

O PODER DISCIPLINAR NA ESCOLA DA PRIMEIRA INFÂNCIA

Aira Suzana Ribeiro Martins ¹

Mayra da Silva Souza ²

RESUMO As estratégias e técnicas disciplinares ainda fazem parte das práticas cotidianas de docentes e instituições de ensino, em que os corpos dos alunos são adestrados a um padrão de comportamento considerado socialmente adequado, tendo em vista a formação de cidadãos dóceis e comportados. Ao desenvolver tais ações, a escola acaba contribuindo e reforçando a manutenção das relações de poder e divisão de classes presentes na sociedade; romper com tais práticas ainda é um desafio a ser encarado. Com base nessas atitudes, este artigo busca apresentar o relato de experiência de uma cena de estratégia disciplinar, que ocorreu numa instituição infantil. Concomitante ao relato buscou-se o diálogo com autores que discutem sobre as relações de poder disciplinar desenvolvidos na escola e analisar a forma como o discente é afetado por tais práticas em sua formação. O texto procura discutir sobre a importância da experiência cultural na formação do discente e do docente a fim de possibilitar a autorreflexão crítica frente a esses acontecimentos e considerar o sentido da vida individual e coletiva. Este texto faz, ainda, um paralelo entre uma experiência cultural docente com caso relatado. Assim, o texto aborda a experiência de produção cultural como um convite à autorreflexão e à importância da formação cultural, não apenas como lazer, mas também como formação estética e reflexiva.

Palavras-chave: Educação Infantil; Disciplina; Corpo; Experiência Cultural.

INTRODUÇÃO

Neste texto, busca-se discutir sobre as relações de poder e dominação que se estabelecem na escola já, a partir da primeira infância e faz-se uma reflexão sobre a forma como a escola contribui para a formação do cidadão utilizando de práticas de dominação.

Uma cena cotidiana presenciada em uma instituição de Educação Infantil inspirou a elaboração deste texto, em que se vê o propósito de silenciamento e adestramento de corpos por parte das instituições desde os primeiros anos de socialização do indivíduo, em nome da manutenção da organização e da disciplina. Faz-se um paralelo da cena presenciada com uma obra de arte que mostra grande semelhança com o dia a dia de uma instituição de ensino de modelo mais

¹ Doutorado-UERJ/2006. Professora da Educação Básica e do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica (MPPEB) do Colégio Pedro II. Supervisora do Programa de Residência Docente da mesma instituição, airasuzana.ribeiromartins@gmail.com ;

² Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II. Professora da Educação Básica, RJ. mayrasouza0102@gmail.com



tradicional. Com base nesse acontecimento, procura-se, também, refletir sobre o necessário caminho que a educação ainda precisa percorrer para que práticas de sujeição sejam rompidas, buscando-se um modelo de educação em que o sujeito possa exercer desde cedo o seu direito de comunicação e de expressão, livre das amarras da opressão, que forma sujeitos omissos e acostumados às diversas formas de violência por parte de pessoas ou instituições em situação de liderança.

A cena à que se fez referência foi presenciada pela autora do texto, em uma visita à escola que receberia, no próximo ano, seus alunos que, no ano seguinte, completariam 4 anos, idade em que as crianças finalizam o Maternal e iniciam a Educação Infantil. Após o término do recreio, as meninas e os meninos, silenciosamente, caminharam em direção à professora que os aguardava no pátio da escola. Ao se aproximarem da mestra, ordenadamente, se dividiram em duas filas de meninos e meninas e caminharam mudos, com as mãos cruzadas, viradas para trás, em direção à sala, tendo à frente a professora.

Os rostinhos já eram familiares, pois já tinham convivido com a autora do texto em anos anteriores. Foi impossível não se impressionar com a cena que se passava com crianças com as quais se estabelecera um vínculo de amizade e camaradagem após dois anos de convivência. Entre um olhar e outro, aquele quadro foi marcante. Como assim? O que significava aquela “organização”? Por que aquelas crianças, além de enfileiradas estavam com as mãos cruzadas viradas para trás?

