

“Mas a escola sempre foi assim”: tensionamentos e invenções na formação inicial docente e no cotidiano escolar

“But the school has always been like this”: ways of rethinking initial teacher training amidst the structures of school and the weaving of everyday life

“Pero la escuela siempre ha sido así”: modos de repensar la formación inicial docente en medio de las estructuras de la escuela y el entramado de la vida cotidiana

Wheber Mendes dos Santos¹
Universidade Federal de Sergipe, Brasil.

Acássia dos Anjos Santos Rosa²
Universidade Federal de Sergipe, Brasil.

Resumo

O presente trabalho busca os saberes experenciais de um jovem em seu processo de formação inicial docente. A escola moderna emerge como um dispositivo de controle e disciplina, moldando corpos e subjetividades conforme os padrões sociais e culturais dominantes, conforme Foucault. Apesar das propostas de inovação, a educação escolar mantém estruturas rígidas, hierárquicas e binárias, como a dicotomia professor-aluno, dificultando adaptações às demandas contemporâneas. Essa estagnação reflete memórias e práticas normativas sedimentadas, que resistem a transformações significativas no ensino-aprendizagem. Buscamos relacionar estes sedentarismos do funcionamento da instituição escolar às experiências iniciais docentes.

Palavras-chave: Saberes experenciais. Sedentarismo. Escola moderna. Formação inicial docente.

Abstract

This paper explores the experiential knowledge of a young individual during their initial teacher training process. The modern school emerges as a mechanism of control and discipline, shaping bodies and subjectivities according to dominant social and cultural standards, as discussed by Foucault. Despite innovative proposals, school education retains rigid, hierarchical, and binary structures, such as the teacher-student dichotomy, which hinder adaptations to contemporary demands. This stagnation reflects entrenched memories and normative practices that resist significant transformations in teaching and learning. We aim to relate these institutional inertias to the initial teaching experiences.

Keywords: Experiential knowledge. Institutional inertia. Modern school. Initial teacher training.

¹ Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1495-4641> Contato: wheber@gmail.com.

² Doutorada em Linguística. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5858-6628>. Contato:acassiaanjos@academico.ufs.br



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2026v18n40.18764>
Artigo publicado sob a Licença Creative Commons 4.0

Submetido em: 10/12/2024
Aceito em: 18/12/2025
Publicado: 31/01/2026

e-Location: e18764

Resumen

Este trabajo explora los saberes experienciales de un joven durante su proceso de formación inicial docente. La escuela moderna emerge como un dispositivo de control y disciplina, moldeando cuerpos y subjetividades según los estándares sociales y culturales dominantes, tal como lo plantea Foucault. A pesar de las propuestas innovadoras, la educación escolar conserva estructuras rígidas, jerárquicas y binarias, como la dicotomía profesor-alumno, que dificultan las adaptaciones a las demandas contemporáneas. Esta estagnación refleja memorias y prácticas normativas arraigadas que resisten transformaciones significativas en la enseñanza y el aprendizaje. Buscamos relacionar estas inercias institucionales con las experiencias iniciales de la docencia.

Palabras clave: Saberes experienciales. Inercia institucional. Escuela moderna. Formación inicial docente.

1 APRESENTAÇÃO

Ao adentrar o ambiente escolar, provenientes de um contexto acadêmico de formação inicial, é recorrente observarmos que docentes com maior experiência afirmam existir uma notável distância entre as teorias educacionais e a prática cotidiana da docência. Com frequência, a reflexão crítica sobre o fazer docente cede lugar a um tecnicismo endurecido, desprovido de diálogo com as bases teóricas que fundamentam a educação. Essa constatação tem se constituído em fonte de inquietação para nós, sobretudo pela dificuldade de compreender até que ponto há, de fato, uma articulação efetiva entre teoria educacional e prática pedagógica.

