



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

ELAINE CRISTINA PEREIRA LOGRADO

**VIOLÊNCIA SIMBÓLICA DA ESCOLA: UMA REVISÃO DE
CONCEITOS**

Salvador
2010

ELAINE CRISTINA PEREIRA LOGRADO

**VIOLÊNCIA SIMBÓLICA DA ESCOLA: UMA REVISÃO DE
CONCEITOS**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dr.^a Celma Borges Gomes

Salvador
2010

TERMO DE APROVAÇÃO

ELAINE CRISTINA PEREIRA LOGRADO

VIOLÊNCIA SIMBÓLICA DA ESCOLA: UMA REVISÃO DE CONCEITOS

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de licenciatura em pedagogia, Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Celma Borges Gomes (Orientadora) - Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr. Cleverson Suzart Silva - Universidade Federal da Bahia

Prof^a. Dr^a. Rosângela Costa Araújo - Universidade Federal da Bahia

Salvador, 13 de dezembro de 2010.

DEDICATÓRIA

A todos os estudantes que sofrem a mais brutal violência escolar, àquela que não se dá conta, que lhe cega os olhos e não lhe permite ver o negligenciar da sua educação.

A todos os educadores que sofrem cotidianamente numa realidade perversa e, ainda assim, têm esperanças e lutam para construir sua práxis com compromisso por um ensino engajado e transformador.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela força e coragem para seguir este caminho sem fraquejar;

A meus pais: Janete e Edmilson pelo exemplo de vida, força e coragem e não medir esforços para com meus estudos;

Ao meu filho Rodrigo motivo de minhas alegrias;

A meu esposo por estar ao meu lado mesmo nas horas turbulentas;

A minha orientadora Celma Borges que me aceitou de braços abertos, demonstrando carinho e compreensão;

As colegas de faculdade: Dany; Priscila, Jacia; Ana Gonçalves e Evânia pelos momentos de compreensão e ajuda.

A todos os professores e funcionários da faculdade de educação;

Aos professores da Banca: Kleverson e Rosângela (Janja) que aceitaram com carinho o meu convite;

As bibliotecárias da Faced, pela contribuição neste trabalho;

Aos meus colegas, dos quais sentirei muitas saudades;

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização deste momento;

Tenho certeza que depois de todos os obstáculos que surgiram nessa caminhada, tudo valeu a pena para meu crescimento pessoal e profissional.
Obrigada a todos por fazerem parte desta vitória.

A paz é entendida não apenas como a ausência de guerra, mas também de todo tipo de violência, do mesmo modo que o conceito de paz positiva, mas centrada nas relações interpessoais. Por isso, acredita-se que é 'na mente dos homens que se produzem as guerras', e é na mente dos homens que será preciso proporcionar os meios para evitá-las.

(JARES, 2002, p. 145)

RESUMO

A violência no cotidiano escolar tem se tornado uma grande preocupação da sociedade. Os seguimentos escolares em geral interpretam a violência de forma diferenciada e não é viabilizada nas instituições espaços para elucidar essa temática. De modo que entendemos ser necessária a investigação do conceito e da percepção da violência antes de qualquer tentativa de sua superação dentro da escola ou em contexto global. Consciente da sua dimensão, complexidade e principalmente da necessidade de discutir o tema: violência simbólica da escola: uma revisão de conceitos. O estudo procura definir o conceito de violência que é complexo e possui uma variabilidade de sentidos, destacando em especial de caráter simbólico praticada pela escola, apontada por Bourdieu e Passeron (1970). Serão discutidos os tipos de violência escolar e os aspectos ideológicos da escola. A realização deste trabalho ocorreu a partir de uma pesquisa bibliográfica que reúne autores diversos tais como: Pierre Bourdieu; Jean Claude Passeron; Louis Althusser; Miriam Abramovay; Angel Pino; Claudio M. Martins Nogueira; Alba Zaluar e outros que contribuem para o estudo acerca da violência da escola.

Palavras-chaves: violência, violência simbólica, Ideologia.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	08
1.	CONCEITO DE VIOLÊNCIA	10
1.2.	OS TIPOS DE VIOLÊNCIA ESCOLAR.....	15
1.2.1	Manifestação de violência no contexto escolar.....	21
2.	VIOLÊNCIA SIMBÓLICA.....	24
	VIOLÊNCIA SIMBÓLICA DA ESCOLA NA PERSPECTIVA DE	
2.1.	BOURDIEU.....	26
2.1.1	Violência simbólica na relação professor- aluno.....	33
	As conseqüências da violência simbólica no processo de ensino- aprendizagem.....	35
2.1.2	35
2.1.3	A violência simbólica em diferentes esferas da sociedade.....	39
	ASPECTOS IDEOLÓGICOS DA	
3.	ESCOLA.....	42
	CULTURA	
3.1.	ESCOLAR.....	46
	CONSIDERAÇÕES	
4.	FINAIS.....	51
	REFERÊNCIAS	
	53

INTRODUÇÃO

A violência acomete o mundo contemporâneo em todas as suas instâncias e se manifesta de variadas formas. É equivocado pensar que ela se vincula apenas e diretamente a pobreza, aos grandes centros urbanos, aos adultos e aos dias de hoje. Verifica-se, por exemplo, o crescimento das práticas da violência entre os jovens de classes médias e de segmentos privilegiados da sociedade, nos seus diferentes espaços de atuação: na família, na escola, ou na rua.

A sociologia, a psicologia, a educação, entre outras áreas do conhecimento, procuram dar respostas às questões relacionadas à violência no contexto social ou individual. No entanto, cada área do conhecimento ainda não consegue responder satisfatoriamente a questões ligadas às violências no mundo atual.

Sabe-se, hoje que a violência tem múltiplos fatores. Desse modo, só é possível a sua compreensão a partir de uma visão multidisciplinar, pois nenhuma área do conhecimento consegue explicar por si só sua complexidade. (VENAS, 2008).

Neste viés, a escola é uma das instituições que vem sofrendo com a violência, sendo um dos problemas enfrentados pela sociedade atualmente, vindo a crescer e adquirindo dimensões preocupantes.

