



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Ata nº 3/2024 - CCEPTNM-MO/CEPTNM-MO/DE-MO/CMPMHOS/IFGOIANO

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CURSO

Aos 12 dias do mês de março de 2024, às 13 horas e 45 minutos, reuniu-se a banca examinadora composta pelos docentes: Marcus Vinícius Costa da Conceição (orientador), Sangelita Miranda Franco Mariano (membra), Thelma Maria de Moura Bergamo (membra), para examinar o Trabalho de Curso intitulado “A violência simbólica vivenciada na prática de estágio da educação infantil: revisando o conceito e analisando os fatos” da estudante Andria Guimarães Bonfim da Silva, Matrícula nº 2019104221310159 do Curso de licenciatura em Pedagogia do IF Goiano – Campus Morrinhos. A palavra foi concedida a estudante para a apresentação oral do TC, houve arguição da candidata pelos membros da banca examinadora. Após tal etapa, a banca examinadora decidiu pela APROVAÇÃO desde que atendidas as recomendações mencionadas ao estudante. Ao final da sessão pública de defesa foi lavrada a presente ata que segue assinada pelos membros da Banca Examinadora.

(Assinado Eletronicamente)

Marcus Vinícius Costa da Conceição

Orientador(a)

(Assinado Eletronicamente)

Sangelita Miranda Franco Mariano

Membra

(Assinado Eletronicamente)

Thelma Maria de Moura Bergamo

Membra

Observação:

() O(a) estudante não compareceu à defesa do TC.

Documento assinado eletronicamente por:

- Sangelita Miranda Franco Mariano, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 22/03/2024 13:13:22.
- Thelma Maria de Moura Bergamo, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 12/03/2024 15:54:54.
- Marcus Vinicius Costa da Conceicao, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 12/03/2024 15:46:00.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 12/03/2024. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 582736

Código de Autenticação: 6b7d71c5d4



INSTITUTO FEDERAL GOIANO

Campus Morrinhos

Rodovia BR-153, Km 633, Zona Rural, SN, Zona Rural, MORRINHOS / GO, CEP 75650-000

(64) 3413-7900

A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA VIVENCIADA NA PRÁTICA DE ESTÁGIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: revisando o conceito e analisando os fatos

Andria Guimarães Bonfim Silva¹

Marcus Vinícius da Costa Conceição²

RESUMO: O presente trabalho fundamenta-se na construção sociológica de Pierre Bourdieu, com o objetivo de analisar o conceito de violência simbólica e relacioná-lo à experiência no estágio de educação infantil. Ao refletir sobre essa vivência, os autores do presente artigo reconhecem a necessidade de abordar certos eventos relacionados à forma como as crianças são tratadas durante as aulas. Assim, a pesquisa busca destacar como a violência simbólica se manifesta de maneira sutil, assumindo diferentes formas, com ênfase na violência psicológica. A metodologia adotada consiste em uma abordagem qualitativa, utilizando pesquisa bibliográfica, em conformidade com os princípios das ciências sociais e humanas. Além disso, o estudo é de natureza exploratória, baseado na análise do ambiente observado durante o estágio. Com base nessa investigação, torna-se evidente a consonância do contexto escolar brasileiro com o discurso dominante, e como as práticas educacionais contribuem para perpetuar esse discurso. Por fim, é essencial analisar como a violência simbólica se manifesta na educação infantil e como as ações pedagógicas estão intrinsecamente ligadas a essa prática.

Palavras-Chave: Violência simbólica. Família. Criança. Ações pedagógicas.

ABSTRACT: The present work is based on Pierre Bourdieu's sociological construction, with the objective of analyzing the concept of symbolic violence and relating it to the experience in early childhood education. By reflecting on this experience, the authors of this article recognize the need to address certain events related to the way children are treated during classes. Thus, the research seeks to highlight how the symbolic violence manifests itself in a subtle way, taking different forms, with an emphasis on psychological violence. The methodology adopted consists of a qualitative approach, using bibliographic research, in accordance with the principles of social and human sciences. Furthermore, the study is exploratory in nature, based on the analysis of the environment observed during the internship. Based on this investigation, the consonance of the Brazilian school context with the dominant discourse becomes evident, and how educational practices contribute to perpetuating this discourse. Finally, it is essential to analyze how symbolic violence manifests itself in early childhood education and how pedagogical actions are intrinsically linked to this practice.

Keywords: Symbolic violence. Family. Child. Pedagogical actions.

¹ Graduanda do Curso de licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos. E-mail: andria.guimaraes@estudante.ifgoiano.edu.br.

² Orientador. Doutor em Sociologia. Docente do curso de Pedagogia do IF Goiano – Campus Morrinhos. E-mail: marcus.conceicao@ifgoiano.edu.br.

