

II SEMINÁRIO ESTADUAL PIBID DO PARANÁ

Anais do Evento



Foz do Iguaçu | 23 e 24 | Outubro 2014

ISSN: 2316-8285

OS DISCURSOS ESCOLARES SOBRE OS JOVENS ALUNOS

Kamille Brescansin Mattar

Resumo: Dentre as atividades realizada pelo PIBID de Sociologia da Universidade Federal do Paraná – UFPR, a aplicação do conto “A noite dos feios” de Mário Benedetti proporcionou a possibilidade de observação do aluno na sala de aula e no ambiente escolar, permitindo uma análise do comportamento deste sujeito. Em um primeiro momento, buscou-se apenas trabalhar através do conto o conceito sociológico de Estigma Social proposto por Goffman e obter diversas experiências oriundas de diferentes escolas. No entanto, no Colégio Santos Dumont essa atividade permitiu uma ampliação da compreensão da relação entre professor e alunos que, muitas vezes, ocorre de forma conflituosa e baseada na oposição entre esses dois grupos. Disso, surgiu o interesse em analisar os discursos estigmatizantes no interior da escola e como eles podem configurar uma espécie violência simbólica frente aos alunos.

Palavras-chaves: Pibid; sociologia; ensino médio; conflito; estigma; violência simbólica.

INTRODUÇÃO

A partir da leitura do conto “A noite dos feios” de Mario Benedetti no Colégio Santos Dumont, surgiu o interesse em analisar os discursos dos professores que podem ou não interferir numa pré-avaliação dos estudantes, ou ainda reforçar uma ideia em relação à postura e características dos estudantes de forma negativa. De forma mais específica, pretende-se saber se os estudantes apresentam um sentimento de rejeição por parte das autoridades da escola (tanto professores, pedagogos e coordenadores) por serem jovens.

A princípio a atividade visava trabalhar com os alunos o conceito sociológico de Estigma de Goffman¹ através da leitura do referido conto, bem como proporcionar aos alunos de graduação a percepção de como uma mesma atividade trabalhadas em colégios diferentes com turmas diferentes possibilitam experiências únicas, pois cada sala reagirá e pontuara questões específicas, novas e diferentes. Enfim, pretendia-se mostrar aos bolsistas a dinamicidade da sala de aula. Objetivo facilmente alcançado na medida em que nós bolsistas repetíamos a experiência nos 4 colégios vinculados ao programa.

Decorrente desta atividade surge o interesse em trabalhar a existência de estigmatização dos alunos por parte dos professor. Isso porque ao trabalhar o conceito de Estigma, tanto os alunos quanto a coordenação ressaltaram a dificuldade de relação entre professores e alunos decorrentes de uma espécie de pré-julgamento dos primeiros em relação aos segundos.

¹ GOFFMAN, Irving. (2004). Estigma – Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada

Essas primeiras conclusões são baseadas no comentário dos alunos e da intervenção da coordenadora durante a aplicação do conto, bem como de observações anteriores coletadas durante as visitas à escola, principalmente, as conversas realizadas com as pedagogas e com os professores durante o intervalo. Por isso, aqui atribui-se as atividades propostas pelo PIBID o caráter de “trabalho de campo”, em que a observação e a descrição dos espaços e ações dos indivíduos contribuem não apenas na pesquisa sociológica/antropológica, mas neste caso na formação do futuro professor ao possibilitar à ele a compreensão das dinâmicas no ambiente em que irá atuar.