Nesta perspectiva, buscamos com o presente trabalho investigar e refletir sobre a violência simbólica da escola que segundo Bourdieu e Passeron (1970), nem sempre é visível, porém permeia as relações de desigualdade existentes na escola.

Com efeito, uma violência que se manifesta de maneira sutil, quase que imperceptível e vai muito além da violência explícita, a violência simbólica. Nossos objetivos são, pois, os de identificar e descrever as diferentes conceituações de violência proposta por autores que tratam desta temática.

Assim, iniciaremos especificando e refletindo os diferentes conceitos trazidos pela

literatura que trata da violência escolar, dando ênfase a contribuição de Pierre Bourdieu em seus apontamentos sobre a violência simbólica.

Este trabalho é importante porque pretende investigar de que forma se manifesta a violência simbólica da escola e quais são seus condicionantes. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de autores clássicos e contemporâneos em torno do tema: violência simbólica da escola: revisando conceitos, contribuindo para a reflexão sobre o fenômeno da violência e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem.

Além desta introdução, a temática do trabalho está composta da seguinte forma: contém no capítulo I destinado ao tratamento conceitual de uma maneira geral da violência e seus condicionantes (violência escolar e manifestações de violência no contexto escolar). O segundo capítulo analisa os prejuízos da violência simbólica, dando ênfase à violência simbólica da escola na perspectiva de Bourdieu (na relação professor-aluno; as conseqüências da violência simbólica no processo de ensino-aprendizagem e em diferentes esferas da sociedade). No terceiro capítulo aborda os aspectos ideológicos da escola (cultura escolar). Por fim no quarto e último capítulo são expostas as considerações finais, que sintetiza os pontos centrais do estudo, apresentando uma reflexão com base na literatura estudada.

1. CONCEITO DE VIOLÊNCIA

Conceituar violência é tarefa das mais árduas, tendo em vista que ela abrange espaços públicos e privados e tem como suas principais instituições reprodutoras de segmentos que compõem as sociedades, tais como: a escola, a família, o trabalho entre outros. Ela está presente em toda sociedade e não restringe a determinados espaços, a determinadas classes sociais, a determinadas faixas etárias ou a determinadas épocas. Segundo Aléssio, 2007:

As raízes da violência e as conseqüentes preocupações em evitar que ela desestruture e mutile as sociedades são provavelmente tão antigas quanto à própria humanidade. Ao longo de milênios a agressividade humana acompanhou a evolução da sociedade. Contudo, não é possível caracterizar a violência de forma simplista, já que sua dimensão é muito complexa, envolvendo a própria concepção de sociedade. (ALÉSSIO, 2007, p.18).

Pode-se afirmar que a violência gera uma apreensão que acompanha a sociedade, já que na maioria dos grupos, em maior ou menor grau, devasta os sistemas de convívio social como se não fosse possível sua superação, uma vez que está inserida nas mais variadas camadas que compõem o tecido social. (ALÉSSIO, 2007).

Assim, se toda palavra é por natureza polissêmica, susceptível de múltiplos sentidos, há algumas em particular que adquirem um sentido tal que lhes confere um potencial evocativo capaz de provocar intensas reações racionais ou emocionais nas pessoas. Este é o caso da palavra violência e dos adjetivos correspondentes, cujo poder evocativo faz com que a força do seu sentido seja maior que a do seu significado. (PINO, 2007).

Segundo Michaud (1989):

Violência vem do latim *violentia*, que significa violência, caráter violento ou bravo, força. O verbo *violare* significa tratar com violência, profanar, transgredir. Tais termos devem ser referidos a *vis*, que quer dizer força, vigor, potência, violência, emprego de força física, mas também quantidade, abundância, essência ou caráter essencial de alguma coisa. (Michaud, 1989, p.8)

Em relação à perspectiva psicológica, recorremos a Freud (1997) e à idéia de que o ser humano nasce violento e só não realiza de forma brutal essa tendência primitiva porque renuncia aos instintos agressivos sob influência do superego, que é a instância que reúne leis da civilização, da cultura, responsável pela imitação de certos comportamentos para que a civilização seja possível.

Na dimensão sociológica, Santos (1986) diz ser “um estado de fratura nas relações de solidariedade social e em relação às normas sociais e jurídicas vigentes em dada sociedade”. Também aponta a atuação dos conflitos nas relações de dominação, como “um ato de excesso, qualitativamente distinto, que se verifica no exercício de cada relação de poder presente nas relações sociais de produção social”.

Já na antropologia, Rifiótis (1997) afirma que:

A violência “nas suas múltiplas formas, é representada como um domínio da experiência social que permeia as brechas da crise da modernidade e busca alternativas interpretativas para sociedade contemporânea”. Este autor alerta para a necessidade de estudos sobre a subjetividade dos sujeitos, as micro relações e aponta aspectos positivos do fenômeno da violência, que contribui na instauração de identidades sociais que vem agir como força frente aos processos de controle ao princípio de homogeneização.

Se a violência faz parte da vida cotidiana, ela se concretiza de diversas maneiras e nos diferentes grupos sociais, mas não atinge a todos igualmente. O entendimento que se faz da violência varia de sociedade para sociedade e até mesmo de grupos que fazem parte de uma mesma sociedade. (ALÉSSIO, 2007).

Atualmente, o sentimento de individualidade tende a se sobrepor ao coletivo contribuindo como pano de fundo da violência que se expande junto aos diversos setores da vida humana. Este momento, no qual a vontade individual prevalece sobre a coletiva, favorece o aparecimento de diferentes formas de violência.

Marilena Chauí (1998:2 e 2003:41) apresenta algumas compreensões da violência, assumidas por dicionários, que sustentam idéias como:

- 1) tudo que age usando a força para ir contra a natureza, a natureza de algum ser (é desnaturar);
- 2) todo ato de força contra a espontaneidade, à vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar);
- 3) todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar);
- 4) todo ato de transgressão contra aquelas coisas e ações que alguém ou uma sociedade que define como justas e como um direito.