Introdução

O presente artigo se baseia na abordagem do conceito de violência simbólica, criado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, conceito esse que traz ricas contribuições para o entendimento dos fatos testemunhados pela autora durante a realização de seu estágio na educação infantil. Buscamos realizar uma argumentação clara e objetiva sobre a violência simbólica presente nas ações pedagógicas, procurando entender como esse tipo de violência se propaga por meio da escola.

Conforme a perspectiva bourdieusiana, a violência simbólica se apresenta de forma imposta e legitimada, carregando em seu interior as ideias e valores da cultura dominante, e servindo para perpetuar tanto as desigualdades sociais quanto as escolares. O objetivo dessa pesquisa é fazer uma análise do conceito de violência simbólica abordado por Bourdieu, pautada em algumas observações realizadas durante o estágio de educação infantil.

A partir do conceito de violência simbólica, o que fica claro é a perpetuação dela no contexto escolar. De muitas formas, ela é reproduzida e dificilmente percebida e, quando vista e questionada, é considerada como algo necessário para manter o controle sobre os alunos, portanto, tratada de forma natural. Com essa perspectiva, é possível que a violência simbólica continue presente, uma vez que é por meio dela que as pessoas asseguram seu lugar de destaque na sociedade.

A realidade é que quem ocupa o poder político e social não faz questão de promover mudanças no ensino, pois, da forma como está funcionando, o sistema fica favorável à elite que está no poder. Ela não pode perder sua capacidade de dominação e, para manter seu lugar de privilégio, não pretende facilitar o processo para aqueles que vendem sua força de trabalho.

Nossa pesquisa foi dividida em três partes. No primeiro tópico, “Conceito de violência simbólica”, revisamos o conceito criado por Bourdieu, tentando defini-lo de forma clara e mostrando como o autor analisava e interpretava o papel da escola na sociedade.

No segundo capítulo, intitulado “A importância do capital cultural da criança diante da violência simbólica”, buscamos compreender a importância desse capital para a criança diante da violência simbólica. Nele falamos sobre a inserção da criança em diversos grupos sociais por meio da família, procurando analisar a importância da

estrutura familiar para o desempenho da criança em suas práticas sociais e, sobretudo, no âmbito escolar.

No último capítulo, intitulado “Como a violência simbólica foi sentida no estágio e de que modo ela afeta as crianças”, analisamos como a violência simbólica foi sentida no estágio e de que modo ela afeta as crianças. Apontamos fatos relacionados a diversos tipos de violências presenciadas, com ênfase à violência psicológica, visto ser a mais presente no ambiente de sala de aula. Desse modo, buscamos mostrar como a prática pedagógica reproduz a violência simbólica e de que forma isso se torna algo negativo para o desempenho das crianças na educação.

Conceito de violência simbólica

Pierre Bourdieu, o renomado sociólogo francês, desenvolveu o conceito de violência simbólica como uma forma de descrever a maneira pela qual certos valores culturais são perpetuados e impostos. Segundo o autor (1998, p. 204):

[...] violência simbólica [é] toda coerção que só se institui por intermédio da adesão que o dominado acorda ao dominante (portanto à dominação) quando, para pensar e se pensar ou para pensar sua relação com ele, dispõe apenas de instrumentos de conhecimento que têm em comum com o dominante e que faz com que essa relação pareça natural.

Quando pensamos em desigualdade social, nossa memória nos remete a diversos contextos, como a fome e a miséria. Porém, também nos vêm à tona possibilidades que mudariam esses contextos, como o acesso à educação. Muitas pessoas confiam que, por meio dos estudos, há a possibilidade de reverter esse caos que ecoa em nosso país. O que a maioria das pessoas leigas não consegue notar é a complexidade do sistema imposto em nossa sociedade e como isso dificulta a aquisição do conhecimento para quem está nas camadas menos favorecidas.

Para Bourdieu (1998), a violência simbólica é exercida em todos os meios sociais, incluindo a escola. Nesse contexto, a escola é vista como um elemento de conservação social e considerada como a grande reprodutora das desigualdades, de modo a se tornar aristocrática³. Na escola, essa violência é perceptível quando se exclui de forma sutil

³ Para Bourdieu, as escolas aristocráticas, em um sentido mais amplo, são aquelas que estão intimamente ligadas à transmissão de capital cultural, ou seja, conhecimento, habilidades e comportamentos que são valorizados pela sociedade e que conferem *status* e poder aos indivíduos que os possuem.

alunos que estão fora do padrão imposto pela classe dominante, deixando-os à margem do processo de aprendizagem e levando à falta de interesse pelos estudos e, conseqüentemente, à evasão escolar.

Segundo Bourdieu (1998), a violência simbólica é vista como a forma de coação que se apoia no reconhecimento de uma imposição determinada, seja esta econômica, social ou simbólica. Sendo assim, esse tipo de violência acontece em todas as esferas sociais, de forma sutil e naturalizada.

