

# EDUCAÇÃO ENTRE UTOPIA E REALIDADE: RELAÇÕES DE PODER NORMATIVO E INSTITUCIONAL NAS EXPERIÊNCIAS DO PIBID 2018

## EDUCATION BETWEEN UTOPIA AND REALITY: NORMATIVE AND INSTITUTIONAL POWER RELATIONSHIPS IN PIBID 2018 EXPERIENCES

Jobervan Rios Evangelista Filho 1  
Alex Macedo Rocha 2

**Resumo:** O trabalho tem por objetivo apresentar reflexões normativas e teóricas sobre as experiências no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Teve-se por base os recursos materiais e a estrutura espacial escolar sobre os processos de ensino e aprendizagem. Fez-se uso de um recorte normativo sobre a educação; da influência do espaço sob a perspectiva de Michel Foucault (1979, [1987]); e da exposição de contrapontos à disparidade constatada. A metodologia baseou-se em análise documental e revisão bibliográfica conjugadas a relatos de experiência, com propósito exploratório e abordagem qualitativa. As experiências permitiram constatar a disparidade entre o que preconiza a lei e a realidade das escolas públicas, coadunando-se com a perspectiva histórica da gênese claudicante proposta por Carlos Rátis Martins (2008). Constatou-se o espaço escolar e a interação entre seus agentes como formas de controle, sem prejuízo da percepção de práticas humanitárias e democráticas nas vivências do PIBID que oportunizaram enxergar a educação como agente de transformação social.

**Palavras-chave:** Ensino Formal. Recursos Materiais. Espaço Físico.

**Abstract:** This paper aims at presenting normative and theoretical reflections regarding the experiences from Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). It was based on material resources and school spatial structure about teaching and learning processes. A normative approach to education was used; space influence from the Michel Foucault's perspective (1979, [1987]); and the exposure of counterpoints of the observed disparity. The methodology was based on document analysis and bibliographic review combined with experience reports, with an exploratory purpose and a qualitative approach. The experiences allowed to verify the disparity between what the law advocates and the reality of public schools, in line with the historical perspective of the limping genesis proposed by Carlos Rátis Martins (2008). The school structure and the interaction between its agents were found to be forms of control, without damaging the perception of humanitarian and democratic practices in the PIBID experiences, which made it possible to see education as an agent of social transformation.

**Keywords:** Formal Education. Material Resources. Physical Space.

---

Graduando no Curso de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas, 1  
da Universidade do Estado da Bahia – UNEB – CAMPUS IV, Jacobina. Lattes:  
<http://lattes.cnpq.br/5249030084274556>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9879-7817>. E-mail: [jobervanfilho@gmail.com](mailto:jobervanfilho@gmail.com)

Graduando no Curso de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas 2  
da Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Câmpus IV, Jacobina. Lattes:  
<http://lattes.cnpq.br/7717821901085246>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2790-6913>. E-mail: [macedorochoa02@gmail.com](mailto:macedorochoa02@gmail.com)

## Introdução

As reflexões desenvolvidas no presente trabalho são frutos de experiências proporcionadas pelo ingresso no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no espaço da Escola Estadual João José de Deus<sup>1</sup>, localizada no município de Jacobina, Bahia, no período do segundo semestre letivo do ano de 2018. Busca-se conciliar a prática dos autores às indagações extraídas de um primeiro contato com um ambiente escolar institucionalizado, fazendo-se uso, para tanto, de um percurso metodológico pautado em investigações documentais e revisões bibliográficas que fundamentam os relatos de experiência que permeiam o texto.

Defende-se que a escola seja um dos meios mais eficientes e completos para a constituição intelectual de um indivíduo, tendo-se na instituição escolar um dos principais veículos de formação. É ela que abre caminhos e permite ao sujeito traçar rumos e definir objetivos através da aquisição de conhecimentos técnicos, teóricos, éticos e científicos, sendo a partir de avanços progressivos nos períodos escolares que se constrói autonomia intelectual e se obtém as ferramentas necessárias para o prosseguimento da vida em sociedade. Todavia, tais princípios se punham em confronto direto com a precariedade física e material da Escola Estadual João José de Deus, o que suscitou questionamentos aqui problematizados.