A aparente dicotomia entre o embasamento teórico adquirido na graduação e a complexidade da realidade escolar emerge como um problema central. Essa discrepância parece estar associada à dinâmica multifacetada e por vezes rígida das instituições escolares, atravessadas por variáveis diversas: diferenças entre estudantes, contextos socioeconômicos heterogêneos, pressões por resultados e tensões próprias das relações de poder que estruturam o cotidiano. Esse cenário se traduz em enunciados corriqueiros como “a teoria é diferente da prática”, “a escola sempre foi assim” ou ainda “a minha sala de aula colocaria Freire para correr” — expressões que evidenciam a persistência de um discurso de descontinuidade entre o que se aprende na formação e o que se vivencia na prática.

Interrogar essa distância constitui um desafio complexo. Supõe compreender a interseção entre os princípios teóricos da formação inicial e a realidade concreta do ensino, exigindo do professor flexibilidade e sensibilidade para traduzir as teorias educacionais em práticas contextualizadas. A eficácia da docência, portanto, não se resume à aplicação direta de modelos teóricos, mas à capacidade de integrá-los criticamente, ajustando-os às singularidades de cada grupo, aos desafios do ambiente escolar e às demandas do currículo. A pouca articulação entre pesquisa e prática nas formações iniciais, contudo,

tende a limitar essa possibilidade, contribuindo para a reprodução de modelos normativos e dificultando a emergência de uma docência “outra” — criadora, crítica e situada.

No percurso formativo, fomos constantemente apresentados a referenciais teóricos e metodológicos que antecedem o contato direto com o campo escolar. As experiências vividas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), nos estágios supervisionados e na Residência Pedagógica (RP) permitiram observar diferentes realidades institucionais, que, apesar de suas particularidades, compartilham padrões semelhantes de organização dos espaços, das relações entre professores e alunos e das formas de condução pedagógica. Essa recorrência despertou em nós uma inquietação fundamental: por que a escola, apesar das sucessivas reformas, permanece essencialmente a mesma?

A constância dessas estruturas evidencia uma resistência à mudança e à inovação. Parte dessa inércia decorre da preservação de práticas e tradições que já não respondem às demandas contemporâneas, mas também das condições políticas, econômicas e sociais que moldam o funcionamento da instituição escolar. Entendemos, portanto, que a escola não pode ser analisada isoladamente, mas como parte de uma rede complexa de relações históricas e de poder, que atravessam o campo educacional e condicionam suas possibilidades de transformação.

Discutir as razões dessa persistência torna-se, assim, um exercício crítico necessário para repensar os sentidos da formação docente. Mais do que buscar soluções imediatistas ou superficiais, é preciso interrogar as estruturas que sustentam a lógica escolar moderna e suas formas de controle. O presente trabalho se inscreve nesse horizonte, propondo compreender como e por que a escola permanece inalterada em diferentes contextos sociais, históricos e políticos.

Nessa perspectiva, a instituição escolar é aqui compreendida não apenas como espaço físico ou arquitetônico, mas como instituição moderna voltada ao controle e à disciplinarização dos corpos, alinhando-se às leituras pós-críticas que a interpretam como um dispositivo de produção de saberes, subjetividades e práticas sociais. A escola, enquanto dispositivo, não é neutra: governa condutas, organiza tempos e espaços e atua como instância de regulação social. Assim, mais do que um espaço de transmissão de conhecimentos, a escola se constitui como território de disputa, onde se produzem subjetividades e se perpetuam (ou se tensionam) as normas que estruturam o mundo social.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O conceito de escola, ao longo da modernidade, foi amplamente atravessado por dispositivos de exercício do poder, nos quais a disciplina se consolidou como principal mecanismo de controle dos corpos no interior das instituições escolares (Foucault, 1987). Nesse contexto, a educação assumiu hegemonicamente a função de moldar sujeitos para o mundo do trabalho, promovendo a assimilação cultural dos valores dominantes. Conforme observa Veiga-Neto (2003, p. 35), “as investigações de Foucault mostraram que duas instituições foram profundamente remodeladas através do exercício disciplinar e desempenharam papel central no processo de individualização — ou subjetivação, se preferirmos: o exército e a escola”.