A partir desses sentidos e compreensões, Chauí (2003:41 – 42) afirma que “violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, intimidação, pelo medo e pelo terror.” Segundo a autora, revela uma face antiética do ser humano: por meio da força, o ato violento trata outros seres humanos como coisa, na medida em que os considera como desprovidos de razão, de vontade, de liberdade própria.

Segundo outros autores, a violência é caracterizada como o não reconhecimento do outro, a anulação ou a cisão do outro (ADORNO, 1993 e 1995; OLIVEIRA, 1995; PAIXÃO, 1991; TAVARES et al., 1998; ZALUAR, 1994). Para Tavares, desapareceria a fronteira entre a violência física, a qual oprime pelo excesso da força corporal ou armada, e a simbólica, a qual exclui e domina por meio da linguagem. Outros significados são dados ao termo violência, como: ímpeto, exercício da força bruta, tumulto, irascibilidade e intensidade; violação dos limites estabelecidos pelas leis e pela sociedade, os valores ou tradições sociais. (PINO, 2007).

Santos (1998) é um dos autores que mais tem refletido sobre a questão teórica da violência, reflexão esta devedora das idéias de Michel Foucault e de Pierre Bourdieu. Ele a define como uma forma de sociabilidade “na qual se dá a afirmação de poderes, legitimados por uma determinada norma social, o que lhe confere a forma de controle social: a violência configura-se como um dispositivo de controle, aberto e contínuo”.

Todavia, para este autor, não haveria, portanto, um nicho especial para tratar a violência simbólica presente no institucional ou no Estado, como fica claro no trecho seguinte, referido às idéias de Foucault e Bourdieu:

Podemos deste modo, considerar a violência como um dispositivo de excesso de poder, uma prática disciplinar que produz um danos social, atuando em um diagrama espaço-temporal, a qual se instaura com uma justificativa racional, desde a prescrição de estigmas até a exclusão, efetiva racional e simbólica. Esta relação de excesso de poder configura, entretanto, uma relação social inegociável porque atinge, no limite, a condição de sobrevivência, material ou simbólica, daqueles que são atingidos pelo agente da violência. (Santos et. al., 1998, p. 5)

Fica claro na concepção de Santos, que a violência se caracteriza como excesso de poder, uma prática disciplinar rígida, deixando aqueles que são atingidos sem perceber que estão sendo violentados simbolicamente.

Maffesoli (1987) não considera a violência somente como saldo negativo, mas afirma ser preciso compreendê-la em sua lógica interna, na qual reside sua ambigüidade, expressa tanto nas suas formas destrutivas como nas construtivas. O autor defende a tese de que a violência não apenas adquire diferentes modulações em diferentes momentos históricos, como também estabelece as regularidades que apontam para a constância de sua manifestação.

Segundo ele, a socialidade atualmente caracteriza-se pelo vaivém entre a massificação e o desenvolvimento de microgrupos, entre a subjetividade e o coletivo. Este vaivém pode ser até ambíguo e conflituoso, mas é esta circulação que favorece o florescimento mais livre possível dos indivíduos no interior da socialidade, impedindo o totalitarismo de um conjunto que esquece, ou negam aqueles que o constituem, (MAFFESOLI, 1987).

De acordo com os autores supracitados é preciso atenção para a particularização do termo violência, por se tornar mais fácil sua conceituação, mas às vezes deixando algumas lacunas vagas.

É importante explicitar uma das principais confusões existentes entre psicólogos, meios de comunicação de massa e cientistas sociais, em relação à conceituação da violência e da agressão. Segundo Martin Baró (1997) estes dois termos possuem significados diferentes:

O conceito de violência é mais amplo que o de agressão e que, em teoria, todo ato ao que se aplique uma dose de força excessiva pode ser considerado como violento. A agressão, por outro lado, somente seria uma forma de violência: àquela que aplica a força contra alguém de maneira intencional, ou seja, aquela ação mediante a qual se pretende causar um dano à outra pessoa. (BARÓ, 1997, p. 365-366)

Conclui-se que os diversos conceitos relacionados à violência, são amplos e diversificados, não há um consenso, mas há uma relação nas definições que de um modo geral caracteriza-a como prejudicial para toda sociedade.

No próximo item, serão discutidos os tipos de violência escolar, trabalhando com o tema e suas contribuições para elaboração de um quadro conceitual mais definido em relação à violência escolar.

1.2. OS TIPOS DE VIOLÊNCIA ESCOLAR

Para aprofundar e demarcar esta questão da violência continuaremos nossa reflexão com base em referenciais teóricos para esclarecermos melhor os tipos de violência escolar.

Debarbieux (2002) é um dos autores que chama atenção para relevantes mudanças tanto no que é considerada violência, como no olhar a partir do qual o tema é abordado. O autor defende como a maioria dos pesquisadores do tema, a definição da violência de maneira ampla, que inclui atos que nem sempre chegam a ter punição, ou seja, que passam despercebidos pelo sistema jurídico.

Se expandirmos a definição de violência, correremos dois riscos: primeiramente, o risco epistemológico de hiperampliar o problema até torná-lo impensável, e em segundo lugar, o risco político de vir a criminalizar padrões comportamentais comuns, ao incluí-los na definição de violência. Por outro lado, uma definição excessivamente limitada pode excluir a experiência de algumas vítimas, ignorando o fato de que a pior violência deriva da “microviolência.” (DERBABIEUX, 2002, p. 60).

O autor identifica uma fase na qual era analisada como violência escolar a prática

de parte dos professores contra alunos em forma de punições e castigos corporais.

Na literatura contemporânea a concepção já apresenta diferenças, pois sociólogos, antropólogos, psicólogos e outros especialistas privilegiam a análise da violência entre alunos ou desses contra a propriedade e, em menor proporção, de alunos contra professores e de professores contra alunos.

Desta forma, é preciso centralizar o foco para as diferentes formas de violência e para a necessidade de apontar o que significam cada uma delas.

Charlot (2002) amplia o conceito de violência escolar, classificando-a em três níveis:

- a) violência: golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismos;
- b) incivildades: humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito;
- c) violência simbólica ou institucional: compreendida como a falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher os seus jovens no mercado de trabalho. A violência das relações de poder entre professores e alunos. Também o é a negação da identidade e satisfação profissional dos professores, a sua obrigação de suportar o absenteísmo e a indiferença dos alunos (1997 apud ABRAMOVAY e RUA, 2002, p. 69).

