Mas, afinal, o dizer verdadeiro também está inserido em tecidos rituais densos e complexos, é acompanhado de numerosas crenças, dotado de estranhos poderes. Talvez fosse necessário fazer toda uma etnologia do dizer verdadeiro” (FOUCAULT, 2018, p. 5).

É possível afirmar que a educação segue certos rituais, de tal maneira que dificilmente paramos para analisar a origem de nossas ações que, em nome desse rito, disseminam verdades universais as quais, muitas vezes, nem se tem plena consciência do motivo pelo qual estão sendo ditas. São os estranhos poderes, presentes em dispositivos de poder que movimentam a ação pedagógica regrada, controlada e, talvez, manipulada. Nessas condições, a ação do pensar e o respeito pelo pensamento do sujeito não se fazem presentes, sendo assim, não se identificam práticas de humanização.

Como lidamos com as opiniões contrárias no ambiente escolar? Que estratégias são utilizadas para se materializar o respeito nos diálogos e ao mesmo tempo fazer com que eles evoluam em uma perspectiva humana?

Nosso cotidiano escolar educa para humanizar homens e o mundo?

### 3.8 Planejamento para o alcance dos objetivos como autonomia ou como controle biopolítico

Quando descobrem em si o anseio por libertar-se, percebem que este anseio somente se faz concretude na concretude de outros anseios (FREIRE, 2016, p. 68).

Em um processo de mediação, o planejamento para o alcance dos objetivos assume também um papel importante. Por esse critério, o mediador orienta o mediado a aclarar o que quer alcançar e o ajuda a alcançar o que deseja. Porém, precisa estimular o mediado a estabelecer objetivos realistas e adequados à situação para a qual está sendo desafiado, possibilitando a avaliação permanente, bem como a visualização de mudança de estratégias caso seja necessário.

Suprir a necessidade é colocado como um objetivo distante no tempo e lugar. A possibilidade de viver e experimentar não o que existe, mas o que é desejável, no potencial, no antecipado, e a habilidade de colocar objetivos que estão situados à distância, é o que faz o ser humano usar formas abstratas de pensamento, a imaginação, na representação do que ainda não existe (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014, p. 103).

Quando nos propomos a alcançar algo que não está próximo, esse desejo precisa estar fundamentado em uma reflexão e em uma perspectiva de solucionar problemas, implementar projetos, analisar aspectos do contexto pedagógico, enfim, nossos objetivos precisam nos ajudar a qualificarmos nossas “modificabilidades” cognitivas, bem como a pensar o processo percorrido para se alcançar esses objetivos. Nessa trajetória, toda a relação precisa

se qualificar sustentada nas ressonâncias identificadas no cotidiano escolar.

Freire nos diria que planejar para o alcance dos objetivos está na dimensão de ser gente. “Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele” (FREIRE, 2015, p. 52). Conseguimos planejar, avaliar, mudar estratégias, pensar... se entendemos que nossa condição humana é de inacabamento.

Porém, muitas vezes, a escola sufoca os desejos dos sujeitos, que são condicionados a pensar e a buscar objetivos que não são do seu desejo. Aliás, acredito que sem desejo o aluno não fica instigado a alcançar objetivo algum. “O interessante não é ver que projeto está na base de tudo isto, mas em termos de estratégia, como as peças foram dispostas” (FOUCAULT, 2018, p. 243).

Nessa dinâmica, entendemos que, no cotidiano escolar, existem forças que nos impulsionam para a autonomia no processo entre mediador e mediado no alcance dos objetivos, mas convivemos também com dispositivos que se transformam em estratégias que direcionam ações controladas. Como identificamos os desejos e os anseios de nossos alunos? Temos consciência de nossa ação quando direcionamos o alcance dos resultados sem a participação dos sujeitos envolvidos?

Esse movimento no “*nó*” pedagógico que se constitui no cotidiano escolar, traçando objetivos sem reflexão ou refletindo-os sem aceitação, é a antítese desse critério, a ser pensada neste espaço privilegiado de educação permanente e continuada de professores, pedagogos e gestores.

### 3.9 Desafio e curiosidade intelectual como autonomia ou como controle biopolítico

Uma das diferenças significativas que existem entre culturas é manifestada pela forma na qual é requerido que o indivíduo encare desafios (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014, p. 105).

Neste critério, Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014) nos fazem pensar sobre a importância de se desafiar diante dos obstáculos e de nossos desejos. Desafiar-se aumenta a amplitude do campo mental; o mediador se coloca ao lado do mediado para enfrentar provocações que o mundo em constate mudanças lhe apresenta, ajudando-o a superar os medos do desconhecido e a obter resistência frente a situações que abalam o seu equilíbrio.

Nesse processo, o mediador precisa estar atento para que o desafio não seja demasiadamente alto, dificultando que os objetivos sejam atendidos, ou tão baixo que acabe desestimulando o mediado. Atitude de abertura para mudanças e prontidão para aprender são condições para enfrentar desafios.

O desafio é essencialmente distante de nós. Mencionamos o elemento da distância ligado com a mediação de transcendência e o alcance dos objetivos, e precisamos nos referir a isto novamente. O cumprimento de um desafio é acompanhado pelo distanciamento, pois nos relacionamos com algo que não existe ao nos engajarmos agora para alcançar resultados possíveis no futuro, que podem não ser antecipados imediatamente (SOUZA, 2003, p. 104).

Dessa forma, para mediar um desafio, é preciso adequar as tarefas de forma a atenderem níveis de simplicidade e de complexidade. O sentimento de desafio está ligado a uma motivação interna do sujeito. Por isso, quanto mais for desafiado e incentivado a buscar sempre

o diferente nas tarefas propostas, maior seu desenvolvimento, que estimulará a curiosidade, a criatividade e a originalidade.

Para Freire (2015, p. 83-84), “[...] o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do *movimento* de seu pensamento”.

O autor nos faz pensar que, nessa relação entre mediador e mediado, não basta que o mediado seja desafiado, mas sim que, nesse processo, o sujeito vá se constituindo com autonomia. Esse processo é vir a ser. É se utilizar da curiosidade, da criatividade e da originalidade para refletir sobre a condição humana enquanto sujeitos que fazem parte de uma história, que pode ser modificada por pessoas que se desafiam diante do novo e das injustiças, em experiências respeitadas de liberdade, promovendo um ser humano responsável pelas ações que o inserem no mundo.