É importante ressaltar que a violência simbólica não é algo ostensivo, mas acontece de forma oculta. Em suas obras, Bourdieu explora o invisível, aquilo que as pessoas não conseguem ver, ou até enxergam, mas não se importam por já fazer parte do senso comum. Vale ressaltar que essa violência nem sempre parte diretamente dos dominantes. Os dominados utilizam do discurso já estabelecido por quem está no poder e acabam por reproduzir essa cultura.

O estabelecimento das relações de poder se baseia naquele indivíduo que possui um maior capital cultural⁴, sendo assim, os dominantes são responsáveis por criar o mecanismo da sociedade, enquanto os dominados usam sua força para fazê-lo funcionar. Contudo, a violência simbólica não se limita apenas a isso, ela ocorre em diversas situações, como na falta de reconhecimento do próprio valor, resultante do que a sociedade impõe. Por exemplo, quando uma mulher contrata outra mulher para serviços domésticos ao invés de um homem, ou quando um policial negro é racista com uma pessoa da mesma cor. Isso resulta do exercício do poder, por meio do discurso ao qual você foi exposto ao longo de sua vida, evidenciando assim a percepção, reprodução e legitimação do poder simbólico.

Na teoria de Bourdieu e Passeron (1992), a escola é vista como uma das instituições que perpetuam e legitimam os privilégios sociais. Na forma convencional de ensino no Brasil, as escolas categorizam os alunos como exemplos quando se destacam em suas atividades acadêmicas, e como problemas quando enfrentam dificuldades nos estudos. Na perspectiva dos autores (1992), a escola não seria uma instituição imparcial,

⁴ Conjunto de recursos culturais que um indivíduo possui e que pode ser usado para obter vantagens sociais. Esse capital cultural não se limita apenas ao conhecimento acadêmico formal, mas abrange também habilidades, disposições e preferências culturais adquiridas por meio da socialização e da experiência. O capital cultural pode se manifestar de diversas formas, como domínio da linguagem, familiaridade com as artes e a literatura, conhecimento de etiqueta e comportamento social, entre outros. Esses recursos culturais não são distribuídos de forma igual na sociedade, mas estão ligados às condições sociais e econômicas das famílias e comunidades de onde os indivíduos provêm.

neutra, mas um lugar que seleciona os mais talentosos por meio de critérios objetivos. Lembrando que essas diferenças surgem na escola por meio do capital cultural herdado da família, sendo assim, cada aluno é único em suas habilidades e dificuldades. Quando a criança chega à escola, isso nem sequer é levado em consideração, pois se aplicam as mesmas normas e procedimentos para todos, incluindo o modo de avaliação, o que leva à exclusão dos alunos menos favorecidos.

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças de diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (Bourdieu, 1998, p. 53).

Desse modo, a escola se constitui numa espécie de formadora de identidades, por meio de um processo contínuo de socialização, de forma que, no âmbito da escolarização, exista uma alta reprodução de conceitos já preestabelecidos e protegidos por aqueles que estão no poder, trazendo para a prática o discurso e sua imposição aos dominados, o que torna a escola uma grande reprodutora das desigualdades.

A importância do capital cultural da criança diante da violência simbólica

Quando a criança nasce, ela é inserida em seu primeiro grupo social, a família, sendo em seguida inserida em outros grupos sociais. Com isso, ela começa a se desenvolver como ser social, aprendendo e desempenhando práticas que fazem parte do seu convívio. É por meio dessa mediação que a criança cria sua visão de mundo. A família é responsável por ensiná-la, educá-la e inseri-la na sociedade.

Desde que a criança nasce, ela está constantemente aprendendo, mesmo que ainda não consiga se expressar verbalmente. O mundo a sua volta está sendo observado, ela consegue entender situações diversas e, com isso, aprende a interagir com o ambiente em que está. Portanto, ao chegar à escola, ela traz consigo conhecimentos prévios adquiridos por meio de suas vivências.

Sendo assim, a criança, ao participar de certos grupos sociais, apropria-se daquela cultura. Logo, crianças expostas a ambientes de violência, discriminação e marginalização tendem a fazer parte desse meio. Não é algo generalizado, nem

determinístico, porém, elas ficam mais propensas a continuar fazendo parte desse ciclo. Por outro lado, existem crianças que têm contato com um ambiente favorável e, assim, tendem a permanecer nesse circuito. Mas aqui também existem as exceções, que geralmente intervêm com algum fator marcante na vida desses indivíduos, fazendo com que aquela tendência não se concretize.

É com o auxílio da família que a criança é investida especificamente de recursos ou poderes, como o capital econômico (renda, salários, imóveis), o capital cultural (saberes e conhecimentos reconhecidos por diplomas e títulos), o capital social (relações sociais que podem ser revertidas em capital, relações que podem ser capitalizadas) e, por fim, mas não por ordem de importância, o capital simbólico (o que usualmente chamamos prestígio e/ou honra).