A construção metodológica do campo

Dentro desta temática o estudo acerca do jovem no ambiente escolar torna-se interessante na medida em que o objetivo é compreender o processo de estigmatização deste sujeito como inconstante e merecedor de supervisão e vigilância. É tentar captar as práticas de correção que estão naturalizadas no ambiente escolar e tentar perceber se elas influenciam na construção do jovem como potencial ameaça a ordem e estabilidade social. O campo se instala na tentativa de captar e entender por que certas práticas dos jovens são mal vistas a ponto de ensejarem punições, mesmo quando não causam prejuízo, dano ou perigo para alguém. O campo se torna o lugar de aprendizado sobre o objeto, onde é possível observá-lo de perto, e descobri-lo. Nas palavras de Bourdieu:

1873

“A noção de campo é, em certo sentido, um estenografia conceitual de um modo de construção do objeto que vai comandar – ou orientar – todas as opções práticas da pesquisa. Ela funciona como um sinal que lembra o que se há de fazer, a saber, verificar que o objeto em questão não está isolado de um conjunto de relações de que retira o essencial das suas propriedades.”²

Tendo este panorama como referência percebe-se que o campo ajuda a delimitar o próprio objeto de pesquisa, apesar da pretensão de um projeto previamente elaborado. No campo o objeto se mostra longe do arsenal teórico científico que o conceitualiza e delimita, ou seja, há a possibilidade de conhecer o objeto sem os pré-conceitos oriundos de outras pesquisas. Conhece-se o aluno através das suas ações, práticas e relações e não como o mundo científico o descreve. Observa-se o objeto, primeiramente, como indivíduo, sujeito, ...antes dele ser interpretado em termos objetivos.

² BOURDIEU, P. (2012). Introdução a uma sociologia reflexiva. In: **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 16º ed. p.27

Lógico que após os primeiros contatos com o campo há a necessidade de uma tradução do mundo vivido para dados empíricos, para a linguagem da pesquisa, fato que de forma alguma pode ser depreciado. O que torna o campo tão relevante é a possibilidade de articular mundo social e pesquisa científica, na tentativa de não cair no equívoco de uma pesquisa teórica que não converse com o social.

O sociólogo ainda acrescenta:

“Por meio dela [a noção de campo], torna-se presente o primeiro preceito do método, que impõe que se lute por todos os meios contra a inclinação primária para pensar o mundo social de maneira realista (...): é preciso pensar relacionalmente”.³

Isso porque no decorrer da pesquisa, ao se “recortar” um objeto do mundo empírico, é mais fácil e, até certo ponto lógico, isolar os grupos, os indivíduos, os fatos, ... ao invés de pensar em termos de relações. O campo se torna atraente, na visão de Bourdieu⁴, justamente por lembrar ao pesquisador o sistema de relações em que seu objeto está inserido, principalmente quando se trata das pesquisas sociológicas.

Por isso, o sociólogo francês ressalta o cuidado que se deve ter para não cair na “armadilha” do objeto pré-constituído, tendo em vista que a escolha do objeto já demonstra uma tendência do pesquisador, simplesmente pelo fato dele ter interesse em determinado tema⁵. No entanto, não é a neutralidade axiológica o caminho proposto, visto que está não passa de esforço inútil e ilusório, pois “os agentes na sua luta para imporem a sua visão como objetiva, (...), dispõem de forças que dependem da sua pertença a campos objetivamente hierarquizados e da sua posição nos campos respectivos”⁶, ou seja, cada indivíduo possui uma carga de subjetividades, moldadas pelas experiências vividas e posições ocupada em cada momento social, que interferem na compreensão do mundo sem que sejamos capazes de perceber.

Por isso, é justamente a consciência dos limites da ‘objetificação’ do mundo social conjuntamente com a delimitação sincera por parte do pesquisador de sua posição de observação e análise que garantem à pesquisa empírica credibilidade.

³ BORDIEU, P.. (2012). Introdução a uma sociologia reflexiva. In: **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 16° ed. p.27

⁴ BORDIEU, P. (2012). Introdução a uma sociologia reflexiva. In: **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 16° ed. p.28

⁵ Idem 50

⁶ BORDIEU, P. (2012). Introdução a uma sociologia reflexiva. In: **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 16° ed. p.55

Delimitada, assim, o viés teórico que orientou esta pesquisa, pelo menos nos termos de concordar com o *modus operandi* de se ir a campo, cabe descrever os aspectos práticos, como o ambiente escolar se apresentou a mim.