A cena descrita ocorreu durante uma visita a uma escola de educação infantil, que atende crianças na faixa dos quatro a seis anos, no município do Rio de Janeiro. O procedimento disciplinar, relatado anteriormente, utilizado pela professora de uma turma de educação infantil, corrobora o exercício de poder de modo arbitrário entre o adulto e a criança (FOUCAULT, 1990), em que a relação é marcada pela dominação através da disciplina corporal. Segundo Gallo (2004), numa perspectiva foucaultiana, a disciplina escolar pouco difere do regimento de um exército.

Os autores citados, Foucault (1990) e Gallo (2004) entre outros, trarão importantes contribuições a fim de discutir as relações de poder e dominação que ocorrem na escola, chamando atenção, ainda, para a necessidade de se repensar no mecanismo de controle de corpos, como forma de disciplina e mudança de conduta. Em relação ao necessário caminho que se precisa percorrer para pôr fim às práticas que desconhecem o direito cidadão da criança, as contribuições de Kramer (2000) são pertinentes, considerando a infância uma fase de importância fundamental para a formação do indivíduo.

O texto divide-se em três partes, a primeira, contextualiza a cena ocorrida; a segunda parte discute-se a experiência cultural do professor como um meio para refletir sobre tal prática e ainda discute o fato ocorrido com base nas reflexões dos autores citados. Na terceira parte, discute-se sobre o sistema escolar como objeto de poder e instrumento de reprodução de classe; por fim, tecem-se as considerações finais.

CRIANÇAS DOCILMENTES MOLDADAS

Era o mês de novembro de 2021 e, como parte da proposta pedagógica da escola, as turmas de três e quatro anos, se preparavam para conhecer a instituição onde estudariam no ano seguinte. Até o maternal II, frequentam o Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI), uma instituição pública localizada na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro, que atende crianças na faixa dos dois a quatro anos (Maternal I e II).

Todos os anos as crianças, os professores e as famílias das turmas de Maternal II do EDI fazem esse movimento, denominado Projeto Transição, em que as escolas em parceria, promovem ações para que as crianças conheçam e sejam acolhidas no novo espaço. Sobre esse processo de ruptura, o Currículo Carioca para a Educação Infantil (2020, p.12) dá as seguintes instruções:

A entrada na creche e o avançar das vivências estruturadas pelas Unidades Escolares ao longo da Educação Infantil (Berçário, Maternal e Pré-Escola) formam um processo de transição que envolve também as famílias. Elas precisam se sentir acolhidas e seguras e, para isso, a Unidade Escolar deve envolver essas famílias na elaboração de sua Proposta Pedagógica. Tal compreensão tende a gerar confiança, participação e legitimidade da família em relação à Unidade Escolar.

Seja dentro da mesma Unidade Escolar ou na mudança para outra Unidade, a ida para outro espaço físico, a formação de uma nova turma, a relação com novos profissionais, também marcam um momento significativo e cheio de transformações. A criança precisa de tempo de acolhimento e adaptação para que consiga criar novos vínculos e estabelecer novas relações e este é o tempo da criança, não do adulto.

Pensar as transições na Educação Infantil implica estabelecer um diálogo com as crianças e com a comunidade escolar acerca do percurso que será vivido por elas e as ações que serão planejadas entre as equipes da creche e da pré-escola, tratando de maneira prática e sensível as transformações que envolvem este processo.

O ato de acolher implica afeto, sensibilidade, amparo, estar disposto às necessidades do outro. Considera-se que a inserção e o acolhimento sejam ações conjuntas, pois uma ação depende da outra para que as crianças e suas famílias se sintam seguras no espaço educativo e na relação com os educadores; por este motivo é importante que a escola desenvolva com sensibilidade o projeto de transição.