A curiosidade intelectual, com o propósito da busca desenfreada de conhecimento sem ligação com a vida e com o contexto em que estamos inseridos, não permite que avancemos em patamares individuais e coletivos. Esse é o grande desafio da docência. Se não refletimos sobre nosso cotidiano e não o conhecemos de fato, não poderemos entender quais os desafios que nos são apresentados, muito menos visualizar mudanças diante dos obstáculos enfrentados.

Paulo Freire nos apresenta o desafio e a curiosidade intelectual como condição humana de sujeitos que se compreendem inacabados, construtores de sua história e responsáveis pelas ações que desenvolvem autonomia e liberdade.

Porém, Foucault nos traz o desafio como experimentação:

A experimentação não passa de um inquérito sobre fatos artificialmente provocados. Produzir fenômenos numa aparelhagem de laboratório não é o mesmo que suscitar ritualmente o acontecimento da verdade. É uma maneira de constatar uma verdade através de uma técnica cujas entradas são universais. A partir daí a produção de verdade tomou a forma da produção de fenômenos constatáveis por todo sujeito de conhecimento (FOUCAULT, 2018, p. 196).

Entende-se que os desafios postos e o direcionamento das ações já pressupõem verdades e acontecimentos ritualizados e transformados nas verdades universais. O sujeito torna-se sujeito de saberes, mas de um conhecimento produzido e pensado, internalizado, muitas vezes, sem responsabilidade e sem reflexão. São os saberes transmitidos e não construídos.

Sendo assim, nos questionamos: Construimos saberes na escola a partir de rituais já estabelecidos? Quantos dos desafios propostos desenvolvem a originalidade e a autonomia? Desafiemo-nos na perspectiva de inovar e transformar nosso cotidiano ou para nos tornarmos produtores de verdades através de rituais que reforçam o poder? Para que nos mobilizamos?

### **3.10 Transformação como autonomia ou como controle biopolítico**

O processo de modificabilidade é tanto individual como grupal, pois é necessário um ponto de referência estável para termos um sentimento de segurança de convivência no grupo e para darmos conta dessas aventuras que são os relacionamentos (ROS, 2002, p. 39).

Neste critério da transformação, mais importante do que chegar nela, é fazer com que o mediado perceba seu processo, as transformações que vai sofrendo na

construção da aprendizagem. Esse movimento, que não passa apenas pela transformação em si, mas pelos demais critérios que já citamos anteriormente, faz com que o mediado se responsabilize pela autoverificação das mudanças que ocorrem com ele mesmo.

Nesse estágio, o mediado terá a consciência de que a mudança acontece constantemente, de dentro para fora. Feuerstein entende que a autoavaliação é um mecanismo eficaz para auxiliar o aluno a identificar suas potencialidades e dificuldades. Assim conseguirá ter consciência do que precisa ser modificado, sempre com a orientação do orientador.

A ideia de que o ser humano é modificável, sem conexão com os desenvolvimentos determinados por fatores biológicos, não é particularmente aceita (mesmo em culturas que se consideram abertas e individualistas). Frequentemente, ouvimos pais e professores dizerem: “O que se poderia esperar dele? Você sabe como ele é. Ele não muda, não vai mudar. Podemos prever o que ele vai fazer, como vai se comportar e o que vai alcançar” (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014, p. 105).

O discurso que pais e professores projetam sobre os filhos e alunos é determinante para o sucesso ou para o fracasso. Se acreditarmos no ser humano, ele também nos responderá de forma positiva. Assim também se o considerarmos um fracassado. A escola tem o papel de motivar o sujeito para a aprendizagem. O mediador, por meio de sua conduta, leva o educando a controlar sua impulsividade e a organizar e sistematizar o conhecimento. Mas, para isso, precisamos ter respeito ao processo individual de cada sujeito. Se a construção do conhecimento se organiza internamente, cada um tem uma maneira e um tempo para que isso aconteça.

Freire assim nos provoca:

Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber (FREIRE, 2015, p. 58).

A expressão “boniteza de ser gente” nos faz pensar sobre a riqueza que, enquanto seres humanos, somos convidados a compartilhar, sobre nos desafiarmos e desenvolvermos a curiosidade e a busca pelo novo. Quando nos coloca como dever “brigar”, compreende-se o mobilizar-se, o transformar-se de forma individual e coletiva. Em uma relação de autonomia entre mediador e mediado, ninguém é melhor do que ninguém. Ajudam-se mutuamente e ambos aprendem, avançam na construção da aprendizagem, sentem-se responsáveis uns pelos outros em um compromisso ético e humano.

Foucault também nos apresenta o sujeito responsável pelo ato de exame de consciência.

O sujeito que pratica o exame de si mesmo não é, portanto, a sede de processos mais ou menos obscuros que seria preciso decifrar e trazer à luz do dia. O sujeito, aqui, nada mais é, no fundo, do que o ponto de cruzamento entre regras de conduta de que é preciso lembrar-se e o ponto de partida de ações futuras que deverão ou que deveriam estar em conformidade com esse código. É no ponto de cruzamento do código e das ações que o sujeito se situa; e seu ato de exame de consciência situa-se exatamente aí (FOUCAULT, 2018, p. 86).

Ter consciência para a autonomia é conseguir nos situarmos na construção de nossa aprendizagem e de quanto nossas ações, com responsabilidade, nos impulsionam para a transformação, respeitando as individualidades e a originalidade de cada sujeito. Foucault, no entanto, apresenta-nos o exame de consciência de si mesmo como um movimento que se cruza entre as ações do sujeito e as regras e condutas, sendo que transformações e ações futuras não podem perder de vista as diretrizes desses códigos.

Identifica-se o movimento de transformação para a autonomia e para o controle do sujeito. Não quer dizer que o processo de autonomia não implica responsabilidades, mas não impede originalidade e criatividade. Normas e padrões de controle fazem com que o sujeito se aproprie de conhecimentos preestabelecidos que darão continuidade às normas já determinadas, para que o poder continue alicerçado nesses saberes.

Não se ousa contestar saberes e dismantelar poderes. No cotidiano escolar, somos agentes de transformação ou de reprodução? Possibilitamos que o sujeito construa seu conhecimento, auxiliando-o na caminhada da autonomia, ou simplesmente nos atemos a manter o controle de normas e padrões existentes sem sequer contestá-los? Quem somos no papel de educadores?