Deste modo, objetiva-se, inicialmente, pôr em ênfase a perspectiva da *educação* como conceito assentado sobre uma concepção formal, na qual os processos educacionais são chancelados por uma instituição escolar com legitimidade política, fática e legal para mediar o ensino – prerrogativa do professor, profissional habilitado – e a aprendizagem – prerrogativa dos educandos (SIFUENTES, 2009, p. 38). Faz-se este recorte sem prejuízo da ampla compreensão atribuída ao conceito de *educação*, que pode permear diversos processos de interação cultural humana nos quais haja transmissão de conhecimentos e valores. Nas palavras de Carlos Rodrigues Brandão:

A educação aparece sempre que surgem formas sociais de condução e controle da aventura de ensinar-e-aprender. O ensino formal é o momento em que a educação se sujeita à pedagogia (a teoria da educação), cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos, e constitui executores especializados. É quando aparecem a escola, o aluno e o professor [...]. (BRANDÃO, 2007, p. 26).

Definidos, assim, um espaço de realização – a escola – e os principais agentes – professores e alunos – que constituem o recorte de educação aqui estabelecido, bem como a interação problematizada entre educação e estrutura material escolar, deve-se ressaltar que fatores ideológicos e relações de poder perfazem não só a interação entre os agentes dos processos de ensino e de aprendizagem, mas também se fazem presentes de modo velado na disposição estrutural do espaço e na conformação dos corpos neste lugar. Assim, é a partir da noção de administração do espaço escolar como influência direta no processo de aprendizagem que se baseiam algumas reflexões sobre a prática vivenciada, pois, conforme afirma Michel Foucault:

Desde o momento em que se pode analisar o saber em termos de região, de domínio, de implantação, de deslocamento, de transferência, pode-se apreender o processo pelo qual o saber funciona como um poder e reproduz os seus efeitos. Existe uma administração do saber, uma política do saber, relações de poder que passam pelo saber e que naturalmente, quando se quer descrevê-las, remetem àquelas formas de dominação a que se referem noções como campo, posição, região, território (FOUCAULT, 1979, p. 158).

Assim, as fundamentações brevemente expostas buscam atender aos objetivos pretendidos no presente trabalho, sendo eles: 1) investigar algumas disposições normativas sobre a educação

---

1 Os nomes de instituições e pessoas envolvidas neste artigo são fictícios.

e pô-las em confronto com a realidade material vivenciada no PIBID, com especial foco nos processos de ensino observados; 2) analisar a influência do espaço físico escolar sob a perspectiva dos conceitos teóricos de Michel Foucault, com especial foco nos processos de ordenação espacial da sala de aula; 3) expor contrapontos à disparidade entre as determinações legais e a realidade fática, bem como às instâncias de poder institucionalizadas no espaço e na administração escolar, buscando-se apresentar perspectivas de ressignificação da educação a partir das experiências compartilhadas com o corpo da escola.

### **Educação como Utopia: Dever-ser e Expectativas Confrontadas**

Uma vez assentada a concepção formal de educação como paradigma de análise do presente artigo, passa-se a analisá-la como instituto tutelado por documentos legais e oficiais do Estado, com o objetivo de confrontá-la com as primeiras experiências proporcionadas pelo PIBID. Neste sentido, tem-se como base, a princípio, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, amplamente reconhecida pelo maior e mais analítico arcabouço de proteção à educação já disposto em comparação às constituições nacionais anteriores, sendo considerada, inclusive, como a Constituição Brasileira da Educação (MARTINS, 2008, p. 52). A partir da Carta Magna de 1988, especialmente em seus artigos 205, 206 e 208, vê-se a educação tutelada por diversos princípios garantistas – como gratuidade, obrigatoriedade e universalidade –, além de ser tomada como direito de todos e dever do Estado, família e sociedade, buscando-se a plena formação individual e cívica.