Sendo assim, no propósito de apresentá-lo novo espaço e desenvolvendo o projeto de transição, a turma realizou uma visita à escola vizinha, que atende turmas de pré-escola. Assim que o grupo chegou, a diretora adjunta recepcionou as crianças da creche e os olhinhos demonstravam curiosidade e estranhamento, afinal era um espaço novo. Enquanto isso, as professoras ficavam ansiosas para reencontrar alguns dos ex-alunos que ali estudavam. Primeiramente, os professores foram apresentados ao pátio e à quadra de esportes, que fica no térreo da instituição. São espaços amplos com múltiplas possibilidades de propostas educativas, além de local de exploração e experiências das crianças.

Após conhecerem os espaços no térreo, a diretora convidou as turmas para visitarem as salas de atividades no primeiro andar da escola; para isso, teriam que subir uma rampa de acesso. Nesse momento, uma turma saía do refeitório. A autora deste texto, professora de Educação Infantil, observou o espaço para verificar se encontraria entre os pequenos alguma criança que havia sido aluno da creche. Encontrou!

Como estavam crescidos! Foi tomada por um contentamento, uma alegria em rever, mesmo que de longe, alguns ex-alunos. Porém, esse sentimento logo mudou. Inicialmente transformou-se em surpresa, depois indignação e, por fim, tristeza.

A turma, assim que saiu do refeitório recebeu o comando, se assim pode ser denominado, de se posicionar em fila; de um lado meninos e, do outro meninas. Até o momento era compreensivo, ainda que discordando da forma de atuação da professora da turma em posicionar as crianças em filas, pois se tratava de um grupo com muitos alunos, aproximadamente vinte e cinco, porém a cena mais impactante foi vê-las em fila com os braços cruzados para trás.

Estática e com os olhos fixados naquela cena, a antiga professora dos pequenos permaneceu incrédula com aquilo que presenciava. As crianças, por sinal, pareciam habituadas com aquela situação, docilmente moldadas, seus corpos já estavam condicionados à tal relação disciplinar. A respeito desse tipo de relação de poder disciplinar, Veiga Neto (2007, p.71), baseado nos pensamentos [foucaultianos](#), afirma:

Em primeiro lugar, dizer que a disciplina fabrica corpos dóceis não significa dizer que ela fabrica corpos obedientes. Falar em corpos dóceis é falar em corpos maleáveis e moldáveis; mas não se trata, aí, de uma modelagem imposta, feita à força. Ao contrário, o que é notável no poder disciplinar é que ele “atua” ao nível do corpo e dos saberes, do que resultam formas particulares tanto de estar no mundo -no eixo corporal-, quanto de cada um conhecer o mundo e nele se situar -no eixo dos saberes. (grifo do autor)

Para o autor, os indivíduos são objetificados numa rede disciplinar e, por estarem envolvidos, não se enxergam nela. Com isso, os homens são levados a pensar que o

disciplinamento é natural. Segundo Veiga Neto (2007), há duas consequências do pensamento do poder disciplinar, a primeira é enxergar a disciplinaridade do próprio corpo como necessário, uma necessidade natural. A segunda é a disciplina uma forma de articulação social que permite a inteligibilidade, a comunicação e a convivência entre as pessoas.

Nesse sentido, o poder disciplinar, na perspectiva de alguns professores, é considerado uma ação necessária, para que os alunos se tornem cidadãos “disciplinados” com um padrão de comportamento considerado socialmente “adequado”. Dessa mesma forma, os alunos vão se apropriando de tais práticas, considerando-as normais e com a falsa ideia de liberdade. Na cena relatada, numa postura domesticada, moldados num sistema de poder disciplinar, em silêncio, formados em fila, com as mãos para trás e olhando para a nuca de quem estava à sua frente, as crianças seguiram para sua sala, como se estivessem na fila de um treinamento militar. Gallo (2004, p. 94), numa perspectiva foucaultiana, compara a disciplina escolar ao regimento de um exército:

Se a escola tem sido, assim como o exército, um dispositivo disciplinador, ela é também um espaço social onde se exercem contrapoderes. Ele mostra-nos que na relação pedagógica o aluno não é um mero paciente, mas é também um agente de poder, o que deve levar-nos a repensar todo o “estrategismo pedagógico” do qual algumas vezes somos vítimas, outras vezes somos sujeitos. A epistemologia foucaultiana mostra também que a disciplinarização é histórica. (grifos do autor)

Ou seja, a escola é um espaço social que, historicamente, exerce contrapoderes e, nessa relação, o aluno não fica apenas na condição de paciente, mas também como agente de poder. Essa conclusão deve levar o docente a repensar sobre sua prática e sobre estratégias pedagógicas, em que pode estar ora na posição de sujeito ora na posição de vítima.

Refletir sobre as estratégias adotadas no dia a dia da escola é um exercício necessário, pois as crianças, dentro do espaço escolar, transgredindo normas e regras, acabam exercendo esse contrapoder e essa transgressão. Conseqüentemente, as transgressões acabam sendo vistas pelos adultos como atitudes de desobediência, de indisciplina. O mais adequado seria questionar se tais ações seriam reação às imposições do adulto para moldá-los a um padrão de comportamento socialmente aceitável.

De acordo com a epistemologia foucaultiana, a disciplinarização é histórica, (GALLO,2004). As práticas de disciplinarização que ainda perduram nas instituições de ensino são históricas, pois o professor acaba reproduzindo o que cultural e socialmente lhe foi ensinado como correto, tendo como espelho sua formação como aluno. Não lhe são apresentadas outras possibilidades de acordos e estratégias que auxiliem a promoção da harmonia coletiva entre os alunos e professores dentro da escola, sem que sejam necessárias as práticas coercitivas.

A EXPERIÊNCIA CULTURAL COMO CONVITE À REFLEXÃO

Kramer (2000) afirma que o campo da produção cultural tem sua relevância por afligir o olhar e promover oportunidades de aprendizado cultural, político, ético e estético, a fim de promover uma educação contra a barbárie. Segundo a autora, a formação cultural dos profissionais que atuam com a primeira infância, entendida como experiência de cultura que partilham com os educandos, é um grande desafio das políticas da infância. Segundo a autora:

Seu poder formador é exercido na medida em que trazem à tona conflitos, dilemas, preconceitos, medos, tiranias que crianças e adultos precisam aprender a enfrentar. Resgato, portanto, o sentido de cultura como formação cultural e entendo experiência formativa como sendo necessariamente crítica, de indignação, resistência e emancipação (KRAMER, 2000, p.10)

Nesse sentido, tal como a pesquisadora compreende, a formação cultural como uma experiência formativa, implica em aspectos políticos, éticos, estéticos, de modo a promover a reflexão crítica do profissional, viabilizando o caminho para educar contra a barbárie. A autora considera as experiências culturais relevantes “porque são capazes de inquietar, de provocar a reflexão para além do momento em que acontecem tal como podem ensinar a utopia e favorecer o convite à reflexão, a pensar sobre o sentido da vida individual e coletiva.” (KRAMER, 2000, p.10)

Considerando essa vivência cultural como um convite à reflexão crítica sobre o sentido da vida individual e coletiva, e sobre a prática docente, faz-se relato aqui de uma experiência, ocorrida dias após a cena das crianças na fila. A exposição, “*Brasilidade Pós-Modernismo*” exibida no Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB) no Rio de Janeiro teve por objetivo celebrar o centenário da Semana de Arte Moderna de 1922, por meio de traços, reminiscências e conquistas adquiridas nas artes plásticas nos últimos cem anos. Observando cada seção da mostra, uma peça de bronze denominada “Tião”, do artista Flávio Cerqueira (2017), trouxe à memória associações com a cena ocorrida naquela semana.