### **3.11 Otimismo como autonomia ou como controle biopolítico**

A busca por uma alternativa otimista, e a entrega da expectativa, nos leva a procurar e aceitar mudanças e aumenta nossa prontidão para atacar fatores ambientais que ameaçam nosso equilíbrio físico e mental (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014, p. 107).

Otimismo em educação é um dos termos que encontramos nos discursos e nos documentos pedagógicos de uso frequente. Mas o mais importante é entendermos de que forma esse otimismo se efetiva na prática.

De acordo com os estudos de Feuerstein, esse critério apresenta uma alternativa otimista de fazer com que o mediado acredite na possibilidade de resolver problemas e vencer obstáculos. Quando o sujeito está em uma posição otimista, manifesta uma visão vasta na busca de soluções e consegue ampliar as possibilidades, utilizando-se de elaborações cognitivas mais complexas.

A busca por uma alternativa otimista, e a entrega da expectativa, nos leva a procurar e aceitar mudanças e aumenta nossa prontidão para atacar fatores ambientais que ameaçam nosso equilíbrio físico e mental. Desta forma, nós permitimos o desenvolvimento de estratégias que se tornem as operações mentais de situações encontradas e transcendem para futuras soluções que serão vividas (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014, p. 107).

Nessa perspectiva, é possível reexaminar situações que são consideradas problema. Procuram-se informações adicionais que, muitas vezes, fogem à nossa percepção, em busca de experiências relevantes que permitem fazer comparações, ampliar o raciocínio hipotético e outros processos mentais responsáveis pelo funcionamento cognitivo. Nesse contexto, o mediador tem a função de estimular o mediado a vivenciar e a enfrentar problemas de maneira realista e com serenidade.

É possível aproximarmos esse conceito do pensamento de Freire, que, no seu livro *Pedagogia da autonomia* (2015, p. 21), apresenta-nos a ideia de “[...] um livro esperançoso, um livro otimista, mas não ingenuamente construído de otimismo falso e de esperança vã”. Quer nos dizer que seus escritos não se sustentam em ideias isoladas, mas

contextualizadas e evidenciadas no momento vivido. O otimismo por uma educação transformadora firma a ideia de que o educador é político e não somos neutros em nossos compromissos com a justiça social.

Não é um otimismo estático, que evidencia apenas os discursos. Ele se desdobra para a prática em um movimento dialógico entre os sujeitos que fazem parte do contexto escolar. É o pensar sobre a condição de vida, vinculado às vivências e aos contextos, mediado pelo diálogo e na interação que avançamos criticamente, de forma otimista e esperançosa, concretizado nas intervenções pedagógicas.

Foucault (2006) afirma que uma concepção de verdade não é totalmente rompida como que por “golpe de espada”, pois não se rompem vínculos construídos pelo sujeito e seu entorno, tornando-o autônomo de sua própria verdade. Se trouxermos para o cotidiano escolar, entendemos que esse otimismo e essa esperança não rompem definitivamente com o contexto e com as ideologias de um Estado capitalista que se apoia na instituição educacional com dispositivos de saber em nome de um poder centralizador e opressor.

Entende-se aqui o que Freire quis nos dizer com a expressão “otimismo e esperança vã”. Um alerta para que nosso otimismo não sirva para reforçar o poder que já existe. Somos convidados a refletir sobre a dinâmica humana, individual, coletiva, do diálogo e da ética, no espaço do cotidiano escolar.

Qual otimismo nos move? Otimismo transformador ou opressor? Quais são meus vínculos teóricos e pedagógicos?

### 3.12 Pertencimento como autonomia ou como controle biopolítico

Por outro lado, é esse mesmo sentimento de pertença que possibilita a conquista da liberdade (MEIER, 2007, p. 162).

Quando paramos para pensar sobre o termo pertencimento, muitas coisas nos vêm à mente: nossos projetos, nossas ideias, nossos bens materiais, nossa vida... Será que temos o controle desse pertencimento ou somos pertencentes às condições que nos possibilitam pertencer?

Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014) nos apresentam a ideia de que um sentimento de pertencimento implica uma relação de acolhimento e reciprocidade entre mediador e mediado. A acolhida se torna essencial para acontecer a relação, que considera central, no processo de mediação, sendo muito importante no processo de aprendizagem. “O ser humano é um ser social por excelência; necessita estar em um grupo, qualquer que seja ele: os grupos socialmente aceitos ou os marginalizados socialmente” (SOUZA, 2003, p. 56). É na relação com o outro que nos identificamos, nos fortalecemos nos nossos ideais e nas causas que defendemos e nos comprometemos enquanto sujeitos inseridos em um contexto e responsáveis pelas ações desenvolvidas nele e interligadas com o outro.

Freire nos traz uma situação concreta para entendermos melhor esse pertencimento na ação pedagógica.

O professor trouxera de casa os nossos trabalhos escolares e, chamando-nos um a um, devolvia-os com o seu ajuizamento. Em certo momento me chama e, olhando ou re-olhando o meu texto, sem dizer palavra, balança a cabeça numa demonstração de respeito e de consideração. O gesto do professor valeu mais do que a própria nota dez que atribuiu à

minha redação. O gesto do professor me trazia uma confiança ainda obviamente desconfiada de que era possível trabalhar e produzir (FREIRE, 2015, p. 43).

O gesto do professor fez com que o aluno se sentisse pertencente ao espaço da escola. Não foi a nota que se sobressaiu, mas a forma como a devolução do trabalho foi realizada. Assim entendemos o que é relação e de como esse aspecto pode nos incluir, no grupo em que pertencemos, ou nos excluir. Mesmo que o resultado avaliativo do aluno não tenha sido dos melhores, a relação estabelecida entre mediador e mediado se considera fator essencial para o desenvolvimento da aprendizagem, e, ainda mais, de uma aprendizagem comprometida com o desenvolvimento humano emancipatório.