A leitura da Seção I do Capítulo III do Título VII (BRASIL, 1988), destinada exclusivamente ao tratamento do tema, permite inferir que o acesso à educação caracteriza-se como um direito fundamental social, em razão de exigir prestações positivas do Estado sem as quais sua efetivação pode vir a se comprometer. Entendido constitucionalmente como garantia ao processo de transmissão de valores, princípios, conhecimentos e compartilhamento de experiências, o direito à educação é meio-instrumental com o fim de se atingir o pleno desenvolvimento do indivíduo, seja a nível pessoal ou coletivo. Deste modo, faz-se necessário a compreensão do instituto sob um viés concreto, sob uma acepção de garantia de recursos materiais, físicos e espaciais para o desenvolvimento e realização fática da educação como prevista na legislação nacional.

Deste modo, propugna a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB): em seu artigo 4º, inciso IX, o dever do estado de garantir a educação escolar pública mediante “*padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem*”; em seu artigo 25, ser “[...] objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar *relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento*”; e em seu artigo 70, inciso II, a “*aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino*” (BRASIL, 1996, *grifos nossos*).

É, entretanto, a partir das experiências vivenciadas no PIBID que se põe em xeque estas delimitações normativas e conceituais de educação, redefinindo-as aqui sob um viés de utopia. Isto se dá em razão de alguns episódios marcantes vivenciados nas turmas de 6º e 7º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual João José de Deus, nos quais defende-se ter sido a prática docente a maior vítima do entrelaçamento norma *versus* realidade que se apresentava e por ora se problematiza.

Não há que se falar, portanto, em padrões mínimos de qualidade de ensino quando o que se via eram cadeiras e mesas quebradas, além da ausência de recursos básicos como folhas de ofício em papel A4, cartolinas, lápis e canetas que deveriam ser fornecidas pela Escola. Não há tampouco que se falar na efetivação do artigo 25 da LDB, quando a realidade se nos expunha em salas superlotadas, com ausência de climatização – ou aparelhos ventiladores que, quando ligados, tornavam o ruído insuportável –, dentre tantos outros pormenores que impossibilitavam o andamento regular das aulas e reduziam o tempo disponível para práticas educativas a menos da metade, dado que o controle de um caos iminente era a primeira e constante preocupação antes de qualquer atividade pedagógica se tornar minimamente realizável.

Dos momentos de maior choque no estágio de observação, ressaltam-se as aulas da

disciplina *Comunicação e Tecnologias*, cuja proposta buscava atrelar as atividades desenvolvidas no campo geral da linguagem ao uso das tecnologias digitais. Por motivos de depredação e roubos, além da ausência de investimento e manutenção por conta do Estado, a sala de informática da Escola encontrava-se inoperante e abandonada, impingindo ao professor um trabalho marcado pelo descaso institucional, em plena contradição não só ao plano de ensino da disciplina – proposta pelo mesmo Estado que a achincalha –, mas também em relação ao supramencionado artigo 70, inciso II, da Lei 9.394/96.

Todavia, a falta de efetividade legal no que tange às práticas educativas observadas não é a única relação estabelecida. Trata-se, de fato, de uma constatação séria, com implicações diretas não só na atividade profissional docente, mas também na construção de identidades permeadas pelos processos de aprendizagem. Busca-se ressaltar, portanto, a existência de outros aspectos a nível institucional que fogem da perspectiva normativa e se apresentam em instâncias de poder diluídas no cotidiano da realidade escolar. Deste modo, propõe-se, para além de uma análise documental e legislativa das disposições educacionais, reflexões teórico-filosóficas sobre como a própria escola como espaço constituído pode vir a influenciar a educação como processo de aquisição de conhecimentos, proposta discutida na seção que se segue.

### **Educação como Ordem: Disciplina e Vigilância Instituída**

Conforme as definições já expostas, afirma-se ser através da educação formalmente institucionalizada que o Estado prepara os indivíduos para a vida política, social e profissional. Todavia, a escola – instituição que tem como fundamento preparar os sujeitos para a vida comunitária – não escapa à pluralidade de manifestações culturais e às particularidades subjetivas ínsitas à própria sociedade, em especial na realidade de uma instituição pública e gratuita. É neste contexto que se insere a Escola Estadual João José de Deus, e a partir das experiências ali vivenciadas questiona-se de que maneira essa instituição administrava, intencionalmente ou não, a grande diversidade socioeconômica e identitária representada pelo corpo discente, bem como de que maneira esse tratamento influenciava nos processos educacionais.