O autor considera as principais ameaças para o sistema escolar, o aumento na incidência da agressão física ou a pressão psicológica. Em seu artigo, Charlot (2002) identifica a violência escolar como não sendo um fenômeno novo, que é realmente novo são as formas mais graves com que a violência tem se apresentado na atualidade. Os jovens praticam atos de violência cada vez mais cedo, entre 08 e 13 anos de idade.

Para o autor, a principal ameaça ao sistema escolar são as incivildades (violência moral), embora as agressões físicas ou as pressões psicológicas obtenham mais

destaque nos estudos acadêmicos e mais atenção de educadores e da mídia.

É imprescindível fazer a diferenciação entre as “violências” que atingem o meio escolar. Aquino (1996) diferencia três tipos de violência: violência na escola, contra a escola e da escola.

A violência na escola caracteriza-se pelos atos violentos que ocorrem no espaço escolar entre os alunos, incluindo insultos e ameaças até agressões verbais, físicas e homicídios, esse tipo de violência tem origem nos fatores externos como: desestruturação familiar, desigualdade social, entre outros fatores que de maneira indireta contribuem para o comportamento dos alunos na escola.

A violência contra a escola é a invasão de membros de fora da escola, como grupos organizados de traficantes e outros membros para agredir alunos, professores e danificar a estrutura física da escola, geralmente estes grupos entram na escola para “acerto de contas” ou apenas para aterrorizar as pessoas, mostrando seu poder sobre elas.

A violência da escola também conhecida como violência Institucional ou simbólica, esse tipo de violência é praticada pelos professores, diretores, funcionários da escola e até mesmo pelos colegas, essa violência tem como característica principal sua sutileza, porque são formas aceitáveis de violência, já que não atinge fisicamente as pessoas, manifestam-se através das indelicadezas do cotidiano, dos estereótipos, preconceitos, constrangimentos até o bullying¹.

¹ *Bullying* é um termo em inglês para designar a prática de todas as formas de atitudes agressivas e intencionais e repetitivas por um ou mais colegas contra outro (s), causando dor e angústia e executado dentro de uma relação desigual de poder. Portanto, não se trata de eventuais desentendimentos, mas de freqüentes “brincadeiras sem graça” que diminuem a imagem das pessoas, como alguém ou um grupo perseguindo, humilhando e intimidando! (Shcwingel)

Analisando o problema da conceituação por outra perspectiva, Chenais (1981, apud Abramovay, 2003:68) propõe três distinções para o conceito de violência escolar: a violência física, a econômica (danos causados ao patrimônio) e a moral ou simbólica. Violência física seriam as agressões contra as pessoas que colocassem em risco ou provocassem danos à saúde, à vida ou à liberdade dos indivíduos. A violência econômica estaria relacionada aos atos de vandalismo, criminalidade ou delinquência que geram prejuízos à propriedade privada. E a violência moral ou simbólica seriam as pressões psicológicas sofridas por alunos e professores.

Para o autor Chenais (1981) a violência física é que pode ser considerada correta porque encontra amparo no código penal. Mas para o autor Charlot (1997), a violência simbólica ou institucional deve merecer maior atenção, que pode ser observada através de um ensino desestimulante para o aluno, com matérias e conteúdos desinteressantes e do lado dos professores, o desencanto com o desinteresse dos alunos e insatisfação profissional.

De acordo com Debarbieux (2002), os atos de incivildades desencadeiam perturbações nas relações interpessoais, mas são silenciados e transformados em fatos corriqueiros por aqueles que convivem no interior das escolas. Charlot (1997) alerta que as incivildades: humilhações, falta de respeito, agressões verbais, pequenos delitos, ameaças, etc., deveriam ser a maior preocupação dos educadores. Todavia, a prática cotidiana nas escolas vai em sentido inverso e muitas vezes ignora esses comportamentos que se tornam invisíveis aos olhos de professores e funcionários.

Segundo, Charlot (2002), é necessário conceber grande atenção com relação ao saber quando se trabalha a questão da violência na escola, analisar o vínculo desta com o estado da sociedade, com as formas de dominação, com a desigualdade, com as questões vinculadas à instituição como organização, regras da vida coletiva, relações interpessoais, como também com as práticas de ensino cotidianas que

aponta como “coração” do reator escolar, pois considera rara a existência de alunos violentos entre os que acham sentido e prazer na escola.

Ainda Charlot, (2002) conclui afirmando que recai sobre os professores grande responsabilidade nesse processo, mas também lhe atribui uma dignidade profissional que tende a ser retirada dele ao se estabelecer relação direta entre relações sociais e o ambiente escolar.

O autor Michaud (1989) traz importantes subsídios para a maneira de compreender a violência no interior da escola:

Há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais. (MICHAUD, 1989, p.11).

Michaud (1989), alerta que é um equívoco pensar que se pode explicar a violência de maneira imparcial e objetiva; posto que a percepção esteja estreitamente ligada ao ponto de vista normativo do qual se observa o fenômeno, depende dos critérios e regras que vigoram em cada grupo social.