As observações foram realizadas no colégio Santos Dumont, localizado no bairro Guaíra, no período matutino em turmas do Ensino Médio. O primeiro contato com a escola ocorreu no mês de maio através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. O programa consiste em uma parceria entre Universidades Públicas e escolas públicas para que alunos dos cursos de licenciatura tenham a possibilidade de atuar e acompanhar a rotina dos professores no ambiente escolar. Desde logo, já tinha a pretensão de utilizar essas observações como campo para a elaboração do presente trabalho.

Assim, iniciei as observações acompanhando, semanalmente, as aulas de sociologia de 3 turmas do ensino médio, uma de cada série. Ainda, acompanhava as discussões nas salas dos professores, tanto referente aos alunos quanto as demandas deste grupo referente a material didático, organização de eventos do colégio, campanha eleitoral da Seed, paralizações e reivindicações frente ao governo; atividades das pedagogas, principalmente em relação ao modo como os alunos entendidos como indisciplinados eram tratados; e atividades dos alunos fora de sala de aula, principalmente as aulas de educação física e o tempo do ‘recreio’. Na compreensão de Bourdieu seria compreender o poder simbólico que há nos discursos e relações em que os professores são atores:

“em um estado de campo em que se vê o poder por toda a parte (...) é necessário saber descobri-lo onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais completamente ignorado, portanto, reconhecido: o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem”⁷

O conceito de poder simbólico surge na tentativa de captar o que se esconde por trás do discurso, da enunciação por parte dos atores sociais, visto que este cria, molda, transforma a visão de mundo, tendo o poder de fazer crer. O poder simbólico, quase invisível e imperceptível, permite obter quase aquilo que é obtido pela força física ou econômica. Bourdieu ressalta que ele se consagra “graças ao efeito específico de mobilização, só se

⁷ BORDIEU, P. (2012). Sobre o Poder Simbólico. In: **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 16° ed. p.08

exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário”⁸, como se nada o conduzisse e o legitimasse.

A aplicação do conto no Colégio Santos Dumont

Primeiro, vamos à aplicação do conto para posteriormente introduzirmos as percepções de campo nesta análise. A atividade foi realizada em uma turma de 3º ano do ensino médio regular do Colégio Estadual Santos Dumont, com uma turma de aproximadamente 20 alunos. As carteiras foram colocadas em círculo, cada um recebeu uma cópia do conto e, a princípio, a leitura começou com a bolsista, passando para a professora até que os alunos voluntariamente continuassem a leitura. No final do conto, foi questionado aos alunos quais impressões eles tiveram do conto, sem grandes cobranças em relação ao conteúdo de sociologia. A partir do comentário dos alunos ia se construindo a ideia de estereótipo até chegar no conceito de estigma.

Este conceito pretende explicar como os processos sociais constroem certas marcas no indivíduos, não necessariamente físicas ou visíveis, como por exemplo a condição de ser ex-presidiário, que ao não condizer com a expectativa social acabam por estigmatizar e excluir o indivíduo. As sociedades definem padrões de normalidade comuns à todos os seres humanos que construiria o que Goffman chama de identidade social. O indivíduo estigmatizado é aquele cuja identidade social real apresenta características ou atributos que não se adequam a esses padrões de normalidade.

Isso é relevante, pois ao final da ‘aula-conversa’ os alunos foram questionados se eles se sentem ou já se sentiram estigmatizados em algum momento da vida e a resposta de um número significativo de alunos foi a de que se sentem assim na escola. E não necessariamente pelos colegas de sala através do bullying.