Desse modo, afirma-se que dar espaço à pluralidade na medida em que se mantém a ordem é um trabalho necessário para uma instituição escolar, apesar de árduo e essencialmente contraditório. Para que isso se tornasse possível, inclusive no paradigma de escola que historicamente predomina – alunos metodicamente distribuídos dedicando atenção ao professor –, expõe Michel Foucault (1987) um sistema de vigilância e punição. O paradigma escolar acima mencionado seria, portanto, retrato de um modo de controle histórico e sistematizado, no qual a ordem que se mantém na sala de aula – ou ao menos a que se busca manter – adviria de um controle sobre os corpos dos alunos:

Houve, durante a época clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. Encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada ao corpo – ao corpo que se manipula, se modela se treina, que obedece, responde [...] (FOUCAULT, 1987, p. 117).

É nesse sentido que se afirma que as previsões teóricas de Foucault sobre a dominação dos corpos se afigurem muito próximas à intencionalidade da instituição escolar. Isto se deve a uma visão arcaica e tradicional, porém ainda presente, para a qual se espera que os alunos respondam ou se comportem de maneira dócil e complacente, sendo a obediência, a ordem e a disciplina padrões muito próximos de uma organização militarizada e fabril.

Dessa forma, menciona-se a comparação proposta por Michel Foucault (1987), para o qual as escolas – desde o surgimento até a perpetuação dos modelos estruturais ao longo da história – se assemelham às grandes fábricas do século XVIII, ou até mesmo aos padrões de quartéis gerais e cadeias, nos quais se observam o cerceamento físico-espacial dos corpos demarcados pela monotonia disciplinar (FOUCAULT, 1987, p. 122). Nesse sentido, destaca-se aqui a descrição que o filósofo francês faz sobre a vigilância dos operários nas fábricas na segunda metade do século XVIII, bem como o propósito desse procedimento, com o intuito de aproximá-lo das situações observadas no cotidiano escolar:

[...] trabalham o espaço de maneira muito mais flexível e mais fina. E em primeiro lugar segundo o princípio da localização imediata ou do quadriculamento. *Cada indivíduo no seu lugar e em cada lugar um indivíduo*. Evitar as distribuições por grupos; decompor as implantações coletivas; analisar as *pluralidades confusas*, maciças ou fugidias... é preciso anular efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua anti-aglomeração... estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, *poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo*, medir as *qualidades* ou os *méritos*. Procedimento, portanto, para *conhecer, dominar e utilizar*. (FOUCAULT, 1987, p. 122-123, *grifos nossos*).

Descrição historicamente localizada em um contexto de exploração humana e violação dos direitos fundamentais dos cidadãos, essa maneira de administração do espaço fabril e dos corpos dos operários possui algumas semelhanças com os procedimentos perpetuados no espaço escolar.

É nesse sentido que se destaca o método de organização das classes observado na Escola Estadual João José de Deus: intitulado de *mapa da sala*, consistia em definir lugares específicos para cada aluno levando-se em conta a obediência e o comportamento. Todos os dias deveriam se sentar nos lugares pré-estabelecidos, cada indivíduo em seu lugar, e em cada lugar um indivíduo (FOUCAULT, 1987, p. 122-123). O mapa da sala tinha por objetivo evitar divagações e conversas paralelas à aula, procurando torná-la mais produtiva e a aquisição de conhecimentos mais viável, de modo a diminuir a circulação difusa dos alunos. Tinha, portanto, como princípio hipotético permitir ao professor visualizar e melhor acompanhar os discentes, buscando mantê-los sob constante vigilância.