Já Spósito (2002) ressalta que, apesar de a mídia tratar de forma homogênea o tema da violência e o da violência escolar, os estudiosos têm buscado diferenciar as várias modalidades de sua manifestação, em um esforço para distinguir as suas diferentes faces. Referindo-se ao aumento da criminalidade e do incremento da violência social na cidade, a pesquisadora afirma que a violência que se observa na escola e nas suas proximidades:

É a modalidade que mais tem atemorizado pais, alunos e professores quando percebem que a escola é devassada pelas práticas de delitos criminosos que afetam a metrópole em seu dia a dia. O sentimento de insegurança decorre da sensação de que o local de trabalho, onde convivem crianças e jovens, está exposto à violência sem qualquer mecanismo de proteção. É importante ressaltar que, embora esteja situada na escola, esta é violência escolar. (SPÓSITO, 2002:249)

Para Santos (2001), na medida em que a escola acentua sua relutância em ocupar e assumir seu papel socializador, abre-se espaço para a expansão da “fratura” e da crise dos modelos de família e escola. É importante que a escola assuma projetos que possam ampliar os horizontes da juventude, de modo a recriar as interações possíveis entre os membros da comunidade escolar. Segundo o autor há um desencontro entre a escola e as particularidades das populações pobres das grandes cidades. Na sua concepção, violência escolar representa um “enclausuramento do gesto e da palavra”, para ele:

A relação da escola com as particularidades culturais dos grupos que compõem o espaço social local no qual ela se encontra é marcada por uma violência simbólica do saber escolar. Essa violência é exercida por hábitos sociais, modos de vestir ou uso de bens, como o automóvel, pelos professores e funcionários da instituição, uma relação de poder que impõe um conjunto de valores ao conjunto da população envolvida. (SANTOS, 2001:118).

No entendimento de Santos (2001), há uma conflitualidade na qual a escola passa a ser *locus* de explosão de conflitos sociais, tanto no Brasil como no mundo, o que exige ações urgentes em favor da reconstrução da complexidade das relações sócias, por meio da combinação entre relações de classe e entre grupos culturais presentes no espaço educacional.

Por essas razões a análise das causas e das relações que geram condutas

violentas no interior da instituição escolar impõe alguns desafios aos pesquisadores e corpo docente, pois demanda tanto o reconhecimento das especificidades das situações, como a compreensão de processos mais abrangentes que produzem a violência como um componente da vida social e das instituições, em especial da escola, na sociedade contemporânea.

1.2.1. MANIFESTAÇÕES DE VIOLÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR

Os estudos diante das manifestações explícitas e veladas das violências em contexto escolar buscam caracterizar, problematizar e ampliar a compreensão vigente sobre a manifestação das ações violentas em ambiente escolar.

Os estudos que tematizam a violência na escola indicam a presença de dimensões objetivas (materiais e físicas) e subjetivas (simbólicas), que devem ser consideradas na análise e reflexão sobre esse fenômeno social. (YAMASAKI, 2007).

As práticas de violência abrangem aspectos internos (sala de aula, relação professor-aluno e aluno-aluno) e externos à escola (contexto sócio-econômico das comunidades e escolas, políticas educacionais e sociais, em geral), conforme abaixo indicado por Yamasaki, 2007:

1. Dimensões objetivas (materiais e físicas);
2. Dimensões subjetivas (simbólicas);
3. Ocorrência em ambientes e contextos internos à escola (espaços comuns como: quadra de esportes, sala de aula, relação professor-aluno e aluno-aluno);
4. Ocorrência em ambientes e contextos externos à escola (contexto sócio-econômico das comunidades e escolas, políticas educacionais e sociais, em geral). (YAMASAKI, 2007, p. 84).

Camacho (2001) afirma que há um equívoco em se restringir os estudos sobre a presença da violência à pobreza, aos grandes centros urbanos, aos adultos e aos dias de hoje; aponta que dentre os estudos já realizados sobre a violência escolar, “nenhum deles alcançou as práticas violentas contra os pares ocorrendo no espaço intramuros, com alunos de classe média e escolas privadas”, ou seja, a autora reconhece que em ambas as instituições (públicas e privadas) a relação interpessoal dos alunos são violentas quando não há uma ação socializadora.

Uma outra manifestação com freqüência no ambiente escolar é o “*Bullying*” que tem sido utilizado frequentemente para designar alguns atos violentos cometidos no interior da escola, nesse contexto, Fante (2005) nos diz:

O fenômeno *bullying* estimula a delinquência e induz as outras formas de violência explícita, produzindo, em larga escala, cidadãos estressados, deprimidos, com baixa auto-estima, capacidade de auto-aceitação e resistência à frustração, reduzida capacidade de auto-afirmação e de auto-expressão, além de propiciar o desenvolvimento de sintomatologias de estresse, de doenças psicossomáticas, de transtornos mentais e de psicopatologias graves. (FANTE, 2005, p. 9).

O *bullying*, não é de maneira alguma uma simples manifestação da violência sem qualquer fator determinante, na verdade ele se aproxima do conceito de preconceito, principalmente quando se reflete sobre os fatores sociais que determinam os grupos-alvo, e sobre os indicativos da função psíquica para aqueles considerados como agressores.

Hayden e Blaya (2002) incluem a definição de *bullying*, um desejo consciente e deliberado de maltratar uma outra pessoa e colocá-la sob tensão. Olweus (1993) reforça a idéia de abuso de poder sistemático, vitimização repetida ao longo do tempo através de xingamentos (mais comuns), agressões físicas, gestos ofensivos, extorsão, exclusão e fofocas.

É necessário que a instituição de ensino desenvolva um modelo de intervenção, que os docentes, educandos, direção e funcionários, sejam convidados, através de discussões conceituais e de análise da situação, elaborar um programa de ação efetiva, que inclui o diálogo com toda a comunidade escolar: professores, alunos, família, etc., sua ênfase encontra-se na prevenção da violência, através da melhoria das condições de convivência no interior da escola.

No próximo capítulo, nos apoiaremos no conceito de violência simbólica apontado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu. Esse conceito trata de aspectos amplos desse fenômeno, ainda que complexo, nos permite desvelar de uma tendência à violência escolar, muitas vezes nem sequer percebida e tão pouco comentada, porém reveladora de enorme prejuízo à formação psicológica, emocional e sócio-educacional do indivíduo vitimizado.

2. VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

A sociedade de um modo geral está cercada por diversas formas de violência: familiar, social, midiática e escolar. (PINHEIRO, 2006). A violência na escola não é só física, intelectual ou econômica; há nela um tipo de violência velada, a violência ideológica, que tem como propósito a indução de valores de uma classe social sobre outra; é aquela que tem pouca visibilidade, mas que ocupa praticamente todos os espaços. A essa violência que se faz de forma dissimulada, principalmente pela ação pedagógica, chamamos de violência simbólica. (ALÉSSIO, 2007).