Essa manifestação dos alunos não pode passar despercebida, quando é recorrente ouvir nas salas dos professores ou das pedagogas como os alunos são indisciplinados, com toda a carga pejorativa que este termo apresenta no interior do ambiente escolar. E como esse alunos precisam ter certas práticas corrigidas. O enfoque sempre é na desobediência do aluno, jamais na forma como a escola se estrutura. Um aluno que fala muito e se meche demais na aula é desde logo taxado como indisciplinado e sujeito a correção, não se pensa em alternativas para

⁸ BORDIEU, P. (2012). Sobre o Poder Simbólico. In: **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 16º ed. p.14

inserir-lo na sala de aula propondo, por exemplo, uma aula mais dinâmica ou aulas no pátio. A medida adequada e aparentemente mais utilizada é retirá-lo de sala e percebê-lo como um problema.

Ainda, fala-se do aluno que afronta, que desafia a autoridade, por não concordar com certas regras, normas ou práticas escolares. O aluno que questiona demais, não sobre o conteúdo, mas as normas, é compreendido como ‘difícil de lidar’ e “temperamento forte”, novamente sendo necessárias medidas de correção para fazer com que ele se manifeste menos. A impressão que se tem é que quanto menos eles se manifestarem durante a aula é melhor, este é o ideal de aluno: calado e passivo. Obviamente perfil que não se adequa a um grupo que apresenta de 14 a 18 anos.

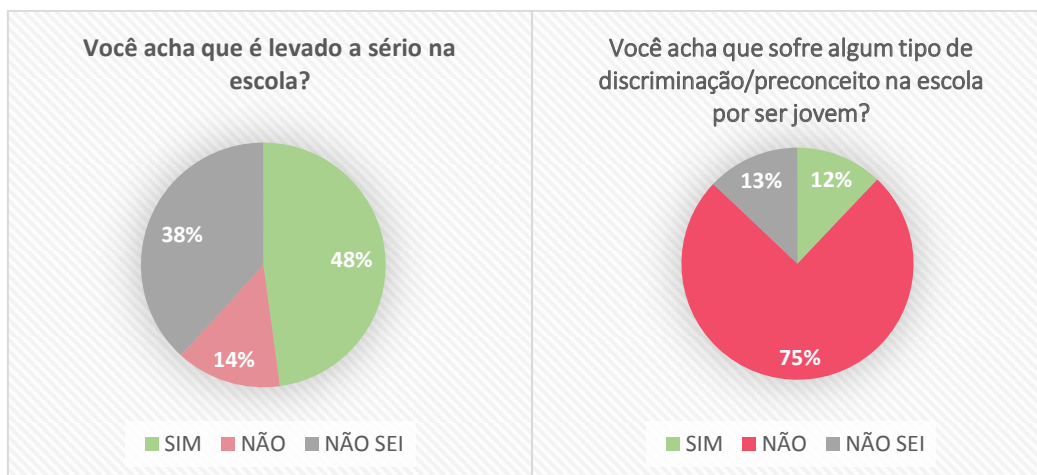
Aspectos quantitativos da pesquisa

Para complementar tal análise foi aplicado um questionário aos alunos do ensino médio perguntando se eles acham que são levados à sério, se eles se sentem vítima de algum preconceito por serem jovens e se são a favor de câmeras no interior da sala de aula; e para os professores perguntando sobre as câmeras em sala de aula e sobre qual postura eles consideram mais adequada em certas situações de indisciplina. Com isso pretende-se debater se e como os pré-julgamentos em relação aos alunos, na maioria das vezes, em caráter pejorativo atrapalha na aprendizagem dos mesmos e que postura os professores devem ter nessas situações. O questionário foi aplicado em 08 turmas do ensino médio obtendo uma amostra de 117 alunos de um total de 167; e de 17 dos 21 professores das mesmas séries.