Se nos aproximarmos de Foucault, esse autor apresenta o pertencimento como sendo algo que nos é dado, não construído, através das verdades que fazem parte de nosso cotidiano. “Carrega-a consigo: a verdade a habita ou ela habita a verdade; há um elo de pertencimento entre essa fala do deus e do adivinho e a verdade” (FOUCAULT, 2018, p. 54). Faz-nos pensar que nossas ações são regidas por verdades que carregamos e que, quando não sabemos por que as defendemos, atribuímos como sendo enviada do “alto”. Dessa forma, pertencemos a verdades já existentes, e muitas vezes pensamos que somos donos delas, porém, são os referenciais de pensamentos que nos permitem que façamos parte e que nos entendamos como pertencentes. Essas verdades são produzidas por um saber que sustenta o poder desejado e projetado para o momento histórico em que se vive.

A que mundo pertencemos? Da verdade pensada e construída ou da verdade que permitiram que habitasse nosso pensamento e nossa prática? A que grupo pertence-

mos? Nossas ações se direcionam para um pertencimento que nos leva à transformação ou à manutenção do saber e poder existentes?

### **3.13 Vínculo afetivo como autonomia ou como controle biopolítico**

As mediações voltadas para a categoria identidade com o grupo de convívio, o pertencimento a esse grupo e a identificação de si como membro do grupo atuam tal qual base de referência cultural e afetiva (ROS, 2002, p. 35).

Os estudos de Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014), com o avançar das pesquisas, apresentam fortemente a relação do vínculo afetivo entre mediador e mediado na construção da aprendizagem. Entendem que o afeto é essencial para que o intelecto consiga fazer as relações necessárias e modificar-se com o propósito da construção da aprendizagem, de modo que, “em consequência dessa interação, que entrelaça afeto e intelecto, o sujeito pode tornar-se seu próprio mediado. Isso é possível pelo processo de interiorização do que ocorre “fora dele”, ou seja, na relação com o coletivo” (ROS, 2002, p. 37).

Além de se entrelaçar com o intelecto, o vínculo afetivo pode oferecer condições ao mediado de desenvolver sua autonomia na aprendizagem, ou seja, é um suporte para que todos os demais critérios citados anteriormente possam ser utilizados a favor do processo de construção da aprendizagem. Afeto e intelecto não se apresentam de forma separada. Nesse processo de interiorização, na relação do mediador e mediado com o mundo que os cerca, as experiências de aprendizagem se constroem. São justamente experiências vivenciadas, de forma abstrata e concreta, por meio de relações significativas em que

o afeto e a cognição se desenvolvem levando o sujeito a avançar nos patamares do conhecimento.

As práticas educativas que conseguem entrelaçar o afeto e o intelecto são as experiências pedagógicas que caminham para o desenvolvimento da formação do ser humano e não apenas do conhecimento em si.

Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educado, cuja “promoção” da ingenuidade não se faz automaticamente (FREIRE, 2015, p. 31).

Freire nos apresenta a afetividade no sentido de respeito ao conhecimento do aluno, não somente do que traz como saberes prévios, mas também no sentido de respeitar sua atuação e participação na construção do conhecimento. Se o educando for instigado a fazer parte dessa construção, seu compromisso em avançar de uma consciência ingênua para crítica é muito maior. As relações estabelecidas entre sujeitos, conhecimentos e mundo, de forma individual e coletiva, se forem realizadas com respeito, ajudarão o educando e o educador a desenvolver a autonomia.

Foucault nos apresenta a afetividade numa dimensão de controle. Como já mencionamos, somos intelecto e afeto. Podemos utilizar o afeto para nos libertar ou para nos aprisionar. Dessa forma, a sociedade capitalista, quando apelou para dispositivos de controle mais camuflados, utilizou ferramentas ideológicas para domesticar mentes. Deixa-se de lado o controle físico neste momento e apela-se para um controle mental.

O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideolo-

gia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica. A medicina é uma estratégia biopolítica (FOUCAULT, 2018, p. 144).

Sabemos muito bem que nosso inconsciente, ligado a aspectos emocionais e afetivos, de acordo com os estímulos que lhe são proporcionados, pode ser guiado por forças externas que levam o sujeito a ser controlado e monitorado por ideias estabelecidas, através de dispositivos e ferramentas que o mantêm regrado e condicionado ao comportamento esperado pela sociedade que detém o poder.

A prática pedagógica não é eficaz e de qualidade se não conseguir entrelaçar o intelecto e o afeto. Resta saber qual conexão realizamos. Utilizamos o afeto em uma dimensão de emancipação e autonomia do sujeito ou em uma dimensão de controle de seu comportamento?

### 3.14 Autonomia e controle biopolítico no entrelaçar do “*nó*” pedagógico

[...] Só acho que a pura e simples afirmação de uma “luta” não pode servir de explicação primeira e última para a análise das relações de poder. Este tema da luta só se torna operatório se for estabelecido concretamente, e em relação a cada caso, quem está em luta, a respeito de que, como se desenrola a luta, em que lugar, com quais instrumentos e segundo que racionalidade [...] (FOUCAULT, 2018, p. 342).

Todos os questionamentos apresentados no final da reflexão de cada critério proposto por Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014), na construção da experiência de aprendizagem mediada, nos posicionam no “*nó*” pedagógico do cotidiano escolar. Nele visualizamos o movimento que nos leva à autonomia, porém nos deparamos com

vínculos que nos prendem a regras e a comportamentos que nos submetem ao controle.

Há igualmente aqueles que vêm da prisão: as decisões, os regulamentos que são elementos constituintes da prisão, o funcionamento mesmo da prisão, que possui suas estratégias, seus discursos não formulados, suas astúcias que finalmente não são de ninguém, mas que são no entanto vividas, assegurando o funcionamento e a permanência da instituição. E tudo isto que é preciso ao mesmo tempo recolher e fazer aparecer. E o trabalho, em minha maneira de entender, consiste antes em fazer aparecer estes discursos em suas conexões estratégicas do que constituí-los excluindo outros discursos (FOUCAULT, 2018, p. 214-215).

É neste espaço do *“nó” pedagógico* que se busca entender os discursos emitidos e proferidos, mas que não são de ninguém. Mais ainda, entender quais forças externas sustentam esses discursos na prática pedagógica; que estratégias se mobilizam para que, através de todos os critérios de mediação, busquemos uma autonomia entre mediador e mediado, e que ferramentas se apresentam, muitas vezes em nome da mediação, que evidenciam sinais de controle biopolítico.