O conceito sobre violência simbólica foi criado pelo pensador francês Pierre Bourdieu para descrever um dos processos pelos quais a classe que domina economicamente impõe sua cultura aos dominados. Bourdieu (1998), juntamente com o sociólogo Jean Claude Passeron, parte do princípio de que a cultura, ou sistema simbólico, é arbitrária, uma vez que não se assenta numa realidade dada como a natural. Bourdieu ressalta que:

O símbolo é, por excelência, instrumento de integração social, pois cria a possibilidade de consenso sobre o sentido do mundo e, portanto, da dominação. Enquanto instrumento estruturado e estruturante de comunicação e de conhecimento, os símbolos, constituídos em sistemas simbólicos, são fundamentais para o exercício da dominação, na medida em que são “[...] instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem pra assegurar a dominação de uma classe sobre outra [...] dando o reforço da sua própria força que as fundamenta e contribuindo assim, [...] a domesticação dos dominados.” (BOURDIEU, 1989, p.11).

Segundo Bourdieu (1989), ocorre a internalização desses referenciais nos subalternos, que reconhecem a necessidade desta dominação se colocando em um papel subordinado e passivo. A esse respeito comentam:

A seleção de significações que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico é arbitrária na medida em que a estrutura e as funções dessa cultura não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual, não estando unidas por nenhuma espécie de relação interna à “natureza das coisas” ou a uma “natureza humana”. (BOURDIEU e PASSERON, 1975, p.23).

O sistema simbólico de uma determinada cultura é uma construção social e sua manutenção é fundamental para a perpetuação de uma determinada sociedade, através da interiorização da cultura por todos os seus membros. (SOBRINHO, 2007²).

A violência simbólica se expressa na imposição dissimulada, com a interiorização da cultura dominante, reproduzindo as relações do mundo. O dominado não se opõe ao seu opressor, já que não se percebe como vítima deste processo, considera a situação natural e inevitável nesse sentido procura conformar-se. (BOURDIEU, 1975).

Arendt (1979) e Bourdieu (1994) argumentam que o papel da violência na história deve ultrapassar a relação entre guerra e política, ou entre violência e poder, porque a violência visível e concreta desaparece, dando lugar à violência velada, que não é menos cruel, ou incidente. Para esses autores, este tipo de violência constitui-se em um terreno fértil para práticas explícitas de discriminação, perpetuando-se na própria convivência na sociedade. Portanto, se não naturalizarmos a violência, podemos descobri-la em suas mais diferentes, sutis e grosseiras expressões em nosso cotidiano.

Ainda, Bourdieu (1994) assevera que a violência simbólica ou velada oferece as

² Roberto Sanches Mubarak Sobrinho - Professor da Universidade do Estado do Amazonas, Doutorando em Educação pelo PPGE-CED-UFSC. (rmubarak@hotmail.com), 2007. A proposta deste texto é aproximar algumas experiências de investigações e pesquisas realizadas com crianças no bojo das práticas educativas na universidade enquanto docente e pesquisador, aos conceitos de violência.

condições ideais para que se inicie o processo de dominação simbólica que transfigura a violência, fazendo-a parecer natural aos olhos de quem presencia. Esse tipo de violência ocorre, segundo ele, dentro de um campo de forças e também de lutas. Assim, a violência simbólica pode ser definida como uma:

Violência suave onde se apresentam encoberta as relações de poder que regem os agentes e a ordem da sociedade global. Neste sentido, o reconhecimento da legitimidade dos valores produzidos e administrados pela classe dominante implica o “desconhecimento” social do espaço, onde se trava, simbolicamente, a luta de classes. (Bourdieu, 1994, p.25).

A violência simbólica, por não utilizar os meios da violência direta, seja física ou armada, torna-se mais difícil de ser percebida ou mesmo categorizada e combatida. Ela é sentida, mas não detectada com clareza e, muitas vezes, prescreve-se como mão invisível agindo sobre a sociedade. Porém, suas consequências são evidentemente desastrosas, em especial para a formação de uma sociedade justa e igualitária. (ALÉSSIO, 2007).

A sociedade legitima este tipo de violência seja por descaso, concessão ou mesmo incentivo feito pela veiculação de informações através da mídia, sendo admitida também na educação de certos padrões de comportamentos que devem ser seguidos, os quais trazem em si atitudes que podem ser consideradas como violentas à dignidade do ser humano não respeitando sua liberdade de escolha.

2.1. VIOLÊNCIA SIMBÓLICA DA ESCOLA NA PERSPECTIVA DE BOURDIEU

Bourdieu (1982) acredita que toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural. Essa ação pedagógica se manifesta por meio da igreja, da escola, da empresa ou do exército. A sua finalidade é impor (arbitrário) aos indivíduos de determinada classe ou grupo, determinado padrão cultural.

Ainda Bourdieu (1982) deixa claro que esse modo “suave” de exercer a violência pode ser muito mais brutal que o da violência física. Embora, ele não deixe marcas, pode ter efeitos devastadores sobre culturas inteiras, uma vez que a vítima pode não se dar conta de que o que sofre seja um processo de violência. “A maneira suave” pode ser o único meio eficaz de exercer o poder de violência simbólica num certo estado das relações de força e de disposições mais ou menos tolerantes relativas à manifestação explícita e brutal do arbitrário. (BOURDIEU e PASSERON, 1975, p. 31).

Zaluar e Leal (2001), em artigo publicado sobre instituições escolares e a violência criticam a dificuldade de aplicar o conceito de violência simbólica de Bourdieu, e acreditam que o conceito apresentado pelo autor é muito amplo, pois:

[...] pode sugerir a indistinção entre os mecanismos de dominação (ou de negação do outro como sujeito) e qualquer processo de reprodução cultural ou de socialização em relações sociais ordenadas. Ficaria, portanto, difícil distinguir sociedades democráticas das ditatoriais ou totalitárias. (ZALUAR e LEAL, 2001, p. 149).