A família é fator de grande importância na vida da criança, pois é por meio dela que ela começa a entender o mundo e seu lugar nele. A afetividade e o cuidado fazem com que a criança se sinta segura ao realizar novas descobertas e enfrentar novos desafios. Assim, uma família desestruturada desorganiza as fases da infância, pois a desestabilização do ambiente familiar, em grande parte, resulta em crianças com baixa autoestima e dificuldades no controle das emoções, o que prejudica diretamente o desenvolvimento escolar. Segundo Viana e Ramires (2008, p. 349), a

[...] inexistência de estrutura familiar, entendida como falta de capital econômico e cultural, é diagnosticada pela escola como a causa do baixo rendimento, da precária autoestima e, principalmente, dos problemas de comportamento, que podem ir da apatia à agressividade.

As discrepâncias entre as crianças são decorrentes da variedade cultural presente na sociedade. De acordo com Guimarães e Campos (2007, p. 188), “A violência, como um fenômeno social complexo que gera representações, precisa ser compreendida a partir das ações e comportamentos humanos [...]”. Os autores explicam que cada grupo possui suas próprias formas de representação, ou seja, sua cultura e comportamento, que são chamados de práticas sociais. Assim, mesmo que involuntariamente, o professor acaba por estabelecer comparações entre os alunos, observando as famílias, o estilo de vestir, o pensamento e, principalmente, a forma como se comportam na sala de aula. As crianças são categorizadas e consideradas como “as mais interessadas” e “as mais desinteressadas”. No entanto, a maioria dos educadores, ao classificar a criança, não leva em conta o meio social no qual ela está inserida, a localização da escola, nem utiliza

técnicas, estratégias e atividades que se ajustem às diferentes situações didáticas vividas em sala de aula, propiciando que o aluno aprofunde seus conhecimentos.

Ignorar as desigualdades entre os alunos torna-se um obstáculo para alcançar o objetivo que a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, proclama: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, *online*). Afinal, os alunos que ingressam na escola, tendo diferentes estruturas familiares, econômicas e culturais, que se manifestam em sua postura na sala de aula, ficarão sujeitos ao arbítrio do professor e a seus distintos julgamentos, sofrendo violência simbólica. Os docentes levarão em consideração aspectos como comportamento e o desempenho da aprendizagem, de modo a rotular cada aluno.

Assim, a instituição educacional atua de maneira tendenciosa e ajuda a perpetuar a ideologia da camada dominante. Conforme mencionado por Bourdieu (2001, p. 264):

A propensão das famílias, e das crianças, para investir na educação, que constitui por si só um dos fatores importantes do êxito escolar, depende do grau em que dependem dos sistemas de ensino para a reprodução de seu patrimônio e de sua posição social, bem como das oportunidades de seu sucesso prometidas a tais investimentos em função do volume de capital cultural que possuem.

Dessa forma, é por meio do capital cultural que as pessoas batalham para adquirir uma influência simbólica que gere e valide interpretações, tornando-as valiosas e aceitáveis para a maioria. Quando uma criança possui um capital cultural favorecido, ela tem uma vantagem no contexto educacional, porque o ambiente em que está inserida promove a aprendizagem e atribui significado concreto aos conteúdos estudados. Já para as crianças que detêm um capital cultural desfavorecido, a escola surge como algo que é alheio à sua realidade, ou seja, à sua cultura e às suas significações de mundo. Em razão disso, elas acabam se distanciando e perdendo o interesse pelo ambiente escolar, o que, geralmente, não acontece com crianças da classe dominante, que sempre têm mais apoio da família em relação aos estudos e também dos professores, que as tratam como alunos-exemplos. Desse modo, a educação se torna mais prazerosa para esse grupo mais favorecido e desvantajosa aos que precisam se desprender de sua cultura e desenvolver uma nova forma de notar o mundo a sua volta e tornar-se um indivíduo proativo socialmente.

A violência simbólica é produzida e reproduzida em diferentes esferas sociais e, no ambiente escolar, ela ocorre por meio da socialização e do *modus operandi* das ações pedagógicas, que ficam visíveis na prática de ensino, caracterizando uma enorme dimensão social a repercutir nas entrelinhas das interações.

Como a violência simbólica foi sentida no estágio e de que modo ela afeta as crianças

Durante a realização do estágio de educação infantil, realizamos 25 encontros presenciais na unidade escolar, no período matutino, uma vez por semana, com crianças na faixa etária de quatro anos. Neles pudemos observar vários aspectos relacionados à violência simbólica.

Os alunos eram observados e avaliados com base em sua habilidade de se desenvolver nas atividades, em seu comportamento e em sua estrutura familiar. É importante ressaltar que o termo 'família' abrange uma variedade de configurações familiares presentes na sociedade contemporânea, indo além das famílias monogâmicas tradicionais.