Bourdieu e Passeron (1970), em *A reprodução*, analisam a escola como um espaço de reprodução cultural das elites e de violência simbólica, conceito que exprime o poder invisível das estruturas sociais que impõem significados e valores sob o disfarce da neutralidade: “A violência simbólica é uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem e também, frequentemente, daqueles que a exercem, na medida em que uns e outros são inconscientes de a exercer ou a sofrer” (Bourdieu, 1997, p. 16).

Enquanto Bourdieu (1970) evidencia a centralidade da cultura na reprodução social, Foucault (1987) enfatiza o papel da escola como instituição produtora de sujeitos disciplinados e normalizados, ajustados às condutas que a sociedade moderna valoriza. O processo de docilização do corpo, promovido pela pedagogia moderna, revela o vínculo entre poder, saber e subjetivação, em que o sujeito é produzido a partir das normas que o definem.

Em ambos os autores, a escola aparece como uma instância de interferência na formação das subjetividades, moldando e ajustando corpos e comportamentos conforme padrões hegemônicos. Assim, os conflitos entre educação, normalização e cultura constituem um eixo central de reflexão sobre o papel social da instituição escolar.

Na esteira dessas discussões, Gallo e Carvalho (2022) aprofundam a crítica às estruturas escolares contemporâneas, ao evidenciarem a persistência de uma organização binária e hierárquica que define os papéis dentro da escola. Tal estrutura, comparável a um teatro de representação, determina posições fixas — professor/aluno, saber/não saber, autoridade/submissão — que restringem a criatividade e a reinvenção do fazer docente. Para os autores, “a representação funciona como uma máquina binária que estabelece espaços e relações de forma linear e hierárquica” (Gallo & Carvalho, 2022, p. 285).

Esse binarismo estrutural engendra um processo que os autores denominam de “memória longa”, um mecanismo de repetição de significantes e práticas que consolidam a hegemonia e sedentarizam as experiências educativas. Trata-se da fixação de um modelo escolar rígido, que se autoprotege e se reproduz, impedindo a emergência de práticas pedagógicas insurgentes e de novos modos de subjetivação. A “memória longa” atua, assim, em três dimensões (Gallo & Carvalho, 2022):

- a) controle das condições de constituição da subjetividade;
- b) fixação de significações dominantes; e
- c) regulação das ações independentes

Esses processos dialogam diretamente com a noção foucaultiana de poder pastoral, segundo a qual a escola funciona como um espaço de condução e vigilância moral. Nas palavras de Foucault (1987, p. 69), “a escola é uma instituição que assegura o ajustamento entre a formação dos jovens e as necessidades da sociedade”. Assim, ainda que se apresente como espaço de emancipação, a escola moderna perpetua as formas de dominação, mantendo-se viva ao se adaptar às novas estratégias de poder.

Cíntia Veiga (2002) amplia essa reflexão ao compreender a escola como instituição ativa no processo de civilização, cuja função pedagógica atua na normalização das condutas e na produção de subjetividades ajustadas à ordem social. Em consonância com Gallo e Carvalho (2022, p. 287), “a memória longa é reproduzida de modo inconteste, operando na sobrecodificação dos sistemas de significância e de subjetivação arraigados em propósitos que ressoam numa espécie de déjà vu”.

Essa lógica se manifesta, de modo evidente, na relação entre professor e aluno, em que se cristaliza a dicotomia entre quem sabe e quem aprende, entre o condutor e o conduzido. Tal relação reflete um modelo hierárquico de docência, que influencia não apenas os modos de ensinar e avaliar, mas também as relações raciais, de gênero, de classe e de sexualidade no cotidiano escolar.

Nesse sentido, Paro (2001) propõe uma crítica contundente à rigidez das práticas pedagógicas e curriculares, argumentando que a escola deve se abrir a modelos participativos e horizontais, nos quais estudantes e docentes compartilhem responsabilidades no processo educativo. Para o autor, a centralidade excessiva na figura do professor e os métodos avaliativos padronizados impedem o reconhecimento da pluralidade de saberes e experiências.