Diante das respostas obtidas em relação à questão se os alunos acham que são levados à sério na escola e se sofrem discriminação, percebe-se, primeiramente, que os alunos não sabem se suas demandas e opiniões são consideradas relevantes ou não pelo colégio, visto que ao serem questionados 38% dos alunos não soube responder a questão. Mostrando que, talvez, esse não seja um fato que enseja preocupação deles, ou que eles não compreendem claramente a repercussão de serem ou não ouvidos. Porcentagem que muda consideravelmente quando questionados se sofrem discriminação ou preconceito por serem jovens, que cai para 13% em relação ao que não sabem, e sobe para 75 % dos alunos passam a afirmar que não sofrer discriminação por serem jovens, enquanto 48% dos alunos afirmam que são levados à sério.

Isso mostra, primeiramente, que eles entendem as perguntas de formas diferentes, possuindo maior convicção na resposta acerca da discriminação, sendo esta medida mais

grave, e ficando confusos quanto ao fato de suas demandas serem ou não consideradas relevantes pela coordenação e direção escolar, medida que está relacionada à situações menos perceptíveis e corriqueiras.

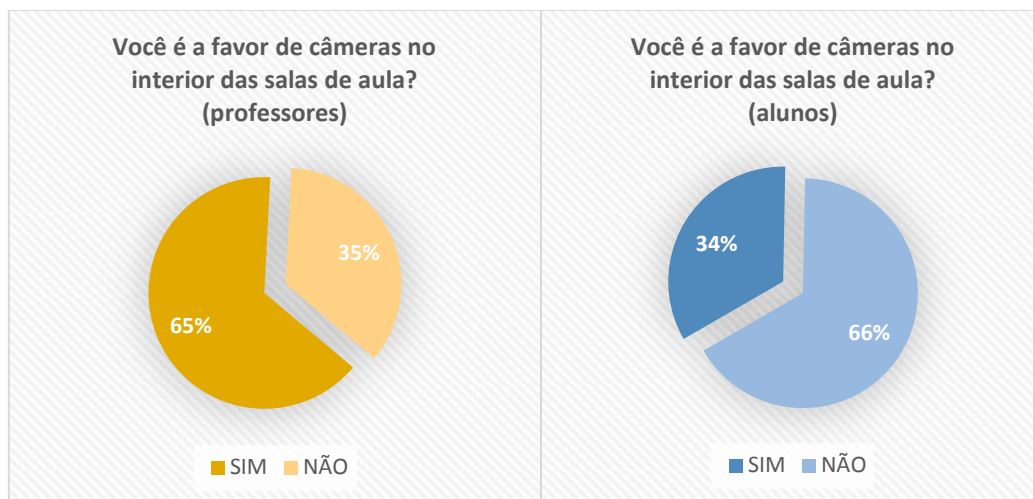


Em relação a utilização de câmeras no interior da sala de aula, obtém-se um resultado interessante. Enquanto os professores são em sua maioria a favor da câmera, cerca de 65%, os alunos são em sua maioria contra, apenas 34% concordam com as câmeras.

1878

Diante da resposta discursiva dos professores sobre os motivos que os levam a aderir à medida fiscalizatória, percebe-se que quase todos justificam a medida dando ênfase ao comportamento do aluno. Isso porque as respostas encontradas referiam à fiscalização e diminuição de atos de vandalismo e maior segurança, alguns inclusive ressaltaram que a câmera visava a segurança dos professores e não de todos os atores escolares. O que fica evidente é que o aluno é compreendido como sujeito a ser fiscalizado, alvo principal de qualquer fiscalização. Apenas uma das respostas discursivas justificou que não era a favor das câmeras pois estas seriam invasivas e tirariam a autonomia do professor em sala de aula.

Já os alunos mostraram-se expressivamente contra as câmeras de sala de aula e, apesar de poucos terem justificado a escolha, pode-se presumir que eles compreendem que são os alvos de tal medida e por isso acreditam que ela seja desnecessária ou injustificada.