Observou-se que muitas crianças provinham de um ambiente com baixo capital cultural, caracterizado por famílias desestruturadas, falta de participação dos pais na vida escolar, comportamento inadequado e desafios no aprendizado. Em contrapartida, também foi evidente a diferença no tratamento dispensado àquelas cujas famílias apresentavam uma cultura mais favorável, incluindo uma estrutura familiar estável, participação ativa dos pais, comportamento exemplar e um bom desempenho nas atividades escolares.

Ao longo do estágio, foi possível observar a ocorrência de episódios de violência física, verbal e psicológica durante as atividades com as crianças. Esses incidentes frequentemente se manifestavam de maneira sutil e, quando questionados, os professores justificavam tais comportamentos com declarações como: “Se não fizer assim, fulano não aprende”, ou “É preciso envergonhá-lo um pouco para que pare com essas bagunças”. Em outras ocasiões, as crianças eram ameaçadas com frases do tipo: “Vou contar para sua mãe sobre seu comportamento e, chegando em casa, você vai ver só”, entre várias outras. Desse modo, a violência psicológica foi a mais presenciada durante os encontros. Segundo Koehler (2002, p. 4):

[...] a violência psicológica como uma violência que envolve o abuso de poder, o controle sobre o outro e elenca uma série de ações/ATOS que são por ela denominadas como “categorias do abuso verbal”: decidir pelo outro; ir contra o desejo/necessidade do outro; desaprovar; causar insegurança com ameaças e promessas; causar dano no desenvolvimento/emocional.

Por meio da exposição da criança, de palavras maldosas, coação e imposições desnecessárias, era perceptível o receio que a criança tinha em se expressar e fazer pedidos simples, como ir ao banheiro e beber água. Esse autoritarismo vivido diariamente em sala de aula fazia com que elas perdessem o interesse pela aula e, muitas das vezes, não quisessem participar de dinâmicas ou algo diferente do proposto, pois sentiam medo de fazer algo errado e serem punidas. Em raras vezes, manifestavam sua revolta em relação à forma como eram tratadas.

Conforme Fleuri (*apud* Cabral, Carvalho e Ramos, 2004), os comportamentos autoritários dos professores resultam em sérios danos para a relação entre professor e aluno. Esse abuso de poder docente provoca consequências negativas, que não beneficiam nenhum dos envolvidos. Como resultado, tais atitudes prejudiciais geram respostas desfavoráveis no desenvolvimento das habilidades sociais das crianças. Muitas vezes, elas se sentem inseguras para expressar suas opiniões livremente, sem saber como se comportar em situações de interação nas quais não são guiadas pelo professor. Isso ocorre porque estão habituadas a seguir rigidamente as instruções fornecidas pelos docentes.

Na dinâmica da sala de aula, as crianças geralmente permaneciam em filas, interagindo apenas durante uma atividade dinâmica que ocorria ao final das aulas. Em certas ocasiões, um aluno específico era designado para se sentar próximo ao quadro, com o intuito de mantê-lo em silêncio durante a aula, sendo constantemente destacado pela professora como um exemplo de mau comportamento. Quando outra criança cometia uma infração semelhante, a professora prontamente apontava para o primeiro aluno e lhe dizia: “Faça como ele, fulano já está aqui; o próximo será você”. Com frequência, as crianças expostas a esse tipo de “castigo” choravam devido ao constrangimento e manifestavam tristeza, solicitando retornar ao seu lugar original, porém sendo impedidas pela professora.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei n. 8.069/1990, estabelece os direitos fundamentais das crianças e adolescentes e articula, em seu artigo 15, que “a criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento [...]” (Brasil, 1990, *online*). Mesmo com leis assegurando os direitos das crianças e adolescentes, o discurso e a prática

continuam o mesmo em relação às ações pedagógicas. Professor bom é aquele que tem domínio de sala e, se são questionados a respeito de suas atitudes em relação à severidade com os alunos, a explicação é sempre a mesma: o aluno é indisciplinado e há necessidade de controle da turma.

A direção da creche compartilhava da mesma preocupação, centrada na manutenção do controle na sala de aula, assegurando que as crianças se comportassem adequadamente e evitando bagunças ou sujeira no ambiente. Uma visão idealizada de uma creche perfeita predominava, enfatizando boas maneiras e disciplina infantil, quando isso se revelava apenas superficialmente verdadeiro. O fato é que a liberdade das crianças era negada, impedindo-as de experimentar uma educação infantil significativa, centrada no bem-estar e no desenvolvimento integral, com experiências de aprendizagem envolventes, relevantes e inclusivas que respeitassem suas necessidades, interesses e capacidades individuais.

De fato, esse domínio e a disciplinarização de alunos é algo impregnado em nossa cultura escolar. O professor bom é aquele que tem controle sobre a turma, o que é capaz de fazer a aula caminhar harmoniosamente, sem nenhuma falha. O que de fato se pode observar nessa conduta é a perpetuação das hierarquias de poder, ao idealizar o professor como aquele que tem controle total sobre a turma. Esse argumento pode reforçar as hierarquias de poder existentes na escola, onde o professor é visto como superior e os alunos como subordinados. Isso pode minar a igualdade e a reciprocidade na relação entre professor e aluno, prejudicando o desenvolvimento de uma cultura escolar mais democrática e inclusiva.