Na mesma sala em que estava a escultura do “Tião” era reproduzido num telão, um filme, de homens numa rua, vestidos apenas com bermudas de cor bege, alinhados em várias filas, recebendo o comando de um outro homem que vestia uma camiseta branca e uma bermuda azul. Ao escutarem a voz de comando os homens deveriam posicionar seus corpos de acordo com a instrução do “líder”, colocar as mãos na cabeça, sentar-se no chão, correr etc.

Figuras 1 e 2:Tião, de Flávio Cerqueira



Fonte: Exposição “*Brasilidade Pós-Modernismo*” - CCBB-RJ-2022

Causou angústia observar a obra e assistir ao filme que era reproduzido na sala; era impossível não fazer um paralelo da imagem “Tião” com a cena das crianças enfileiradas com as mãos para trás. Seria a escola um espaço educativo ou de opressão e dominação dos corpos? Qual seria o papel da escola nesse contexto?

De acordo com Gallo (2004, p.92),

As tecnologias individualizantes utilizadas na escola, que nos parecem muito naturais, são na verdade bastante recentes: uma das mais simples e eficazes é a disposição estratégica da classe em filas. Essa disposição permite que todos os alunos sejam vigiados e controlados constantemente por um único professor. Tais tecnologias atingem os indivíduos em seus próprios corpos e comportamentos, constituindo-se numa verdadeira “anatomia política”, que individualiza a relação de poder. Essas estratégias de dominação, através da delimitação de espaços e da disciplina corporal, diferem quase nada em sua aplicação, seja nos exércitos seja nas escolas. (grifo do autor)

Segundo o autor, para docilizar os corpos dos alunos, a escola utiliza estratégias de dominação que se assemelham a práticas militares, de forma que os alunos sejam vigiados e controlados, por meio das disposições das cadeiras enfileiradas, da organização em fila etc. Tais estratégias afetam diretamente os corpos e comportamentos desses sujeitos e impossibilitam espaços reflexão acerca de sua sociedade ou seu mundo.

Na descrição da imagem Tião, não há muitas informações sobre o personagem, se a escultura foi inspirada em um indivíduo real, se simbolizava uma época ou uma situação. A imagem estava exposta para que o visitante fizesse sua própria interpretação. Porém, com o rosto semicoberto, as mãos amarradas para trás, certamente, Tião estava numa situação vulnerável, vexatória, que fere sua integridade como ser humano, como criança.

Na tentativa de manter a disciplina, cotidianamente, a escola adentra centenas de “Tiões”, colocando seus corpos num padrão de comportamento considerado aceitável pela sociedade. Pouco, ou não, se viabiliza o diálogo e assim segue, entra ano e sai ano, décadas e

décadas e a escola faz o caminho reverso, ou permanece presa no passado com os alunos de um mundo com mais discernimento acerca das situações constrangedoras.

Segundo Gallo (2004), tais estratégias são utilizadas quando um cidadão é abordado pela polícia, dentro de presídios, em instituições socioeducativas, ou talvez em outras circunstâncias, nas quais se pretende manter o domínio sobre determinado indivíduo. Com isso, surgem algumas indagações: o que o professor deseja anunciar com tal prática? Que tipo de educação está sendo praticada nesse espaço? Tal prática assegura à criança os direitos que lhe são próprios?

Kohan (2008, p.15) afirma que “A escola tem sido, nos últimos séculos, uma das instituições privilegiadas para disseminar as verdades que uma sociedade produz, por meio de uma série complexa de práticas de disciplinamento, controle e governo.” E assim se aprende, enquanto se é ainda aluno. Para manter a “ordem” o professor deveria ter o “domínio” de sua turma, sendo necessárias estratégias para manter a disciplina. Nessa complexa prática de disciplinamento, a escola acaba reproduzindo e favorecendo a manutenção da relação estrutural opressor x oprimido (FREIRE, 2016).

No intuito de manter a “ordem” a escola agrega em si “evidentes técnicas de disciplinamento corporal” (KOHAN, 2008, p.15). Com isso, se questiona: O conceito de ordem e desordem não seria uma ideia subjetiva? A domesticação do corpo e o controle do espaço seria a única forma de promover “ordem”?