A utilização da teoria da violência simbólica torna-se mais problemática porque hoje, nas cidades brasileiras, as agências de socialização e “reprodução cultural” devem incluir tanto a família e a escola quanto as quadrilhas de traficantes e as galeras de rua. Essa teoria indica que a escola opera a violência simbólica ao reforçar a separação de classes, daqueles destinados a ocuparem posições médias e altas na hierarquia social. Além disso, ao excluir, selecionar e manter por mais alguns anos

nos bancos escolares alguns representantes dos estratos dominados, “a escola garante a credibilidade da ideologia do mérito e contribui para a reposição dos estratos domesticados dos dominados”. (ZALUAR, 1999).

Em relação ao contexto escolar, podemos dizer que quando se ensina algo, sem explicar quais as relações de poder da sociedade que determinam sua validade, está se praticando uma “delinquência pedagógica”, isto é, se comete uma violência do ponto de vista do simbólico.

Bourdieu (2001) afirma que a violência dos adolescentes, que poderia crer em ruptura com a ordem social e, em particular com a escola, é apenas a reprodução conformista das violências sofridas. A violência exercida pelos jovens e pelos fracos é, para ele, um agente da reprodução social, se detendo nos limites do universo imediato sem combater as estruturas de dominação.

Pode-se, portanto, dizer que a representação da violência e o comportamento violento dos adolescentes são construídos e identificados tanto a partir das suas tendências psicológicas, como de suas vivências, assim como através de suas relações com seu contexto familiar, escolar e social mais amplo e das influências dos condicionantes socioeconômicos, políticos e ideológicos; além disso, a informação pelos meios de comunicação de massa, pela internet, como as próprias transformações da adolescência, são fatores que também atuam na formação das representações da violência dos adolescentes e no aumento da violência entre eles. (GOMES, 2004).

A proposta de Bourdieu e Passeron (1975) aponta para uma nova perspectiva, contrária ao pensamento funcionalista que se atribuía ao papel da escola:

Supunha-se que, através da escola pública e gratuita, seria resolvido o problema do acesso à educação e, assim, garantido, em princípio,

a igualdade de oportunidades entre todos os cidadãos. Os indivíduos competiram dentro do sistema de ensino, em condições iguais, e aqueles que se uma questão de justiça, a avançar em suas carreiras escolares e, posteriormente, a ocupar as posições superiores na hierarquia social. A escola seria, nessa perspectiva, uma instituição neutra, que difundiria um conhecimento racional e objetivo e que selecionaria seus alunos com base em critérios racionais. (NOGUEIRA, C e NOGUEIRA, M, 2009, p. 12).

Os autores identificam que a escola está longe de ofertar igualdade de oportunidades, sobretudo, o processo educacional ou a ação pedagógica. Pois a escola age como agente de reprodução e legitimidade das desigualdades sociais.

Nesse sentido o conceito de violência simbólica de Bourdieu (1975) rompe com as concepções da ação pedagógica não violenta, neutra. A violência física é tratada nos meios jurídicos, a violência simbólica encontra sua legitimação nos currículos escolares, que asseguram a perpetuação da cultura da classe dominante, uma vez que o sujeito é impedido de elaborar sentidos e significados, pois estes já estão prontos para serem assimilados.

A ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido, enquanto que as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário que é a condição da instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação (educação). (BOURDIEU e PASSERON, 1975, p. 21).

O autor defende que o exercício de ensinar, a ação pedagógica está longe de ser neutra, pois carrega em si, de maneira sutil, a preponderância do dominante sobre o dominado, do que instrui sobre o que é instruído, pois as próprias relações de poder legitimam as divisões de classes, nas quais técnicas punitivas e cruéis na ação pedagógica são substituídas pela violência simbólica. (BOURDIEU, 1975).

A desigualdade na escolarização reproduz e determina as desigualdades nas

relações do mundo do trabalho, pois àqueles que melhor dominam os conteúdos da cultura geral, “arbitrária”, caberão os melhores empregos, e aqueles que têm mais dificuldades para absorver tais conteúdos, cabem os subempregos, ou até mesmo o desemprego.

Segundo Nogueira (2009), a educação na teoria de Bourdieu, perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais.

Para Bourdieu (1975), o indivíduo que possui capital cultural tem infinitamente mais chance de conseguir êxito escolar, pois o currículo da escola se constitui num verdadeiro julgamento sobre o aluno.

Pensando-se na escola pública brasileira, percebemos a falta de preocupação desta com a origem e realidade dos seus educandos nos mais diversos aspectos, como os valores culturais, sociais, econômicos, familiares, e acaba por tentar lhe transmitir o “ensino padrão”, aquele que tem como interesse a legitimação do poder para poucos. (ALÉSSIO, 2007).

Na escola, geralmente presenciamos atitudes carregadas de preconceitos em relação aos diferentes processos de aprendizagem, exigindo uma (inexistente) uniformidade, o cotidiano pleno de urgências burocráticas, o discurso não praticável, os rótulos sugeridos por diferentes programas educacionais, na realidade distante tanto de alunos quanto de professores, também são espaços onde a violência simbólica pode (re) produzir-se, pois se esconde atrás de discursos democráticos, de metodologias inovadoras, de propostas para igualdade e mudanças radicais na comunidade e de soluções para os problemas sociais-políticos-econômicos. (ALÉSSIO, 2007).

Nesse sentido a violência simbólica instala-se nos não-documentos da escola, ou seja, algo não oficializado nos discursos, explícito e por isso pode manter-se durante gerações, sem que as pessoas envolvidas percebam-se vítimas de tal violência, mas isso não significa que não levem consigo consequências nefastas destas agressões.

Segundo Aranha (1989), o radicalismo das teorias crítico-reprodutivistas leva a um pessimismo imobilista ao considerar a escola como reprodutora das desigualdades sociais, acreditando que somente se poderá agir a favor da igualdade no âmbito escolar quando não houver mais a exploração de classe. A autora faz uma crítica a Bourdieu e Passeron ao dizer que, se a classe dominante necessita impor através da escola seu poder e seus valores como legítimos, é porque existe uma resistência e capacidade de luta da classe dominada que não se submete assim tão passivamente àquilo que é imposto pelas classes dominantes. (ARANHA, 1989).