Assim, essa dinâmica de disciplinarização influencia diretamente a eficácia da sala de aula, evidenciando a relação de poder e autoridade do professor, o que muitas vezes acaba prejudicando e intimidando as crianças, resultando na perda do ensino. Conforme explica Novais (2004, p. 26):

[...] a autoridade do professor é vista como poder legitimado pelas partes envolvidas, que surge da aliança entre o conhecimento e a experiência na condução da classe, buscando orientar o indivíduo, ajudar o aluno a crescer social, psicológica e intelectualmente.

Acreditamos que ser um bom professor na educação infantil é um compromisso com o desenvolvimento holístico e o bem-estar de cada criança. Envolve não apenas transmitir conhecimento, mas também cultivar um ambiente seguro, acolhedor e

estimulante onde as crianças possam explorar, aprender e crescer. É sobre nutrir sua curiosidade, promover sua autoconfiança e apoiar seu desenvolvimento em todas as áreas da vida. Um bom professor na educação infantil reconhece a importância de cada criança como um indivíduo único e valoriza sua voz, suas experiências e sua contribuição para a comunidade educacional. É um papel de grande responsabilidade, mas também de imensa gratificação, pois tem o potencial de impactar profundamente o presente e o futuro de suas crianças.

Bourdieu (1989) apresenta fatores característicos do discurso dominante, que é exercido a partir dos chamados “sistemas simbólicos” (arte, religião, língua) usados como “estruturas estruturantes”. Segundo o autor (1989, p. 9):

Os “*sistemas simbólicos*”, como instrumentos de conhecimento e de comunicação, só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados. O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem *gnoseológica*: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social) supõe aquilo a que Durkheim chama o *conformismo lógico*, quer dizer, “uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências” [...].

De acordo com as análises de Bourdieu, as afinidades de comunicação são continuamente analogias de poder em que os indivíduos envolvidos buscam acrescer o seu poder simbólico.

Os sistemas simbólicos são instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam, contribuindo assim para a submissão inconsciente dos dominados (Bourdieu, 1989, p. 11).

Por meio do estudo dessa obra, é notável como o discurso faz com que os indivíduos se apropriem do modelo cultural já estabelecido socialmente. Segundo a perspectiva do autor, todas as práticas educacionais são claramente uma violência simbólica, pois impõem um poder arbitrário de uma cultura arbitrária. Conforme Bourdieu afirma, “a ação pedagógica inicial deriva seu principal recurso, sobretudo quando tenciona desenvolver a sensibilidade a uma forma particular de capital simbólico, dessa relação originária da dependência simbólica” (2001, p. 202).

Para Bourdieu (1975), a ação pedagógica como forma de violência simbólica só pode alcançar seu verdadeiro impacto, isto é, seu efeito educativo, quando estão presentes as circunstâncias sociais de imposição ou inculcação, ou seja, as relações de poder que não estão implícitas em uma definição formal da comunicação. Como afirmam Knoblauch e Medeiros (2022, p. 3):

Assim, a ação pedagógica – exercida pela autoridade pedagógica e efetivada pela comunicação pedagógica, não no sentido informativo, mas no sentido em que o discurso do professor possui uma autoridade institucionalizada – aparece como uma instância de legitimação das relações de força no seio do espaço social, legitimando também a hierarquia social que repousa no arbitrário cultural, contribuindo para os fundamentos da reprodução cultural e social.

A instituição escolar assume a responsabilidade pela imposição e inculcação por meio do exercício de um poder arbitrário. Essa imposição está ligada às dinâmicas de poder presentes no contexto cultural, uma vez que os educadores atribuem importância e necessidade aos conteúdos, métodos de avaliação e processos de ensino. Embora essa abordagem busque instruir as crianças, continua a perpetuar a violência simbólica, pois, de acordo com o conceito de Bourdieu e Passeron (1975), a falta de reconhecimento é o motivo por trás dessa prática.

Segundo Adorno (1995, p. 104):

A imagem do professor sendo aquele que é fisicamente mais forte e que castiga o mais fraco também afeta a vantagem do saber do professor frente ao saber de seus alunos, que ele utiliza sem ter direito para tanto, uma vez que a vantagem é indissociável de sua função, ao mesmo tempo em que sempre lhe confere uma autoridade de que dificilmente consegue abrir mão.