Este é o grande desafio: movimentar-se no *“nó” pedagógico* que se constitui no cotidiano escolar, com a participação dos atores do processo educativo. Esse movimento é justamente o pensar sobre autonomia e controle biopolítico em um mesmo espaço, que é habitado por forças opostas e multicêntricas. A partir do pensar coletivo sobre o conhecimento prévio dos sujeitos, de suas inquietações e anseios, que se transversalizam no *“nó” pedagógico* do cotidiano escolar, garimpa-se nuances dos conceitos de autonomia e controle biopolítico, introjettados nas verdades e no poder/saber existentes na dinâmica deste espaço. É onde visualiza-se possibilidades

e elementos concretos e significativos para estruturar uma proposta de educação permanente e continuada com compromisso educacional e social.

Estar disposto a pensar sobre a ação pedagógica é ser otimista, esperançoso e sonhador. É acreditar no ser humano e na sua capacidade criativa de transformar o mundo, é não ter medo de expor-se ao mundo diante do que acredita ser o princípio de uma educação humana que nos coloca na condição de não se importar de “ser criticado como idealista e sonhador inveterado por continuar, sem relutar, a apostar no ser humano, a me bater por uma legislação que o defenda contra as arrancadas agressivas e injustas de quem transgride a própria ética” (FREIRE, 2015, p. 126).

Essa busca pela curiosidade e inquietação não nos livra de dispositivos de controle utilizados pela sociedade capitalista em nome da manutenção do poder, mas faz com que estejamos vigilantes para identificar ações que nos impulsionam para a autonomia e ações que nos controlam e nos estabelecem limites e fronteiras, que nos engessam e nos tornam estáticos no mundo do saber.

Dosse (2018) traz o sentido da ação humana na visão do filósofo francês Paul Ricoeur, por meio de deslocamentos de questionamentos nas ciências humanas, que as coloca em uma nova relação com a filosofia.

O mundo vivido e os diversos procedimentos de subjetivação e socialização possíveis estão, portanto, na base de um trabalho que não podia senão encontrar as ciências humanas quando estas se questionam sobre o agir, ou seja, sobre o sentido a dar à prática social (DOSSE, 2018, p. 200).

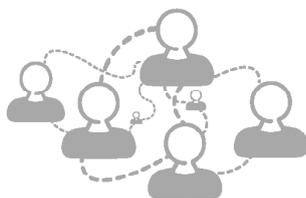
Nesse desdobramento, vai ainda mais longe quando busca em Gérard Mendel a denominação do “agir social”

como “ato-poder”, entendendo que o indivíduo se apropria de sua posição na interpelação social, ou seja,

[...] essa propensão espontânea pode se tornar desmedida e transformar-se em poder de si sobre os outros ou dos outros sobre si; importa, portanto, compreender esse ponto cego, a relação de poder do sujeito com seu “fazer”, com seu ato, com sua ação (DOSSE, 2018, p. 260).

Consideramos que o ponto cego está justamente no “*nó*” pedagógico que analisamos na relação coletiva de docentes, gestores e pedagogos, descortinado na reflexão sobre a ação pedagógica, legitimada no cotidiano escolar, buscando evidências de como a prática pode transformar-se em poder sobre os outros e dos outros sobre si mesmos. Nessa relação, compreender-se como um ser humano que pensa sua maneira de pensar e de expressar esse pensamento através da linguagem.

Estejamos a bordo para uma viagem cheia de descobertas, desafios, reflexões e construções no dinamismo do cotidiano escolar, permitindo paradas reflexivas no “*nó*” pedagógico.



## Reflexões finais

Quando trabalhamos com significados, temos a presença do afeto. O afeto se presentifica na coletividade, nas relações e no pensar sobre aspectos da cotidianidade. Entendemos que todo esse movimento, a partir dos critérios da mediação, possibilita refletir sobre o cotidiano escolar e suas implicações na prática pedagógica.

Inevitavelmente, pesquisadores narrativos experimentam esta tensão, pois a pesquisa narrativa é relacional. Eles devem tornar-se completamente envolvidos, devem “apaixonar-se” por seus participantes, e devem também dar um passo para trás e olhar suas próprias histórias na pesquisa, as histórias dos participantes, assim como a mais ampla paisagem a qual todos eles vivenciam (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 121).

Ser docente é antes de tudo ser humano. Só entendemos a dimensão do humano, quando pensamos sobre o humano que está em nós e que se transversaliza com os demais seres humanos nas relações estabelecidas durante a nossa vida. Temos oportunidade de compreender esse humano, quando conseguimos narrar nossa história, seja através do diálogo ou através da escrita. Quando entendemos o humano que nos habita, passamos a compreender melhor quem somos e quem está à nossa volta. Precisamos do olhar do outro e do cuidado com o ser humano que, no mundo da rapidez de informações e mudanças, está sendo pressionado a produzir, passar conteúdo, cumprir

programas, fazer avaliações, cumprir prazos e muitos outros regramentos que nos impulsionam para o ter pressa. Diria que esse é o ponto cego da atualidade na educação. A lógica da sociedade em que estamos vivendo nos coloca na condição de só seguir em frente, sem olhar para trás e para os nossos arredores. É urgente que dimensões do cuidar, do humano, da espiritualidade, que assumem identidade no pensar e na reflexão, passem a invadir o cotidiano escolar. É urgente resgatarmos a essência do trabalho na educação.

A esta altura faço uma distinção entre o “tempo homem” e o “tempo horas.” No “tempo homem” o deficiente pode viver porque não há limitações, não há barreiras, é o tempo da recordação, do sonho, da esperança. No “tempo horas” não há lugar para o deficiente, para a cadeira de rodas: é “o tempo” da pressa, da competição, de quem tem que chegar à meta. Com um deficiente isso não funciona, pois a própria deficiência o obriga a uma lentidão. Impõe a quem se relaciona com uma pessoa deficiente um “tempo homem”, uma corporeidade, e isso, na dimensão da pressa, pode assustar, pois um deficiente tem que ser tocado, vestido, despido, acudido, e isso requer tempo e calma. Um tempo e uma calma que nos leva a uma reflexão sobre o próprio “eu” a qual lhe ensinaram a não escutar (ZAVALLONI, 2021, p. 39).