Ademais, percebe-se com esses dados um contradição relevante para esta pesquisa. Enquanto os alunos, em sua maioria, não sabem dizer se suas demandas são respeitadas pela coordenação e entendem que não são vítimas de preconceito no interior da escola, eles compreendem que as práticas fiscalizatórias e de vigilância são direcionadas às suas condutas, sem, no entanto, estabelece relações entre essas questões. É contraditório pois essa ênfase na postura do aluno como se este fosse uma potencial ameaça à ordem escolar pode ser compreendida como violência simbólica à este grupo, servindo como arsenal fático para construir uma imagem pejorativa do aluno, tratando-se, assim, de forma inconsciente e quase imperceptível de discriminação, ou maneira de evidenciar que o aluno deve manter-se pacífico no ambiente escolar, devendo se manifestar pouco, o que reflete no quanto suas demandas são consideradas relevantes pela coordenação.

Isso porque a construção do jovem como ameaça à ordem ocorre a partir não dos casos práticos de indisciplina que ocorrem na escola, mas do discurso que justifica sua ‘prevenção’ através de medidas de controle e vigilância. Colocam-se câmeras para prevenir que os alunos cometam atos indisciplinados, mesmo que a maioria dos atos entendidos como indisciplinados sejam fáceis de resolver, pois tratam-se do uso de celulares em sala de aula, conversas em momento inoportuno, etc. Durante o campo, verificou-se poucos casos de violência física ou bullying, que justificassem medidas mais graves, mas eram justamente esses caso que adquiriam repercussão e justificavam a intensificação de medidas punitivas e preventivas. Novamente percebe-se a construção da imagem de um grupo, os alunos, a partir de casos isolados e o individualizam para todos antes mesmo deste praticar certos atos, ou tentar-se compreender porque ele o cometeu.

Isso é notado no modo como os professores lidam com os alunos que praticam atos indisciplinados. Foram apresentados 3 situações com gravidades diferentes aos professores, sendo as seguintes:

“Hipótese 1: Durante a aula, João não para de mexer no celular e ouvir música

Hipótese 2: Durante a aula, você percebe que a turma está inquieta, cochichando e rindo baixo. Até que Maria passa um bilhete para a Ana e você pega. No bilhete há desenhos tirando sarro de Ana e vários xingamentos.

Hipótese 3: Dentro da sala de aula, enquanto todos retornam aos seus lugares, José e Pedro começam a discutir, até que Pedro dá um soco no colega”

Na primeira hipótese, 64,7% dos professores acreditam que a medida mais adequada seria chamar a atenção do alunos imediatamente, repreendendo em sala de aula na frente de todos. Em números absolutos, dos 4 professores que marcaram a opção ‘outros’ apenas 2 justificaram que conversariam e explicariam a situação para o aluno. Na segunda hipótese, 47,1% dos professores chamaria a atenção imediatamente e 29,4% mandariam para a pedagoga. Apenas quatro professores marcaram a opção ‘outros’ justificando que o melhor a fazer seria chamar o aluno para uma conversa em particular e debater o tema com a turma. Na terceira hipótese, os professores acreditam que a melhor opção é mandar o aluno para a pedagoga, cerca de 58,8% dos professores, e dos que optaram por outras medidas justificaram que prefeririam mandar para a direção ao invés da pedagoga. Cabe aqui uma ressalva, durante o período de campo ocorreram duas situações envolvendo agressão física, uma com alunos do ensino médio e outra com aluno do 8º ano, nas duas ocasiões foi chamada a patrulha escolar e os pais dos alunos na escola.

Nas três situações propostas resta evidente a ausência de preocupação dos professores em compreender os motivos que levaram o alunos a agir de determinada forma, tanto nas situações corriqueiras de sala de aula, como a utilização de celulares e conversas durante a aula, quanto em situações mais graves como a agressão verbal e física. Tendo em vista que o professor é o sujeito escolar mais próximo do aluno, pois mantém relações semanais e não apenas em situações de conflito como ocorre com as pedagogas, assume-se que sua função possua mais responsabilidades do que se costuma atribuir, pois ele assume muitas vezes o papel de mediador entre a direção, as pedagogas e os alunos. Disso, decorre a necessidade de se repensar os moldes em que estão estruturadas a relação entre esses dois polos.