A partir dessa perspectiva crítica, Gallo e Carvalho (2022) sustentam que a educação, ao ser capturada pelo Estado moderno, se transforma em aparelho de controle

e condução de sujeitos, funcionando como instrumento de manutenção do status quo. Contudo, os autores ressaltam a existência de saberes menores — saberes nômades, insurgentes, marginais — que resistem às tentativas de homogeneização. Esses saberes escapam às capturas estatais e desafiam a racionalidade universalista da modernidade, instaurando linhas de fuga e abrindo brechas para a emergência de novas formas de existência e resistência no campo educacional.

3 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho autoetnográfico, inspirada na abordagem dos cotidianos escolares e nos saberes experienciais (Bondía, 2002; Alves, 1999). A escolha por essa abordagem permite compreender de forma aprofundada as práticas diárias e as complexas relações sociais que se estabelecem nos espaços escolares, reconhecendo a escola como um território onde estratégias de poder e formas de resistência coexistem e se tensionam.

A investigação se fundamenta na observação e registro dos cotidianos escolares, realizada durante intervenções pedagógicas no contexto da minha formação inicial docente. Busca-se analisar como os ritos, gestos e práticas culturais reproduzem, ressignificam ou tensionam significados sociais, evidenciando tanto mecanismos de controle quanto possibilidades de agência por parte dos sujeitos escolares.

A coleta de dados foi baseada nos saberes experienciais, entendidos como formas de conhecimento produzidas na relação entre o corpo, a vivência e o contexto escolar. Nesse sentido, o corpo docente atua simultaneamente como agente e como campo de observação, sendo afetado e afetando o cotidiano escolar. Segundo Bondía (2002, p. 19), “o saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana”, reconhecendo a vivência como um meio legítimo de produção científica.

Além disso, o estudo dialoga com as contribuições de Michel de Certeau (1994), especialmente no que se refere às táticas de resistência empregadas por indivíduos no cotidiano. Certeau (1994, p. 110) aponta que tais táticas permitem subverter estratégias de poder, revelando a capacidade de ação dentro de estruturas estabelecidas. A pesquisa, portanto, incorpora o corpo do pesquisador como instrumento de análise, mas mantendo o rigor metodológico característico da pesquisa qualitativa, articulando reflexão teórica e experiência vivida.

Essa abordagem permite, assim, situar a investigação entre a observação participante e o relato crítico-narrativo, produzindo um conhecimento que é

simultaneamente empírico e reflexivo, e que contribui para compreender como os sujeitos escolares resistem, reinventam e produzem cultura no cotidiano da escola.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 As experiências no PIBID

Durante minha atuação no PIBID, a experiência de propor atividades relacionadas ao ensino da História da África revelou não apenas a rigidez do cotidiano escolar, mas também tensões políticas e ideológicas que atravessam a aplicação da Lei 10.639/03, que torna obrigatória a abordagem da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas. Em muitas escolas, observou-se que, embora a legislação estivesse formalmente vigente, a implementação efetiva ainda era limitada, muitas vezes dependente de decisões individuais de docentes e da interpretação da coordenação pedagógica.

Ao planejar aulas sobre reinos africanos, resistência escrava, cultura e religiosidade africana, foi possível perceber resistência velada e explícita de alguns docentes, que se apoiavam em justificativas como “não há tempo suficiente no currículo” ou “os alunos não se interessam por esse conteúdo”. Essas respostas revelam uma tensão constante entre cumprimento legal e práticas tradicionais, mostrando como o engessamento cotidiano da escola atua para limitar experiências de aprendizagem críticas e inclusivas.

O conflito também se manifestava na seleção de materiais didáticos, especialmente imagens, mapas e ilustrações. Muitos recursos oficiais reproduziam narrativas eurocêntricas ou estereotipadas, reforçando a subalternização de corpos negros. Ao utilizar imagens que buscavam reconstruir a História africana com protagonismo de sujeitos africanos, enfrentei resistência de alguns docentes que interpretavam essas ações como “fora da norma” ou “confronto com métodos consolidados”. Esse tipo de disputa evidencia, como alerta Patricia Hill Collins (2000), a persistência de relações de poder que definem quais saberes são valorizados e quais corpos podem ocupar espaço simbólico e epistemológico dentro da escola.