Conforme exposto, vê-se no método do *mapa da sala* a organização espacial e a conformação dos corpos como ferramentas para a consecução dos objetivos educacionais. Apesar de associado a um modelo antigo de organização repressivo-vigilante, conforme exposto por Foucault, reconhece-se a importância do método, especialmente na manutenção da ordem e da disciplina como pressupostos básicos para a correlação entre os processos de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, observa o filósofo francês que essa forma de organização tornou possível à educação formal tornar-se mais produtiva e abrangente, sem prejuízo dos impactos negativos que esta forma de controle institucionalizado pode causar:

A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu ultrapassar o sistema tradicional (um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto fica ocioso e sem vigilância o grupo confuso dos que estão esperando). Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. [...] Fez funcionar o espaço escolar como uma *máquina de ensinar*, mas também de *vigiar*, de *hierarquizar*, de *recompensar* (FOUCAULT, 1987, p. 173).

Desta forma, os princípios de ordenação e disciplina verificados no método do *mapa da sala* – observáveis também em outros aspectos estruturais da Escola, como grades que separavam o pátio do setor administrativo –, revelam-se afeitos à hipótese foucaultiana da vigilância como intermediária da punição. Assim, mesmo que se intencione a consecução de um projeto educacional que respeite as pluralidades socioeconômicas e idiossincráticas do corpo discente, negligenciar o poder de conformação do aparato institucional escolar e de práticas de controle de grupos humanos representa um consentimento com uma visão educativa acrítica e tradicional, em plena oposição aos princípios democrático-legais expostos na seção precedente.

É nesse sentido que se põe em foco a contribuição teórica de Michel Foucault como base para a defesa de uma atuação profissional reflexiva, autocrítica e consciente dos papéis de poder e

dominação inerentes à prática docente. Busca-se, deste modo, que o potencial de intersubjetividade formativa estabelecido por relações multiculturais em sala de aula não se submeta a práticas institucionalizadas de ordem e punição. Desse modo, adotando-se os parâmetros de autonomia pessoal, de consciência de direitos, de assunção de responsabilidades e de sentimento cívico-comunitário (GHANEM, 2004, p. 97-98) é que se propõe a seguir algumas reflexões sobre uma *educação democrática* que contraponha a utopia legislativa e o tradicionalismo institucional até então constatados.

### **Educação como Transformação: Democracia e (In)disciplina**

Compreende-se ter a educação papel preponderante na transformação de si e do outro rumo a uma construção subjetiva e ética de melhoramento pessoal. Deste modo, muito antes do professor habilitar-se à condição de vetor e transmissor do conteúdo teórico, deve-se ter em mente a importância do ensino como mediador de compreensão e construção da condição humana. Seja por meio da realização de atividades teóricas e conceituais dentro da perspectiva pedagógica, seja por meio da aproximação entre estudantes e agentes ligados à atuação real e viva da educação pública brasileira, constrói-se paulatinamente uma percepção capaz de embasar a atuação profissional e permitir um mínimo de segurança no desafio que se configura a prática docente.

Nesse sentido, a compreensão do ambiente escolar como uma dinâmica complexa e interativa entre os diferentes agentes – professores, direção, coordenação, alunos e colaboradores – é o ponto de partida crucial para repensar o modo de atuação no espaço educativo. Se o currículo tradicional representa, espelha e desenvolve práticas já presentes e reiteradas na comunidade cultural e historicamente alocada, não há como persistir em procedimentos didático-pedagógicos que põem à margem manifestações ideológica e culturalmente plurais, razão pela qual se preza por uma visão crítica curricular:

Os modelos tradicionais de currículo restringiam-se à atividade técnica de ‘como fazer’ o currículo. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do ‘status quo’, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de ‘como fazer’ o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo ‘faz’ (SILVA, 2010, p. 30).

Foi buscando compreender as implicações do currículo escolar na realidade vivenciada no decurso do PIBID na Escola Estadual João José de Deus que procedeu-se a uma análise de recortes legislativo e institucional, chegando-se, como previamente se demonstrou, à constatação de práticas padronizadas afeitas ao modelo curricular tradicional e burocratizado, com especial ênfase nas contribuições teóricas de Michel Foucault (1979; 1987). Apesar disso, reconhece-se que, para uma educação exitosa, a ausência de recursos materiais e a presença de formas de controle e conformação disciplinar dos corpos não são barreiras intransponíveis.