A ESCOLA COMO OBJETO DE PODER

Gadotti (2012, p.79) em “Educação e Poder” parte da hipótese de que “toda educação, numa sociedade de classes, é uma educação de classe ou mais precisamente da classe economicamente dominante”. De acordo com o autor, a educação e o sistema escolar são basicamente instrumentos de reprodução de classe e reprodução das relações de produção da sociedade de classe”.

A escola é um espelho da sociedade que reproduz de forma objetiva ou subjetiva os interesses da classe dominante, tendo em vista, “produzir adultos capazes de agir de modo adequado, ajustando-se à sociedade” (SARAIVA, 2018, p.29). Sendo assim, que sujeito a escola está formando e/ou deseja formar? O que a escola espera ao adotar estratégias de dominação dos corpos? De que forma tais práticas implicam na formação de seus discentes?

O sistema escolar se distancia da formação do sujeito crítico e de uma educação para liberdade, ao adotar práticas que inibem a capacidade de análise dos fatos, das experiências,



dos comentários ou situações com o objetivo de formar uma opinião própria do aluno. A escola, em geral, não estimula a autogestão, não valoriza a individualidade desse sujeito e não o respeita como sujeito que possui seus direitos ainda infante. Com isso, cada vez mais a escola vai sendo útil para manter o aparelho ideológico da classe dominante, ou seja, além de ser um objeto de poder é um objeto de interesse.

Gadotti (2012, p.80) afirma que: “enquanto a educação reproduz a sociedade, a contradição e o conflito não se manifestam porque a reprodução é dominante: a educação faz o que a classe dominante lhe pede.” Sendo assim, questiona-se quais têm sido os interesses de classes para a educação? Enquanto uns estão sendo educados para continuarem subalternos, outros estão sendo educados para se manterem no poder; romper com esse ciclo é um desafio, sobretudo quando o sistema escolar favorece a manutenção dos interesses de poucos e não de todos. A escola deveria ser um espaço de rompimento das relações de poder e de dominação, porém, é contraditória, já que não pode transformar aquilo que ela mesma mantém (GADOTTI, 2012).

Embora essa discussão não seja atual, percebe-se que esse problema no sistema educacional é estrutural e vai além dos muros do espaço escolar, pois é uma questão social. Sendo reflexo da sociedade, a escola acaba sendo amplamente afetada por ela. Segundo Gadotti (2012, p.83)

É falsa a afirmação de que nada é possível fazer na educação enquanto não houver uma transformação da sociedade, porque a educação é dependente da sociedade. A educação não é, certamente, a alavanca da transformação social. Porém, se ela não pode fazer sozinha a transformação, essa transformação não se efetivará, não se consolidará, sem ela. Se ela não é alavanca, isso significa, ainda que a sua luta deve estender-se além dos muros da escola, não deve limitar-se ao seu *campus*, o que a ideologia dominante entendeu há muito tempo, querendo limitar o conflito aos muros dos *campi*.

Sendo assim, a escola é um importante instrumento para a transformação social, porém, sozinha, não é capaz e não irá de resolver os problemas da sociedade. Os caminhos para um sistema escolar, em que se invista e se acredite numa educação libertadora, crítica, que forme sujeitos conscientes de si e de seu papel social, contribuindo de forma crítica em seu meio social ainda é um desafio e um longo caminho a se percorrer.

Mesmo com todos os reveses, entraves e conflitos, a educação é um espaço de luta e resistência e é também um instrumento para o combate às ideologias da classe dominante. Por este motivo, é importante que a formação dos professores e profissionais da educação seja numa perspectiva reflexiva e crítica, para que esse profissional tenha a consciência da relevância do seu trabalho na vida dos seus alunos e na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre o poder disciplinar e as estratégias que a escola utiliza para disciplinar seus alunos não é atual; tal como aponta a epistemologia foucaultiana, ela é histórica. Trata-se de um assunto que persiste e parece cada vez mais desafiador à escola superá-lo, pois tais práticas, fazem parte do cotidiano das instituições de ensino, numa perspectiva tradicional, desde a educação jesuíta no período colonial. Padronizar o comportamento dos corpos e ajustá-lo aos padrões considerados socialmente aceitáveis, implicava em futuros adultos que iriam compor uma sociedade “organizada” e “disciplinada”.