Além disso, a atuação docente revelou um campo de disputa política envolvendo o cumprimento da Lei 10.639/03. A legislação, embora clara em seu objetivo de promover educação antirracista, muitas vezes colidia com interesses institucionais, percepções pessoais de professores e a cultura escolar predominante. Em algumas situações, houve tentativas de minimizar ou reinterpretar a lei, apresentando o ensino da História africana

como algo opcional ou suplementar, o que coloca em evidência a luta pelo reconhecimento da importância desse conteúdo na formação crítica dos estudantes.

Sueli Carneiro (2015) alerta que, em contextos educativos, a negação ou o desvio da implementação de políticas de ensino afro-brasileiro evidencia formas sutis de racismo estrutural, em que práticas aparentemente neutras reproduzem desigualdades históricas. Essa perspectiva foi crucial para compreender que os engessamentos não eram meramente administrativos, mas parte de um dispositivo de racialidade que define hierarquias simbólicas e epistemológicas na escola. A seleção de conteúdos, a organização do currículo e a disposição de imagens pedagógicas funcionam como mecanismos de controle, subalternizando corpos negros e limitando a produção de saberes que questionem o status quo.

Durante as atividades, houve momentos de tensão mais explícita. Ao propor discussões sobre resistência africana e afro-brasileira, percebi comentários que desvalorizavam o tema, reforçando a ideia de que o ensino crítico poderia “incomodar” alguns docentes ou contrariar expectativas tradicionais. Ao mesmo tempo, houve engajamento e apoio de estudantes e de parte do corpo docente, que reconheciam a relevância de problematizar desigualdades históricas e sociais. A mediação dessas tensões exigiu estratégias cuidadosas, buscando garantir a voz dos estudantes, promover debates significativos e contornar barreiras institucionais, sem expor indivíduos de forma direta.

A experiência também reforçou a importância de estratégias nômades de ensino (Gallo & Carvalho, 2022), em que práticas pedagógicas se deslocam entre contextos e abordagens, criando espaços de resistência aos engessamentos do cotidiano escolar. Por meio da utilização de recursos audiovisuais, debates mediadores, análise crítica de imagens e comparações históricas, foi possível desafiar a normatividade institucional e promover uma aprendizagem que valoriza diferença, multiplicidade e protagonismo estudantil.

Essas vivências permitiram perceber como o cumprimento formal da Lei 10.639/03 nem sempre se traduz em práticas efetivas, sendo necessário que a formação docente inclua estratégias de resistência ética, crítica e criativa. A relação entre política educacional, resistência estudantil e postura docente demonstra que o cotidiano escolar é atravessado por tensões estruturais, que exigem sensibilidade, conhecimento teórico e capacidade de adaptação por parte dos futuros professores.

Ao refletir sobre essas experiências, ficou evidente que a construção de uma pedagogia crítica e inclusiva passa por compreender a escola não apenas como espaço de

transmissão de conteúdos, mas como campo de disputas políticas, simbólicas e culturais, em que corpos, imagens e narrativas são constantemente negociados. A integração das ideias de Hill Collins e Sueli Carneiro ajudou a fundamentar essa análise, oferecendo lentes críticas para compreender como as práticas cotidianas podem reproduzir ou contestar desigualdades raciais, e como é possível, a partir de práticas nômades e criativas, promover ensino que valorize diversidade e pluralidade.

4.2 Os estágios supervisionados

Durante os estágios supervisionados no Ensino Fundamental e Médio, tornou-se evidente que a docência não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve a constante negociação entre práticas pedagógicas, normas institucionais e demandas sociais. Essas experiências foram fundamentais para compreender meu lugar enquanto docente, especialmente ao perceber que a transformação da escola não é apenas individual, mas coletiva, e que a efetividade de qualquer prática educativa crítica depende da capacidade de engajar estudantes, colegas e a própria instituição em processos de mudança.