Uma investigação não muito extensa sobre a realidade das escolas públicas brasileiras permite encontrar casos de superação à precariedade estrutural e, do mesmo modo, as experiências compartilhadas com o chão da Escola Estadual João José de Deus no decurso do PIBID permitem enxergar que agentes que creem na educação como fator de transformação humana e social podem subverter as limitações estruturais dos espaços educativos institucionalizados.

Tal afirmação se respalda no trabalho dos cineastas Luiz Bolognesi e Laís Bodanzky, no qual por meio de uma série de documentários – transformada em livro sob texto de Sibelle Pedral (2014) – procurou-se evidenciar exemplos de escolas públicas que, a despeito das precariedades já mencionadas, conseguem atingir padrões de excelência e qualidade não só no ensino e na

aprendizagem, mas especialmente na construção de laços éticos e valores humanos. Observa-se, portanto, que entre os princípios comuns que ligam o êxito das diferentes instituições apresentadas estão: um forte laço participativo entre comunidade e escola; gestores firmes, atuantes e engajados; e principalmente professores motivados e conscientes do papel de transformação que desempenham na sala de aula (PEDRAL, 2014, p 13-39).

Nesse sentido, a experiência compartilhada na Escola Estadual João José de Deus permitiu observar que os processos educacionais não se restringiam ao sufoco das limitações já analisadas nas seções precedentes. A participação nos Projetos Estruturantes da Escola, como o *Projeto de Vida do Estudante – PVE* e o *Projeto TRANSFORMAÊ*, oportunizou aos autores deste artigo a percepção da ligação entre as realidades dos alunos nos bairros em que viviam e as atividades escolares, bem como a participação direta e a presença da comunidade no prestígio às produções dos estudantes, em especial nos momentos de culminância dos referidos Projetos e das oficinas eletivas.

Destaca-se também como contributo marcante a atuação firme da diretora Antonia de Jesus<sup>2</sup>, sempre presente na aproximação entre as famílias e a realidade escolar dos filhos, bem como na aproximação entre comunidade escolar e civil no geral, promovendo e participando ativamente das oficinas e culminância de projetos. Além disso, destaca-se a participação motivada de todo o quadro de professores, desde a preparação à realização dos Projetos mencionados, em especial nos momentos de articulação das atividades complementares. São estes, portanto, alguns contrapontos que representam caminhos de superação à precariedade material das instituições públicas brasileiras, creditando-se à atuação profissional humanitária e engajada a realização de um modelo educacional democrático.

Levantam-se, ainda, questionamentos acerca do tratamento naturalizado que se dá aos casos de indisciplina estudantil, problematizando-se, assim, as experiências observadas na Escola Estadual João José de Deus a partir dos princípios teóricos de Michel Foucault (1987). Conforme evidenciado, o paradigma de educação vigente ainda se baseia em uma metodologia de ordem disciplinar, em um jogo de controle dos comportamentos desviantes através da punição ou da recompensa. Defende-se, contudo, que este próprio modelo que busca controlar o corpo discente – em geral em espaços fechados e superlotados – acaba por ser a origem da desordem que se almeja combater.

A partir das práticas vivenciadas no PIBID, notou-se que as reiteradas tentativas de se manter a disciplina eram em grande parte infrutíferas; a poucos momentos de ordem e silêncio se seguia a instauração do quadro inverso: alunos envolvidos em conversas desviantes ao foco da aula, conectados a aparelhos eletrônicos, ou até mesmo em estado de sono profundo. Mesmo que o sistema educativo impescinda de um mínimo estabelecimento de ordem para a consecução das atividades pedagógicas, ignorar as causas das manifestações humanas – e naturais – acima descritas, taxando-as de *indisciplina* sem refletir sobre fatores externos e internos que as incitem, incorre em um ciclo discursivo e falacioso centrado no paradigma tradicional de vigilância e punição.