Esse é um dos movimentos que o “*nó*” pedagógico do cotidiano escolar necessita realizar, através de uma educação permanente e continuada, se de fato sua proposta é uma educação com protagonismo docente e discente. O espaço comum da escola, em que se convive com todas as realidades e singularidades, por meio de crenças e culturas, além de aspectos voltados ao biológico de cada ser humano, não pode ser o lugar de competição, mas de humanização. Essa sociedade da pressa, que é a lógica do capitalismo e que está cada vez mais introjetada no

interior das nossas escolas, se apresenta de forma visível e invisível nesse cotidiano que não é pensado e analisado pelos atores que dele fazem parte, numa reflexão voltada para a relação e a verdade como “elemento nessas artes de viver, depois da relação com o outro: a relação com a verdade. Ou seja, toda arte de viver implica que o indivíduo não só a aprenda, mas também, como diríamos em nosso vocabulário, a interiorize” (FOUCAULT, 2016, p. 31-32). É a arte de viver pensada nessa lógica da pressa, do não escutar, da falta do olhar atento e de perceber nas pequenas e simples coisas da vida possibilidades grandiosas de viver a arte de valorizar o diferente, de não excluir o deficiente, de aprender com as diferentes culturas e não elegermos algumas em detrimento de outras, como verdades e conhecimentos considerados iluminados e soberanos. Quando me refiro a deficiente, não quero dizer apenas do que tem diagnóstico, mas todo o sujeito percebido como diferente por sua etnia, raça, condição social, descendência, cultura, enfim, tudo o que discrimina o ser humano, na sociedade competitiva em que vivemos.

Este é mais um movimento no “*nó*” *pedagógico* que se constitui numa educação permanente e continuada, pela vigilância de nossas concepções e de podermos estar refletindo além das teorias pedagógicas. Estar pensando como nos projetamos no mundo em que vivemos.

Entre nós, mulheres e homens, a inconclusão se sabe como tal. Mais ainda, a inconclusão que se reconhece a si mesma, implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. Histórico-sócio-culturais, mulheres e homens nos tornamos seres em quem a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento. Mais ainda, a curio-

sidade é já conhecimento. Como a linguagem que anima a curiosidade e com ela se anima, é também conhecimento e não só expressão dele (FREIRE, 2015, p. 53).

Poderíamos dizer que a educação permanente faz com que nos movimentemos em todas as direções neste “nó” pedagógico do cotidiano escolar. Para que possamos ter o entendimento de sermos seres inconclusos, precisamos estar atentos aos dispositivos que nos remetem a uma educação bancária e marcada por verdades absolutas. Essas concepções se confirmam por poderes que são sustentados por saberes que permeiam nossas práticas. Portanto a vigilância precisa ser permanente. “Paradoxalmente, a formação tem, por um lado, que se submeter aos desígnios desse novo ensino e, por outro, deve exercer ao mesmo tempo a crítica diante das contradições do próprio sistema educativo e do sistema social” (IMBERNÓN, 2009, p. 25).

Queremos dizer que não mudamos a estrutura da escola, sabemos que ela tem uma hierarquia, tem programas a serem cumpridos, mas podemos fazer da educação um espaço da ação-reflexão-ação. E só os atores do processo educativo podem fazer esse movimento no chão da escola, no cotidiano escolar.

Em nossas reflexões, no decorrer do estudo sobre educação permanente e continuada, sinalizamos um movimento no pensar que consideramos ser a base sólida de construção de identidade de cada realidade educacional que, quando construída pelos agentes educacionais e refletida constantemente, perpassa gerações e gestões, mantendo-se firmes nos propósitos e nos princípios, entendidos como pilares de uma educação com protagonismo, autonomia e transformação social. Porém, uma inquietação se instalou nesse nosso tencionar, quando

avancamos um pouco mais nas constatações quanto à questão de professores mudarem de escola com frequência, do quadro de professores estar mudando a cada início de ano letivo e no seu percurso também, de nos depararmos com gestores na área da educação advindos de outras formações e de haver um entendimento dos governantes de que a educação deve estar a serviço do mercado de trabalho. Então entendemos que é possível, sim, fazer educação permanente e continuada nas nossas escolas, nos sentimos esperançosos quanto às possíveis relações que podem ser construídas nesse processo, mas entendemos que a universidade ainda precisa avançar um pouco mais nesse caminho. Primeiramente, precisa compreender-se nesse processo, para que os estudantes que delas fizerem relações com conhecimento e construam aprendizagens possam fazer a diferença nos diversos espaços educacionais. Trazemos isso por evidenciar na fala de dois profissionais na área das humanas, recém-formados, posicionarem-se em encontros de educação continuada, no primeiro semestre de 2021, com a mesma concepção de desenvolvimento infantil: *criança é uma tábula rasa e a criança está nas nossas mãos como uma folha de papel em branco.*

Enquanto ouvíamos os profissionais se pronunciando, ocorreu-nos o seguinte questionamento: Não seria uma prática de educação permanente um exercício necessário na universidade? Mas não apenas dos profissionais do curso de Pedagogia ou por linha de pesquisa, pensamos que seria necessário juntar as ciências humanas, justamente para que princípios básicos de entendimento da educação sejam discutidos coletivamente.

Enquanto atividades humanas, as ciências do homem ou sociais veiculam, quer queiram quer não, certa idéia sobre a natureza do homem. E o que

afirmamos que é que toda e qualquer idéia sobre a natureza humana é veiculada por uma filosofia implícita e explícita, estando impregnada de uma conotação valorativa (JAPIASSU, 1981, p. 110).

Os momentos de educação permanente fazem com que os profissionais de educação consigam refletir sobre ideias da natureza humana, que são apregoadas de forma implícita e explícita.

A transversalidade deve, portanto, pressupor uma singularidade das ciências humanas. É alias o melhor remédio contra toda iniciativa reducionista. O diferencial essencial que especifica as ciências humanas é a implicação das competências inscritas no indivíduo que age (DOSSE, 2018, p. 457-458).

Sabemos que se vive uma realidade de professores universitários e de toda a educação básica com uma carga horária desumana, com muitas horas-aula, grande número de turmas, de alunos, de compromissos e agendas, numa corrida desenfreada contra o tempo. Que momentos podemos ter para estudar coletivamente? Como juntar professores de diferentes áreas para refletir sobre o constituir-se humano e docente? Não seria esse um dispositivo eficaz da sociedade atual para que a reflexão não tivesse espaço de ser realizada no cotidiano escolar de cada esfera de ensino? De quem está a serviço a educação, afinal? Visualizamos possibilidades de contribuir para um ser humano melhor? Se não visualizamos isso, para que serve a educação, então? Para que contribuímos?