Ao propor aulas sobre História da África, Cultura Afro-Brasileira e desigualdades estruturais, percebi que minha atuação docente estava inserida em um campo de tensões interseccionais. Estudantes negros, meninas, adolescentes em situação de vulnerabilidade social e sujeitos LGBTQIA+ frequentemente enfrentavam barreiras simultâneas que limitavam sua participação e expressão na escola. Essa percepção reforçou a importância de uma prática docente interseccional, capaz de compreender como diferentes formas de opressão se entrelaçam e afetam a experiência escolar, tal como apontam Hill Collins (2000) e Sueli Carneiro (2015).

Os estágios no Fundamental e Médio revelaram que a radicalização da transformação coletiva não é um processo linear. Conflitos com docentes que reproduziam normas tradicionais, resistência de alguns estudantes e limitações institucionais mostraram que qualquer mudança requer persistência, estratégias de mediação e construção de alianças. Ao mesmo tempo, momentos de engajamento estudantil, em que os alunos questionaram narrativas estereotipadas, produziram evidências de que a transformação coletiva é possível quando se cria espaço para a voz e protagonismo estudantil.

Em situações específicas, como ao discutir a História da África ou temas de gênero, percebi que minhas propostas pedagógicas frequentemente colidiam com práticas normativas consolidadas. Algumas docentes sugeriam minimizar conteúdos considerados

“sensíveis”, enquanto outras reproduziam materiais didáticos que reforçavam imagens de controle e subalternização dos corpos negros e marginalizados. Esses embates exigiam não apenas conhecimento teórico, mas também habilidade para negociar, mediar e manter a coerência com princípios críticos e antirracistas.

Essas experiências contribuíram para repensar meu lugar como docente, não como alguém que impõe mudanças isoladamente, mas como mediador de processos coletivos de transformação. A docência passou a ser entendida como atuação política e ética, em que cada intervenção pedagógica deve considerar a complexidade do cotidiano escolar, a diversidade de experiências dos estudantes e as estruturas de poder que moldam a educação. Em outras palavras, ser docente tornou-se uma prática de responsabilidade compartilhada, em que meu papel é criar condições para que estudantes, colegas e comunidade escolar participem ativamente da construção do conhecimento e da transformação social.

Outro aspecto central foi a percepção das dificuldades interseccionais enfrentadas pelos estudantes. Questões de raça, gênero, classe, sexualidade e deficiências se entrelaçam, afetando o engajamento e a participação em sala de aula. Por exemplo, ao trabalhar conteúdos relacionados à História Afro-Brasileira, percebi que estudantes negros enfrentavam simultaneamente preconceito, desvalorização de suas experiências e invisibilidade de seus saberes, enquanto estudantes LGBTQIA+ enfrentavam normatividade cisgênera e heterossexista que dificultava sua expressão. Essas situações reforçaram a necessidade de práticas pedagógicas sensíveis às interseccionalidades, capazes de reconhecer múltiplas formas de opressão e de criar condições para que todos os estudantes sejam agentes ativos do processo educativo.

Ao longo dos estágios, tornou-se evidente que a transformação da escola exige ação coletiva e contínua, capaz de confrontar engessamentos institucionais e reproduções de hierarquias simbólicas. Cada resistência, cada impasse e cada pequeno avanço contribuíram para compreender que o lugar do docente não é neutro nem individual, mas situado e relacional, atuando sempre em diálogo com estudantes, colegas e comunidade escolar, pautado por princípios de justiça social e inclusão.

4.3 Dos entrelaces experienciais

A atuação docente durante o PIBID e nos estágios supervisionados evidenciou como o cotidiano escolar é atravessado por tensões estruturais, normas rígidas e dispositivos de poder que condicionam práticas pedagógicas e limitam a efetivação de políticas públicas

inclusivas, como a Lei 10.639/03. O engessamento do cotidiano escolar manifesta-se de múltiplas formas: desde regras curriculares e burocráticas até atitudes simbólicas e normativas que subalternizam corpos e saberes historicamente marginalizados. Ao longo das experiências, foi possível perceber que o desafio não era apenas ensinar conteúdos, mas criar condições para que estudantes, colegas e comunidade escolar participassem ativamente da transformação do espaço educativo.