Paradigma ligado ao das grandes fábricas do século XVIII, assim como à administração prisional, tal perspectiva se mostra insuficiente para a compreensão das interações em sala de aula. Deste modo, investigando a natureza do que se convencionou chamar de *indisciplina* como desafio a ser confrontado, afirmam Isabel Freire e João Amado que:

[...] nasceu lá, pelo menos, onde o processo de socialização das gerações mais novas perdeu a sua espontaneidade e começou a exigir-lhes que se confinassem a espaços e tempos específicos, restritos, a impor aprendizagens que pouco lhes serviriam para entender o seu contexto de vida e a submetê-los a relações que nem sempre se traduziriam no respeito e salvaguarda da sua identidade e de sua dignidade (AMADO; FREIRE, 2010, p.21).

Sob esse enfoque, o confinamento dos indivíduos e a restrição de espaço e tempo passam de método de controle para a obtenção da disciplina a fatores de comportamentos desviantes, visto que tais imposições estruturais e sistemáticas não levam em conta as particularidades subjetivas de

---

2 Os nomes de instituições e pessoas envolvidas neste artigo são fictícios.

cada sujeito, tampouco as interrelações plurais que espontaneamente emergem do contato entre múltiplas individualidades na sala de aula. A imposição autoritária e a busca insistente por disciplina não são suficientes para lidar com os problemas comportamentais do corpo discente. O caminho, portanto, perpassa não pela correção punitiva, mas antes por uma compreensão global, crítica e *preventiva* dos comportamentos indesejados ao ambiente escolar:

[...] prevenir não assenta apenas na organização de situações de aula de modo a aumentar a eficácia do ensino-aprendizagem, nem no estabelecimento de regras e de normas reforçado pelo aumento da vigilância relativamente ao modo como são respeitados; e muito menos no isolar a escola do mundo, com muros, arame farpado [...] na ilusão de que tudo isso sirva para afastar ou anular os fatores de perturbação ou de desvio que espreitam do seu exterior (AMADO; FREIRE, 2010, p. 22).

Prevenir, segundo os autores, torna-se uma prática que considere as condições de realização dos alunos como sujeitos dotados de individualidades que se afirmam a partir da garantia de direitos humanos e educacionais fundamentais. Nesse sentido, as práticas educacionais de êxito mapeadas por Luiz Bolognesi, Laís Bodanzky e Sibelle Pedral (2014), bem como o comportamento profissional humanitário observado nas experiências extraídas do PIBID na Escola Estadual João José de Deus podem ser vistos como ferramentas para o atingimento da perspectiva de prevenção disciplinar propostas por Isabel Freire e João Amado (2010).

Desta sorte, busca-se por um novo paradigma de intersubjetividade ética que preze pela compreensão e empatia frente às diferenças, dado que uma relação sadia em sala de aula e no ambiente escolar pode ser atingida enquanto perdurar o afeto, a compreensão e a consciência de que o ensino-aprendizagem é um dever coletivo, de respeito à dignidade humana e cooperação mútua entre individualidades de diferentes credos, ideologias e traços culturais (MORIN, 2000). Não se postula aqui uma transformação no sistema formal de ensino; busca-se, apenas, atingir o pensamento e o agir, visando à consecução de um princípio democrático de compromisso com o humanismo e com a preservação pacífica do convívio social no ambiente escolar.

## Considerações Finais

Por todo o exposto, afirma-se que as experiências vivenciadas no PIBID permitiram que se pusesse em xeque a compreensão de educação a partir da perspectiva da prática docente, chamando-se atenção para a grande distância entre o que preconizam os códigos legais e a realidade das vivências escolares da instituição Estadual João José de Deus no período delimitado. Deste modo, a partir dos relatos supramencionados, faz-se forçoso coadunar com a perspectiva histórica da *gênese claudicante* proposta por Carlos Rátis Martins (2008), para o qual “[...] a escola pública brasileira, desde o seu nascimento, nunca preencheu as necessidades da população [...]” (MARTINS, 2008, p. 30).