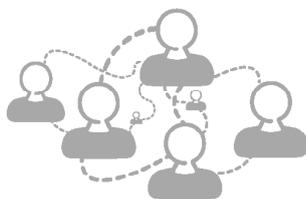
Os nossos esforços devem dirigir-se no sentido de melhorar as nossas tradições e a nossa comunidade; mas esses esforços envolvem também a integração de visões morais da tradição e da comunidade, como as de auto-desenvolvimento e de descoberta humano, bem como uma atitude de cepticismo face a essas mesmas tradições e aos seus valores (POKREWITZ, 1992, p. 49).

É no movimento do *“nó” pedagógico* que precisamos construir as brechas entre as fronteiras e as possibilidades do cotidiano escolar. Se acreditamos que pela educação transformamos, não podemos deixar de fazer a diferença no espaço em que atuamos, por menor que seja, através da reflexão coletiva de sujeitos que pensam sobre sua prática; que repensam suas concepções por meio de momentos de educação permanente e continuada, entendendo que “a formação é assim como uma abertura para o reconhecimento da alteridade, fazendo com que sejamos capazes de dar sentido àquilo que vem de fora de nós, o que significa compreender o outro e o saber cultural” (HERMANN, 2002, p. 102).

E, quando falamos em alteridade, falamos em ser humano. Não somente o humano que está em nós, mas no humano que está no outro. Reconhecemo-nos no sentido relacional e nos damos as mãos para que, indiferentemente da caminhada de cada sujeito, ninguém fique para trás ou seja menosprezado por não atender aos requisitos dos padrões da sociedade em que vivemos. Evoluímos de forma individual, mas coletivamente. “O verdadeiro propósito da viagem não é, portanto, “chegar”, mas “caminhar”, não é a “meta”, mas o “percurso”, não é o “onde”, mas “como”” (ZAVALLONI, 2021, p. 61).

Fica o convite a todos os profissionais da educação para que pensem em possibilidades de refletir o cotidiano escolar de forma coletiva, tendo como princípio uma educação humana, voltada para o protagonismo e para a transformação social. Precisamos estar vigilantes às nossas concepções e refleti-las na ação pedagógica. Movimento constante na educação permanente e continuada, que é o espaço privilegiado da escola para mantermo-nos precavidos das aproximações entre teoria e prática. Neste pensar, perceberemos os movimentos no *“nó” pedagógico*

do cotidiano escolar, que, mesmo com suas intencionalidades voltadas à autonomia, faz movimentos visíveis e invisíveis de controle biopolítico, com dispositivos de poder, sustentados por saberes que os legitimam por meio da prática pedagógica rotineira, mecânica e arbitrária. O pensar não elimina esses dispositivos, mas desestabiliza estruturas fechadas de poder e sustentação de verdades absolutas, que dão lugar à reflexão coletiva e ao ser mais humanos.



## Posfácio

Aceito o convite para a elaboração deste posfácio e me vejo frente a uma diferenciada e complexa tarefa. Em se tratando de um dos livros que compõem uma tese, o que fazer frente à confiança dos autores? Ainda hesitante me ponho então a escrever um pequeno texto, sucinto, sobre as questões que despertam, e me lembro que dentre tantos sinônimos, posfácio é também uma anotação colocada ao fim de um livro, depois que todas as ideias foram elaboradas. Que desafio!

Os autores, na capacidade de entender aspectos teóricos essenciais, se propõem uma reflexão sobre a ação prática da docência de forma crítica e compartilhada, de maneira eficaz, esse aprendizado de vida e estudos com o leitor. Nesse sentido, não pude me negar à possibilidade de comentar alguns trechos, contagiada que fui pelo entusiasmo deles na escrita de seu livro.

Com determinação, os autores buscam relacionar o conceito de mediação a diferentes teorias e destacam a representação do “*nó pedagógico*”, como imagem para a reflexão que auxilia o leitor no entendimento dessas diferentes concepções. Dão destaque às ideias de Paulo Freire, que “acreditou na construção da educação através do diálogo, fazendo com que os sujeitos entendessem o mundo à sua volta, fizessem a leitura de cada realidade

e, através da ação-reflexão-ação, pudessem modificá-la” (p. 12).

Pela concepção heideggeriana, compreendem que a postura do mediador não é neutra, “uma vez que se envolve emocionalmente nos aspectos sociais, políticos e éticos” (p. 39). Nesse aspecto, entendem que, quando estamos construindo significados, também agimos de forma reflexiva interagindo e retroalimentando pensamentos e práticas.

Com Foucault, os autores realçam o desafio da experimentação pela qual o sujeito torna-se sujeito de saberes, mas de um conhecimento produzido e internalizado sem responsabilidade e sem reflexão. “São os saberes transmitidos e não construídos” (p. 49). À esta perspectiva, compreendem que, independentemente da direção dada à mediação, seja para a autonomia ou para o controle biopolítico, estaremos sempre conferindo significados às práticas.

Na interlocução com Feuerstein, reconhecem a relação do vínculo afetivo entre mediador e mediado na construção da aprendizagem. Nesse caminho, assumem o afeto como fundamento para o propósito da aprendizagem e arrola autores e suas discussões sobre afetividade. Numa postura profundamente reflexiva, levantam questionamentos sobre o significado que atribuímos ao processo de ensino e aprendizagem, sobre tipo de mediadores que somos e, se em nosso cotidiano escolar caminhamos para a autonomia ou para uma pseudoautonomia atrelada ao controle biopolítico.

Em meio à construção dessas ideias e de forma a mostrar seu convencimento sobre a postura do mediador, que discutem, afirmam: “A prática pedagógica não é eficaz e de qualidade se não conseguir entrelaçar o intelecto e o

afeto” (p. 57). Esse é o ponto de perturbação que toma meus pensamentos. Como professora, repenso constantemente a prática pedagógica, buscando levar adiante o exercício da amorosidade, como atitude de mudança essencial à docência. Desconfio que aqui se aperta o “*nó*” pedagógico que tanto preocupa os autores. O paradigma cartesiano, por definição o paradigma da simplificação, nos condenou a separar: corpo e alma, sujeito e objeto, ser humano e natureza, expulsando da prática pedagógica a subjetividade, a emoção, a afetividade. Essa fragmentação abalou o processo de construção do ser humano de inteireza e ainda impede o entrelaçamento do intelecto com o afeto.