O impacto dos discursos de poder na formação do educador

Primeiramente, cabe destacar que se faz aqui referência a compreensão de discurso nos termos propostos por Foucault. Assim, ao se falar em discurso refere-se a articulação dos que pensamos, dizemos e fazemos em determinado período e lugar. Mais do que isso, o discurso foucaultiano é constituído por uma rede de enunciados de saber e de poder, que produtores de verdades se instalam e se revelam nas práticas discursivas⁹, ou seja, nas práticas que constituem esses enunciados e os colocam em relação com os sujeitos.

Este conceito de prática discursiva não se confunde com a mera expressão de ideias, pensamentos ou formulação de frases, pois “exercer uma prática discursiva significa falar segundo determinadas regras, e expor as relações que se dão dentro do discurso”¹⁰. Portanto, elas são um conjunto de regras históricas com tempo e espaço determinados, que definem as condições de exercício dos enunciados. Tendo em vista que os enunciados de saber e de poder são produtoras de verdades compreende-se que o discurso sempre se produzirá em razão das relações de poder.

A relevância deste raciocínio fica evidente para mostrar como determinados enunciados aparecem e como se distribuem no interior de certo conjunto, no caso em análise, como a demanda por repressão e punição das práticas indisciplinadas se consolida no ambiente escolar e se isso de fato ocorre; e cria um modo de ‘ser aluno’ através do que de ‘fala’ sobre a juventude, em outras palavras, de que forma o discurso sobre a indisciplina juvenil constroem no imaginário coletivo um modelo do que é ser aluno e jovem.

Portanto, admite-se aqui que os sujeitos são feitos da prática discursiva, sendo consequência destas, e que o discurso que estigmatiza os alunos como potencial ameaça à ordem escolar por serem jovens nada mais é do que o exercício de uma violência simbólica. E aqui usa-se o conceito de violência simbólica proposto por Bourdieu:

“é enquanto instrumento estruturante e estruturados de comunicação e conhecimento que os sistemas simbólicos cumprem a sua função política de instrumento de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre a outra (violência simbólica)” (BOURDIEU:2012, p.11)

⁹ FISCHER, Rosa Maria. (2001). **Foucault e a Análise do Discurso em Educação**. Cadernos de Pesquisa, n°114, p.198-200

¹⁰ FISCHER, Rosa Maria. (2001). **Foucault e a Análise do Discurso em Educação**. Cadernos de Pesquisa, n°114, p.204

Assim, a violência simbólica é uma relação de coerção instituída através da adesão do dominado, visto que este dispõe de ‘instrumentos de conhecimento partilhados’ com o dominante, o que constrói essa relação como se natural fosse¹¹. Isso porque o dominado incorpora essa estrutura da relação de poder e dominação como normais e lógicas.

Nesse viés, percebe-se que existe, mesmo que este grupo não haja conscientemente, um discurso por parte do professor que estigmatiza o aluno. O aluno que está fora do padrão não é visto apenas como um mal aluno, mas como um potencial fracasso. A indisciplina possui sim um caráter pejorativo e associa-se práticas de vigilância do alunos ao aumento da segurança do professor, mesmo que a escola apresente pouquíssimos casos de violência física e praticamente nenhum caso de agressão física entre professores e alunos.