Quando se trata da figura do professor, os alunos não costumam contestar seus métodos de condução da turma, especialmente as crianças, ainda em processo de formação. Por essa razão, elas não percebem a si mesmas como afetadas por esses métodos. Durante o processo de formação da criança, o professor deve analisar as especificidades de cada uma, visto que cada criança possui características particulares e únicas. Isso pode incluir uma variedade de aspectos, como:

- Desenvolvimento cognitivo: cada criança tem seu próprio ritmo de desenvolvimento cognitivo, que abrange habilidades como linguagem, raciocínio, memória e solução de problemas. As crianças, na educação infantil, podem apresentar diferentes níveis de desenvolvimento nessas áreas;

- Desenvolvimento socioemocional: as crianças têm diferentes estilos de interação social e desenvolvimento emocional. Algumas podem ser mais extrovertidas e sociáveis, enquanto outras podem ser mais tímidas ou introvertidas. O modo como lidam com emoções como a frustração, a ansiedade e a felicidade também varia de criança para criança;
- Estilos de aprendizagem: as crianças têm diferentes estilos de aprendizagem, ou seja, preferem diferentes formas de absorver e processar informações. Algumas podem aprender melhor por meio de atividades práticas e experiências sensoriais, enquanto outras preferem atividades mais visuais ou auditivas;
- Necessidades individuais: cada criança tem suas próprias necessidades individuais, que podem incluir necessidades especiais de aprendizagem, interesses particulares, habilidades excepcionais, entre outros aspectos que exigem atenção personalizada por parte dos educadores;
- Contexto familiar e cultural: O contexto familiar e cultural de cada criança influencia significativamente sua experiência na educação infantil. Suas tradições culturais, valores familiares, língua materna e experiências prévias moldam sua identidade e sua forma de se relacionar com o ambiente educacional.

Portanto, as crianças inseridas na educação infantil possuem uma gama diversificada de características individuais, que devem ser consideradas pelos educadores ao planejar e implementar atividades e estratégias de ensino, visando atender às necessidades de cada uma de forma adequada e inclusiva.

No sistema educacional público do Brasil, muitos profissionais ignoram as características individuais das crianças, o que resulta em uma educação uniformizada para todos. De acordo com Bourdieu e Passeron (1975), a ação pedagógica impõe uma violência simbólica por meio de mensagens e poder autoritários, definindo a agenda educacional. Os educadores são vistos como autoridades derivadas das classes dominantes, exercendo coerção simbólica para induzir a conformidade dos dominados. Diversas formas de violência simbólica, como abuso de poder e discriminação, são destacadas por Abramovay (2002). Essa violência é evidente nas relações de poder, nas quais a cultura da classe dominante é imposta.

A partir de Bourdieu (1998), podemos pensar no modelo de ensino que compete às escolas brasileiras, sendo que:

Se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece todo o sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda sociedade onde se proclamam ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios (1998, p. 53).

A educação pública no Brasil tem diversas características que fortalecem a reprodução do ciclo das desigualdades, como ensino padrão, falta de estrutura adequada, falta de professores atuantes em suas áreas de formação, falta de incentivo do governo ao oferecer recursos, entre outras.

Na prática de estágio, foi possível perceber todos esses fatores determinantes para o funcionamento do ciclo de reprodução de desigualdades. Por meio do próprio método de funcionamento da escola, as crianças tendem a sair em desvantagem no processo de ensino-aprendizagem, por serem comparadas em suas individualidades e forçadas a seguir um padrão que não faz parte de sua cultura. Dessa forma, podemos entender que a violência simbólica na educação infantil resulta em uma série de prejuízos, como a baixa autoestima, que leva as crianças a ter uma visão negativa de si mesmas e de suas habilidades, a desmotivação e o desengajamento, que se manifestam pela falta de interesse pelo aprendizado e pela baixa participação nas atividades escolares, e a internalização de preconceitos e estereótipos, afetando suas atitudes em relação a si mesmas e aos outros.

A violência simbólica pode contribuir para a reprodução de desigualdades educacionais, prejudicando o acesso equitativo a oportunidades de aprendizado e crescimento acadêmico. E traz também dificuldades no desempenho acadêmico devido ao estresse emocional e à falta de apoio no ambiente escolar, resultando na possibilidade de aumentar o risco de problemas de saúde mental, como ansiedade, depressão e estresse emocional nas crianças.

Desse modo, a violência simbólica em sala de aula pode ter consequências profundas e duradouras para o bem-estar emocional, o desenvolvimento acadêmico e o sucesso futuro das crianças. É fundamental criar um ambiente escolar seguro, inclusivo e respeitoso, livre de qualquer forma de violência simbólica.

Considerações finais

A análise do conceito de violência simbólica e sua relação com a experiência no estágio de educação infantil revelou-se crucial para compreender as complexidades das interações sociais e educacionais nesse contexto específico. Durante o estágio, foi possível observar como certas práticas, discursos e estruturas institucionais podem exercer formas sutis, porém poderosas, de violência simbólica contra as crianças.