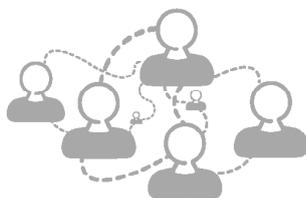
Creio ser meu dever não fazer relato exaustivo de suas reflexões, cuidadosamente elaboradas e descritas neste trabalho. No entanto, vejo como tarefa essencial destacar esse aspecto de suas contribuições à docência, nomeado de “*nó*” pedagógico do cotidiano escolar”, pois, segundo os autores, este pode ser desfeito por meio de uma mediação capaz de considerar a educação permanente e continuada como saída educacional voltada ao protagonismo docente e discente.

E aqui, para esclarecer, porque também tive o privilégio de acompanhar alguns desdobramentos desta pesquisa, vale ainda destacar que momentos de Educação Permanente permitem troca de ideias, proporcionando espaço para que a crítica, reflexão, partilha de experiência e, principalmente, de escuta para a identificação de lacunas e de possibilidades para a prática docente. Por outro lado, a Educação continuada, como espaço para a retomada de fundamentos teóricos e conceitos importantes, retroalimenta e fortalece a prática profissional. Esses dois momentos diferentes seriam igualmente importantes e complementares. O desafio reflexivo proposto pelos

autores para a mediação incluiu, portanto, o estudo de teorias no espaço de Educação Continuada e a escuta sensível das rodas de Educação Permanente. Teorias e afeto, como estratégias fundamentais para desfazer o “*nó*” pedagógico do cotidiano escolar”.

Quero finalizar destacando que Valdete e o Prof. Geraldo concretizaram com extraordinário zelo sua obra, volume 3 - Educação permanente e continuada na formação docente da educação básica: desatando os “*nós*” da mediação da aprendizagem. Agradeço a oportunidade que me foi dada de participar da pesquisa e de ter sido desafiada a escrever essas considerações, mesmo “depois que todas as ideias foram elaboradas”. Dentre tantas coisas, aprendi que “é no movimento do “*nó*” pedagógico que precisamos construir as brechas entre as fronteiras e as possibilidades do cotidiano escolar”. Portanto, desejo aos(as) leitores(as) uma proveitosa leitura. Convém ainda lembrar que a palavra conversar (*cum versare*), definida como um “dar voltas juntos”, é a ideia central do significado que Maturana (1997, p. 167) atribui ao linguajar humano. E porque vivemos às voltas com os outros, desafiados constantemente à convivência com outros seres humanos, é que este livro foi escrito para aqueles que sentem, como nós, as dificuldades de uma profissão repleta de ideais e contradições.

*Marina Patrício de Arruda, 7 de março de 2022.*



## Referências

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

ROS, Silvia Zanatta da. **Pedagogia e mediação em Reuven Feuerstein: o processo de mudança em adultos com história de deficiência**. São Paulo: Plexus, 2002.

DOSSE, Francois. **O império do sentido: a humanização das ciências humanas**. São Paulo: Ed. da Unesp, 2018.

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. **Malfazer, dizer verdadeiro: função da confissão em juízo – curso em Louvain, 1981**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

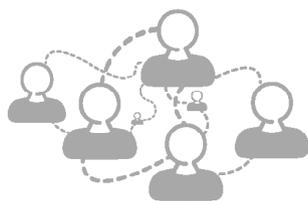
FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Subjetividade e verdade: curso no Collège de France, 1981-1981**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

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

FREIRE, Paulo. **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.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- HEIDEGGER, Martin. **Cartas sobre o humanismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2005.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.
- JAPIASSU, Hilton. **Questões epistemológicas**. Rio de Janeiro: Imago, 1981.
- MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. **Mediação da aprendizagem: contribuições de Feuerstein e Vygotsky**. Curitiba: [s. n.], 2007.
- 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.
- SOUZA, Ana Maria Martins de. **A mediação como princípio educacional: bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein**. São Paulo: Senac, 2003.
- VARELA, Aida. **Informação e autonomia: a mediação segundo Feuerstein**. São Paulo: Senac, 2007.
- ZAVALLONI, Gianfranco. **A pedagogia do caracol**. Americana: Adonis, 2





UNIVERSIDADE DO OESTE DO PARANÁ



A Universidade de Caruaru do Sul é uma Instituição Comunitária de Educação Superior, criada em 1974, registrada no nome do Estado do Paraná e do Sul, tendo como missão educar e promover o desenvolvimento da Caruaru do Sul, em plena justiça de Direito, através da Associação Brasileira de Universidades Comunitárias (ABRUC), Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (ABRUC) e Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) e do Fórum das Instituições do Ensino Superior (FIESP).

Atualmente, a UCS é a mais antiga instituição de Ensino Superior municipal do município de Caruaru do Sul, atendendo às comunidades.

### *Uma história de tradição*

Em meio a tantas dificuldades, a UCS marcou sua existência com mais de 120 mil pessoas, que contribuem com seus conhecimentos para a produção da região e do país.

### *A visão essencial de hoje*

Atualmente, a universidade se atualiza e também pode ser traduzida em números que refletem uma instituição comprometida com o desenvolvimento social.

Atualmente, há 10 cursos e um Pós-Graduado da UCS, a Universidade de Caruaru do Sul, tendo em vista de uma realidade com mais de 12 mil habitantes.

Como instituição de ensino de graduação e pós-graduação, a UCS responde pela formação de milhares de profissionais, que formam a elite da região, graças às formações nos programas de Pós-Graduação, Especializações, MBAs, Mestrados e Doutorados. Como instituição com esse êxito acadêmico, a UCS é uma instituição reconhecida como instituição e projetada para o futuro.

Como agente de promoção do desenvolvimento, a UCS procura fomentar e atualizar a tecnologia, mantendo a tecnologia em nível de atualidade, através das ações orientadas para a sociedade.

### *A Política de Universidades de Caruaru do Sul*

O projeto da EBUCS, por tratar-se de uma cultura acadêmica, é o compromisso com a produção e a difusão de conhecimento oriundo da pesquisa, do ensino e da extensão. No mais de 1200 títulos publicados e possível verificar a qualidade do conhecimento produzido e a sua relevância para a comunidade regional.



Conheça as possibilidades de formação e aperfeiçoamento em várias 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>.