Ainda, tinha-se a pretensão de abordar a percepção dos próprios estudantes em relação a essa estigmatização, que aparentemente ressalta que em determinadas situações eles se sentem ‘rejeitados’ ou com um pré-julgamento já consolidado sobre eles, mas que no geral não percebem as relações de poder que os cercam, não sendo uma preocupação consciente deles, apesar de ser recorrente a reclamação de serem pouco ouvidos pelos professores. O interessante é que eles não associam os pequenos problemas vivenciados cotidianamente no colégio como formas de opressão, a dificuldade de acesso a direção, a falta de interesse nas suas opiniões, a falta de incentivo para que ele se manifeste na aula, etc...que eles tanto reclamam são indicadores de como suas demandas são consideradas secundárias. Essa situação pode ser compreendida como a vivência de uma violência simbólica¹² pelos alunos, tão intensa que pode interferir na motivação e aprendizado deles, mesmo que eles não percebam.

Esta análise torna-se relevante para o PIBID na medida em que as observações/acompanhamentos semanais nas escolas públicas, ao serem compreendidas como uma espécie de campo, permitem que o futuro educador analise as relações de poder no ambiente escolar, principalmente, entre professores e alunos, antes de internalizar e naturalizar os discursos e enunciados consolidados. Isso permite que o graduando seja capaz, ou tente, assumir uma postura crítica frente a estrutura escolar já consolidada.

¹¹ SOUZA, Liliane de. (2012). **A Violência Simbólica na Escola: contribuições de sociólogos franceses ao fenômeno da violência escolar brasileira**. Revista Labor. n.º7, v.1. p.28.

¹² BORDIEU, P. (2012). Sobre o Poder Simbólico. In: **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 16º ed. p11.

Além disso, essa situação embasa a adoção de medidas alternativas para lidar com casos de indisciplina, sem se restringir a pura e simples punição no aluno; muda-se o enfoque do aluno e direciona-o também para os outros atores escolares, ou seja, considerar que a indisciplina não é uma manifestação natural do comportamento dos jovens, mas uma consequência da forma como o ambiente escolar é estruturado.

CONCLUSÃO

O que se percebe com essa pequena análise é que de fato existe um discurso recorrente que coloca os estudantes como um indivíduo que necessita ser observado e controlado. E isso é colocado de forma negativa e reafirmado através dos discursos dos professores e pedagogos em que se coloca os jovens como indisciplinados, sem controles, bagunceiros. São termos pejorativos que formam um estereótipo do estudante como um potencial causador de problemas.

Neste viés, justifica-se a compreensão da experiência nas escolas como um oportunidade de realizar um trabalho de campo na medida em que compreender as relações de poder simbólico¹³ entre os atores escolares e o modo como elas influenciam no aprendizado acabam por contribuir na formação do futuro professor, que ao inserir-se naquele ambiente em anos posteriores (quando já atuante como docente) poderá escolher ter posturas ativas, a fim de amenizar as tensões entre esses grupos (professores e alunos); ou passivas, de manter a estrutura já proposta.

Assim, entender as relações e dinâmicas escolares através do PIBID contribui na formação do professor visto que amplia sua compreensão sobre o ambiente em que irá atuar, permitindo que ele conscientemente proponha novas técnicas e práticas educativas na tentativa superar um modelo educacional com tantos aspectos ultrapassados.

Referências bibliográficas

- BORDIEU, P. (2012). Sobre o Poder Simbólico. In: **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 16° ed
- GOFFMAN, Irving. (2004). **Estigma – Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Disponível em: <file:///C:/Users/Kamille/Downloads/Erving%20Goffman%20-%20ESTIGMA.pdf>, acessado em 20/09/2014.

¹³ BORDIEU, P. (2012). Sobre o Poder Simbólico. In: **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 16° ed

SOUZA, Liliane de. (2012). **A Violência Simbólica na Escola: contribuições de sociólogos franceses ao fenômeno da violência escolar brasileira.** Revista Labor. n°7, v.1.
FISCHER, Rosa Maria. (2001). **Foucault e a Análise do Discurso em Educação.** Cadernos de Pesquisa, n°114, p.197-223.