A violência simbólica, conforme teorizada por Bourdieu, refere-se à imposição de significados, valores e normas culturais dominantes que acabam por legitimar e naturalizar desigualdades sociais. No contexto da educação infantil, isso se manifesta de diversas formas, como pela imposição de padrões culturais, estereótipos de gênero, hierarquias sociais e linguísticas, entre outras.

Durante o estágio, foi possível identificar situações em que as crianças eram submetidas a formas de violência simbólica, seja por meio de práticas disciplinares que desvalorizavam suas identidades e expressões individuais, seja por meio da reprodução de ideologias hegemônicas que perpetuam estigmas e preconceitos.

Além disso, a análise do conceito de violência simbólica permitiu uma reflexão mais profunda sobre o papel dos educadores e das instituições de ensino na reprodução ou na transformação dessas dinâmicas. Ficou evidente a importância de promover práticas pedagógicas inclusivas, críticas e reflexivas, que reconheçam e valorizem a diversidade cultural, social e individual das crianças.

Portanto, ao relacionar o conceito de violência simbólica à experiência no estágio de educação infantil, foi possível não apenas identificar as diversas formas de opressão presentes nesse ambiente, mas também pensar em estratégias e intervenções que possam contribuir para a construção de ambientes educacionais mais igualitários, democráticos e respeitosos com a pluralidade de experiências e identidades das crianças.

Referências

- ABRAMOVAY, Miriam (Org.). **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, 2002.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Organização: Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S/A, 1975.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. ed. Petrópolis: Francisco Alves: Vozes, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília-DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília-DF, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 12 mar. 2024.

CABRAL, Fábila Moreira Squarça; CARVALHO, Maria Aparecida Vivan de; RAMOS, Rosângela Mancini. Dificuldades no relacionamento professor/aluno: um desafio a superar. **Paidéia**, Ribeirão Preto, 2004, v. 14, n. 29, p. 327-335. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/WKVZvxVPWfzjhTmpDphCCqR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2024.

CANDAU, Vera Maria *et al.* **Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

CÓRDULA, Eduardo Beltrão de Lucena. As crianças e a violência na escola: espelhos da sociedade. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 5, n. 2, nov. 2011, p. 256-266. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 11 jan. 2024.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, 2007, p. 21-37. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/dQZLxXCSTNbWg8JNGRcV9pN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 fev. 2024

GONÇALVES, Josiane Peres; EGGERT, Edla. Estruturadas x desestruturadas: percepções de família entre profissionais da educação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 57, n. 54, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/download/18034/12264>. Acesso em: 16 mar. 2024.

GUARESCHI, Pedrinho A. Representações sociais: avanços técnicos e epistemológicos. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 8, n. 3, dez. 2000, p. 249-256. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v8n3/v8n3a04.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2024.

GUIMARÃES, Silvia Pereira; CAMPOS, Pedro Humberto Faria. Norma social violenta: um estudo da representação social da violência em adolescentes. **Psicol. Reflex. Crit.**, Rio Grande do Sul, 2007, v. 20, n. 2, p. 188-196. ISSN 0102-7972. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/jbsRQGdGYNr4DTbFCCvKx3L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jan. 2024.

KNOBLAUCH, Adriane; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. A atualidade de *A reprodução* de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron: 50 anos de um legado acadêmico e político. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e24546, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/K57695MmgmZgsL8fXw5wPJd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 mar. 2024.

KOEHLER, Sonia Maria Ferreira. Violência psicológica: um estudo do fenômeno na relação professor-aluno. Cf. **APSAC. Guidelines for Practice**. 2002. Disponível em: www.apsac.org. Acesso em: 17 fev. 2024.

NOVAIS, Elaine Lopes. É possível ter autoridade em sala de aula sem ser autoritário? **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 15-51, 2004. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v7n1/C_Elaine2.pdf. Acesso em: 12 jan. 2024.

RIBEIRO, Natálio Vieira; BÉSSIA, Jovenilda Furtado de. As contribuições da família para o desenvolvimento da criança na educação infantil. **Anais da Jornada de Iniciação Científica** – Faculdades Integradas de Aracruz, 2015. Disponível em: http://www.faacz.com.br/portal/conteudo/iniciacao_cientifica/programa_de_iniciacao_cientifica/2015/anais/as_contribuicoes_da_familia_para_o_desenvolvimento_da_crianca.pdf. Acesso em: 12 jan. 2024.

SOUZA, Liliane Pereira de. A violência simbólica na escola: contribuições de sociólogos franceses ao fenômeno da violência escolar brasileira. **Revista Labor**, [S. l.], v. 1, n. 7, p. 20–34, 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/6703>. Acesso em: 12 jan. 2024.

VIANNA, Cláudia; RAMIRES, Lula. A eloquência do silêncio: gênero e diversidade sexual nos conceitos de família veiculados por livros didáticos. **Psicologia Política**, São Paulo, v. 8, n. 16, p. 345-362, dez. 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v8n16/v8n16a11.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2024.