Superar tais práticas implica refletir sobre a formação inicial e continuada, pois o docente acaba considerando aceitável a relação de poder e de técnicas de disciplinamento corporal por não terem experienciado práticas de uma educação na perspectiva crítica. Busca-se, na perspectiva da pedagogia crítica, formar indivíduos protagonistas da construção do seu conhecimento, em que o professor se coloca no lugar de mediador da aprendizagem, num espaço que, para manter a harmonia no espaço coletivo, crianças e adultos colaboram construindo acordos do grupo.

Ao reproduzir práticas que limitam e dominam o corpo, o sistema escolar acaba favorecendo um ciclo de estratégias disciplinar que contribuem apenas para favorecer os interesses da classe dominante e no movimento desse ciclo, o indivíduo, inserido numa rede disciplinar, acaba não percebendo a condição objetificada em que acaba sendo inserido.

Sendo a disciplinarização um meio que viabiliza o exercício do poder, condicionar os corpos numa postura disciplinar, requer um padrão de comportamento e isso influencia na reprodução das ideologias da classe dominante, pois um cidadão domesticado e acrítico gera menos “risco” à sociedade do que um cidadão crítico, consciente de seus direitos e deveres que caminha contra o fluxo do sistema.

Nesse sentido, acredita-se que a formação cultural do docente, na perspectiva crítica-reflexiva, seja pertinente para que tais práticas de dominação não tenham espaço dentro da escola. A experiência de produção cultural é relevante para a formação do sujeito, pois, favorece o convite e provoca a autorreflexão crítica de forma que, compreenda a sua posição dentro da relação de poder agindo com criticidade, pois a experiência cultural inquieta, provoca e favorece a reflexão dentro da realidade e relações em que o sujeito está inserido.

Mesmo com os entraves a serem superados a escola ainda é um espaço de luta e resistência. Compreende-se que educação não é uma alavanca de transformação social, porém



sem sua contribuição tão pouco se alcançará as mudanças que se almeja, a educação ainda é o meio que favorece a formação crítica do cidadão.

Sendo assim, é necessário que a formação dos profissionais da educação seja planejada numa perspectiva crítica, a fim de que haja clareza de suas práticas e que tais ações enxerguem a potência de seus discentes e os reconheçam como agentes do seu processo educativo, por isso, é importante que a formação inicial e continuada dos docentes seja permeada de conhecimentos teóricos e experiências práticas bem sucedidas na educação básica, que objetivem a formação de um sujeito crítico-reflexivo, não condicionado e docilmente moldado às exigências do sistema.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 62. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- FOUCAULT, M. As palavras e as coisas. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder: introdução à pedagogia do conflito**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 190 p.
- GALLO, Sílvio. Repensar a educação: Foucault. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 1-19, jun./jul. 2004.
- RIO DE JANEIRO (Prefeitura) Currículo Carioca. Rio de Janeiro: RJ, 2020.
- KOHAN, Walter. Escola, a disciplinarização dos corpos e as práticas pedagógicas. **BRASIL, Ministério da Educação. Salto para o futuro-O corpo na escola. Ano XVIII**, n. 04, 2008.
- KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Revista Teias**, v. 1, n. 2, p. 14, 2000.
- SARAIVA, Karla. Educação, espaço, tempo: conexões. **Em Aberto**, Brasília, v. 31, n. 101, p. 23-40, 09 abr. 2018. Disponível em:
<http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3227>. Acesso em: 26 jul. 2022.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault e a educação. **Belo Horizonte: Autêntica**, 2007.