No PIBID, as atividades desenvolvidas em diferentes escolas revelaram que o cumprimento formal da Lei 10.639/03 nem sempre se traduz em práticas concretas. Enquanto alguns docentes incorporavam conteúdos sobre História da África e cultura afro-brasileira, outros demonstravam resistência, justificando a ausência de tempo ou a suposta falta de interesse dos estudantes. Essa resistência revela, como indica Sueli Carneiro (2015), que políticas públicas inclusivas enfrentam obstáculos estruturais e culturais, sendo constantemente reinterpretadas ou subvertidas em contextos institucionais. Nesse sentido, a lei não garante automaticamente a transformação pedagógica; é necessária a atuação crítica e estratégica do docente para criar oportunidades de aprendizado significativo e emancipador.

As experiências no PIBID também evidenciaram a importância de estratégias nômades de ensino (Gallo & Carvalho, 2022), em que práticas pedagógicas se deslocam entre diferentes contextos, adaptando-se às características e necessidades de cada escola. Ao propor atividades que discutiam a resistência africana, a formação do povo brasileiro e a luta das mulheres negras, encontrei resistência simbólica na forma de desvalorização de conteúdos, seleção de imagens estereotipadas e normatividade heterocisgênera. Segundo Hill Collins (2000), esses dispositivos de poder operam silenciosa e cotidianamente, determinando quais corpos, saberes e experiências são legitimados e quais permanecem subalternizados. A utilização de imagens que reforçavam narrativas eurocêntricas ou que objetificavam corpos negros funcionava como mecanismo de controle simbólico, limitando o protagonismo de sujeitos historicamente marginalizados.

Nos estágios supervisionados, a dimensão do engessamento tornou-se ainda mais evidente. A necessidade de cumprir rigorosamente a sequência curricular e lidar com rotinas institucionais rígidas exigiu constante adaptação. Ao tentar implementar práticas pedagógicas críticas, especialmente no Ensino Fundamental e Médio, deparei-me com resistências explícitas de alguns docentes, que questionavam o uso de conteúdos relacionados à História da África ou à diversidade de gênero, e sugeriam “moderação” ou “adequação” dos materiais. Esse tipo de engessamento evidencia a persistência de

violência simbólica, conceito de Bourdieu (1997), em que práticas aparentemente neutras ou normativas reproduzem desigualdades e limitam a produção de saberes críticos.

Os conflitos com o corpo docente durante os estágios também permitiram perceber como a implementação da Lei 10.639/03 é um campo de disputa política. Enquanto alguns professores e coordenadores reconheciam a importância do ensino crítico e inclusivo, outros resistiam, alegando que tais conteúdos “não faziam parte do currículo essencial”. Essa disputa evidencia que o engessamento cotidiano não é apenas burocrático, mas também ideológico, envolvendo diferentes visões sobre educação, poder e inclusão social. A atuação docente crítica, portanto, requer não apenas conhecimento teórico, mas também habilidades de mediação, negociação e coragem ética para enfrentar resistências e criar espaços de aprendizagem significativos.

Ao refletir sobre meu lugar como docente, ficou evidente que a prática pedagógica não é neutra nem individual; ela está situada em um contexto coletivo, atravessado por relações de poder e estruturas sociais. As experiências nos estágios mostraram que a transformação da escola depende de ação coletiva, envolvendo estudantes, colegas e a comunidade escolar. Nesse sentido, a docência crítica é um processo de radicalização da transformação coletiva, em que o engajamento ético e político do professor atua como catalisador de mudanças, mesmo em contextos altamente normativos.

Outro aspecto central foi a percepção das dificuldades interseccionais enfrentadas pelos estudantes. Questões de raça, gênero, classe, sexualidade e condição social se entrelaçam, afetando a participação, a aprendizagem e a construção de identidade. Por exemplo, ao trabalhar com conteúdos de História afro-brasileira ou discussões sobre gênero, percebi que estudantes negros, meninas e sujeitos LGBTQIA+ enfrentavam simultaneamente múltiplas formas de opressão. A prática docente interseccional, fundamentada nas análises de Hill Collins (2000) e Sueli Carneiro (2015), torna-se essencial para criar estratégias pedagógicas que reconheçam essas experiências, ampliem a participação e rompam com padrões normativos que marginalizam saberes e corpos diversos.