Afirma-se que as experiências adquiridas no PIBID proporcionaram também perceber o espaço escolar e a interação entre seus agentes como formas de controle que refletem e perpetuam alguns princípios de uma teoria pedagógico-curricular tradicional, em especial sob o viés teórico de Michel Foucault (1979; 1987). Ressalta-se, contudo, que defende-se aqui uma perspectiva centrada na valorização da capacidade crítica dos agentes da educação escolar, além do preparo dos mesmos para questionar e ressignificar a realidade rumo a uma concepção democrática da relação ensino-aprendizagem.

Fugir a este novo estado de coisas é reforçar o distanciamento entre a sala de aula e os anseios e projetos pessoais dos alunos, sob o risco de intensificar a interpretação da escola, por parte destes, mais como ponto de encontro e lazer entre seus pares do que como espaço educativo por excelência. É sob esta perspectiva que se defende um currículo escolar que canalize o potencial de conhecimentos e experiências prévias do seu alunado para conjugá-los aos conhecimentos técnicos e científicos, de modo a promover a autonomia crítica para que esse público interaja e transforme sua própria realidade.



É nesse sentido que se faz menção indispensável à professora-supervisora Maria da Silva<sup>3</sup>, sem a qual a percepção de que a prática docente deve ser permeada pela empatia, carinho e valorização dos laços humanos não estaria assentada de maneira tão evidente como princípios norteadores da profissão. A partir de sua atuação motivada, permeada pelo incentivo inabalável dos sonhos como projetos realizáveis a partir da educação, evidencia-se um paradigma humanitário e exitoso, pois, conforme afirmam Luiz Bolognesi e Laís Bodanzky na apresentação ao texto de Sibelle Pedral: “Que seja prazeroso, libertário e instigante. Que se promova o pensamento crítico e caiba a divergência. Que vigorem o compromisso e o acolhimento. [...] a fórmula é amor e rigor. Tendo isso, tudo o mais é secundário” (PEDRAL, 2014, p. 6).

Trata-se, portanto, de cada vez mais se afastar do paradigma do *professor-policia*, pragmático, técnico e devotado à *instrução*, buscando uma aproximação ao professor como *educador*, o *professor-povo* afeito à concepção de homem e de sociedade contemporânea (NIDELCOFF, 1987, p. 63-76). Deste modo, o que se busca afirmar é que as dificuldades inerentes à precariedade estrutural das escolas públicas demonstradas sob a luz das previsões legais, assim como as relações de poder e vigilância naturalizadas em práticas educativas, podem ser superadas a partir de um paradigma educacional democrático e humanitário, processo que estabeleça, assim, a educação como a maior força de transformação social.

## Referências

AMADO, J. FREIRE, I. Indisciplina(s) e clima relacional nas escolas. *In*: CRUSOÉ, N. M. C.; RIBEIRO, M. M. G.; SILVA, C. A. (org.). **Desafios educacionais no cotidiano escolar**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010. p. 21-44.

BRANDÃO, C.R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 1 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 1 set. 2019.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

GHANEM, E. **Educação escolar e democracia no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica. Ação Educativa, 2004.

MARTINS, C.E.B.R. **Habeas Educationem**: em busca da proteção judicial do ensino fundamental de qualidade. Salvador: JusPODIVM, 2008.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000. 118 p.

NIDELCOFF, M.T. **Uma escola para povo**. 27 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

PEDRAL, S. **Educação.doc**: registros da série de documentários educação.doc sobre educação pública de qualidade dirigida por Luiz Bolognesi e corrigida por Laís Bodanzky. Texto Sibelle Pedral [apresentação de Laís Bodanzky e Luiz Bolognesi]. São Paulo: Moderna. Buriti Filmes, 2014.

SIFUENTES, M. Caracterização do direito ao ensino fundamental. *In*: \_\_\_\_\_. **Direito fundamental à educação**: a aplicabilidade dos dispositivos constitucionais. 2ª ed. Porto Alegre: Nuria Fabris, 2009.

---

3 Os nomes de instituições e pessoas envolvidas neste artigo são fictícios.

Cap. 2. p. 37-80.

SILVA, T.T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Recebido em 25 de fevereiro de 2020.

Aceito em 17 de março de 2020.