As experiências também revelaram a importância de estratégias pedagógicas de resistência ética e nômade. Ao utilizar debates mediadores, análise crítica de imagens e fontes históricas diversificadas, foi possível criar momentos em que estudantes assumiam protagonismo, questionando narrativas tradicionais e participando ativamente da construção do conhecimento. Esses momentos demonstram que, apesar do engessamento

institucional, existem possibilidades concretas de transformação pedagógica quando a prática docente é orientada por princípios críticos, inclusivos e interseccionais.

Em síntese, a integração das experiências do PIBID e dos estágios supervisionados evidencia que o cotidiano escolar está marcado por múltiplos engessamentos – normativos, burocráticos e simbólicos – que dificultam a implementação de práticas pedagógicas críticas e inclusivas. No entanto, essas mesmas experiências mostraram que é possível criar estratégias de resistência, valorizando a diversidade, promovendo reflexão crítica e engajando estudantes na transformação coletiva da escola. O desafio da docência crítica, portanto, consiste em navegar entre restrições institucionais e possibilidades pedagógicas, utilizando conhecimento teórico, sensibilidade ética e criatividade para radicalizar a transformação do cotidiano escolar e ampliar a participação de corpos e saberes historicamente marginalizados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste percurso de reflexão profunda sobre minha formação docente e a dinâmica da instituição escolar, desde minha imersão inicial até a pesquisa detalhada nas práticas cotidianas, emerge uma compreensão mais ampla das complexidades que permeiam o cenário educacional. O confronto entre as teorias educacionais e a prática docente efetiva, a persistência de padrões institucionais e a resistência às mudanças estruturais se destacam como pontos cruciais neste panorama.

Ao considerar a escola não apenas como um local de transmissão de conhecimento, mas como um dispositivo ativo na produção e manutenção de normas e práticas sociais, vislumbro oportunidades para repensar e reformular práticas educativas. Pensar em uma formação docente outra, acima de tudo é propor uma mudança estrutural na educação e acreditar nessa possibilidade, mas ainda assim, crer nas microrrevoluções específicas nos nossos contextos de atuação como docentes.

Conduzindo esta análise, destaco a necessidade de uma consciência crítica sobre as razões da estagnação na escola, uma busca por soluções que não se restrinjam a alterações superficiais, mas que abordem reformas estruturais capazes de enfrentar as complexidades inerentes à ordem social.

Como pesquisador, encerro este trabalho ciente da importância de contribuir para o diálogo sobre transformações significativas na educação. Busco inspirar a reflexão contínua sobre a dinâmica da escola e suas implicações nas experiências de aprendizado dos alunos. Que esta pesquisa seja um ponto de partida para a construção de práticas

educativas mais alinhadas com as demandas contemporâneas e capazes de promover uma verdadeira evolução no cenário escolar.

REFERÊNCIAS

- ALVES, N. **Sobre novos e velhos artefatos curriculares – suas relações com docentes, discentes e muitos outros.** In: FERRAÇO, C. E. (org.). *Currículo e educação básica: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires.* Rio de Janeiro: Rovelle, 2001. p. 71-83. REGINA L. O Sentido da escola. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 91-100
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.
- CERTEAU, M. de. **A Invenção do Cotidiano:** 1. Artes de Fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- FOUCAULT, M. . **Vigiar e Punir:** história da violência nas prisões. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.
- DELEUZE, G. & GUATTARI, F. **Mil Platôs.** vol. 5. São Paulo: Editora 34, 1997.
- GALLO, Silvio; CARVALHO, Alexandre Filordi de. **Do sedentarismo ao nomadismo:** intervenções do pensamento das diferenças para a educação. 1. ed.-Belo Horizonte [MG]: Fino Traço, 2022
- PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação.** São Paulo: Xamã, 2001.
- VEIGA, C. G.. **A escolarização como projeto de civilização.** Revista Brasileira de Educação, v. 21, p. 90-103, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000300008>.
- VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.