Aranha (1989) crê que existem possibilidades de diálogos que venham contribuir na identificação, na percepção da violência escolar e na discussão de estratégias que possam contribuir para o enriquecimento das ações escolares frente a esta problemática. Para isso são necessários muitos esforços, e não de pessimismo e de desânimo.

Ainda discordando dos conceitos de Bourdieu no campo específico da educação, Charlot (1996; 2000) faz uma crítica ao autor, quando se refere que a posição social que o indivíduo ocupa influencia na sua escolarização. Charlot reconhece que o fato de se ocupar determinada posição social torna o acesso a certos recursos e a vivência de certas experiências sociais mais ou menos prováveis. Mas “ter pais com um grande patrimônio econômico e cultural, por exemplo, tenderia a favorecer, mas não garantiria uma boa trajetória escolar”. O mesmo raciocínio valeria para o inverso “pertencer a uma família com limitados recursos econômicos e culturais não importaria necessariamente o insucesso escolar”. (CHARLOT, 1996;2000 apud NOGUEIRA,

2009, p. 90)

Segundo Nogueira (2009) Bourdieu fez uma previsão de uma saída que pudesse servir na resolução da violência simbólica da escola no processo educativo, ele acreditava aos interesses dos alunos socialmente desfavorecidos. Essa saída estaria no processo que ele denominou de “racionalização da pedagogia”, mediante o qual a ação pedagógica com os alunos se daria por uma aprendizagem “metódica” visando tornar explícito tudo aquilo que funciona de modo implícito no curso do processo pedagógico. Assim, nas páginas finais do célebre livro *Lês héritiers*, de 1964, Bourdieu e Passeron se referiam a essa ação como “uma pedagogia racional que tudo fizesse para neutralizar metodicamente e continuamente, do maternal à universidade, a ação dos fatores sociais de desigualdade cultural” (Bourdieu; Passeron, 1964, p. 114-115). Os professores deveriam partir dos conhecimentos e das habilidades efetivamente possuídos pelos alunos e fazê-los progredir por meio do uso sistemático de métodos e técnicas de ensino. (NOGUEIRA, M; NOGUEIRA, C, 2009).

[...] uma pedagogia racional e universal, que, partindo do zero e não considerando como dado o que apenas alguns herdaram, se obrigaria a tudo em favor de todos e se organizaria metodicamente em referência ao fim explícito de dar a todos os meios de adquirir aquilo que não é dado, sob a aparência do dom natural, senão às crianças das classes privilegiadas. (BOURDIEU, 1998d, p. 53).

O otimismo pedagógico manifestado por Bourdieu (Cf. Bourdieu; Passeron, 1964; Bourdieu, 1998d) em seus primeiros trabalhos que não descartava a possibilidade de a escola exercer papel ativo na reversão do processo de reprodução das desigualdades sociais, para isso seria necessário “uma transformação profunda dos procedimentos didáticos e métodos de avaliação utilizados”, foi abandonado alguns anos mais tarde. Bourdieu se mostrará pessimista, prevalece na obra do autor à percepção de que o processo de reprodução das estruturas sociais por meio da escola dificilmente poderia ser evitado, convencido do caráter utópico de um trabalho pedagógico de tipo racional de sua capacidade de levar a uma justa distribuição do saber.

2.1.1. VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Na relação professor-aluno, a violência se manifesta de várias formas, alguns autores, como: Guimarães (1996) escreveram sobre esse tema e os olhares coincidem muito quando se avalia o papel violento da escola.

A escola, como qualquer outra instituição, está planejada para que as pessoas sejam todas iguais. Há quem afirme: *quanto mais igual, mais fácil de dirigir*. A homogeneização é exercida através de mecanismos disciplinares, ou seja, de atividades que esquadriham o tempo, o espaço, o movimento, gestos e atitudes dos alunos, dos professores, dos diretores, impondo aos seus corpos uma atitude de submissão e docilidade. Assim como a escola tem esse poder de dominação que não tolera as diferenças, ela também é recortada por formas de resistência que não se submetem às imposições das normas do dever-ser. Compreender essa situação implica aceitar a escola como um lugar que se expressa numa extrema tensão entre forças antagônicas. [...] O professor imagina que a garantia do seu lugar se dá pela manutenção da ordem, mas a diversidade dos elementos que compõem a sala de aula impede a tranquilidade da permanência nesse lugar. (apud. AQUINO, 2007, p. 13).

Guimarães diz que o professor imagina que a garantia do seu lugar se dá pela manutenção da ordem (apud Aquino 2007). Todavia, que se presencia na escola hoje é uma grande crise dessa autoridade do professor. Não é simples estabelecer a ordem, o controle sobre os corpos tão repletos de energia, de mentes tão recheadas de idéias e desejos. O professor do aluno que se apresenta na escola, na contemporaneidade, não pode mais exercer sobre ele o poder que outrora exercia o domínio em forma do medo, e até mesmo da violência física.

Segundo, Bourdieu e Passeron (1975):

O conceito de autoridade pedagógica permite fugir à ilusão pré-sociológica que consiste em creditar à pessoa do emissor a competência técnica ou a autoridade pessoal que, nos fatos, é automaticamente conferida a todo emissor pedagógico pela posição, garantida tradicionalmente ou institucionalmente, que ele ocupa numa relação de comunicação pedagógica. (BOURDIEU e PASSERON, 1975, p. 34).

A atuação do professor deve estar pautada em princípios éticos e não em princípios coercitivos. Podemos entender que o trabalho educativo do professor não pode conter, de forma alguma, o desrespeito, a ofensa, o cinismo, o autoritarismo ou qualquer outra forma de violência que humilhe e envergonhe os seus alunos. Enfim, o professor deve considerar, no ato educativo, a condição humana, individual e coletiva, visando ao estabelecimento de um conjunto de normas e éticas que proporcionem à criança a capacidade de se inserir na sociedade em que ele vive.

Diante do que foi exposto, vale destacar uma importante consideração de Moraes (1995) a respeito da violência que vem manipulando as pessoas e os elementos que interferem no processo educativo:

[...] as novas gerações precisam ser motivadas ao respeito pela vida de si e dos outros; precisam sofrer um despertar político que as integre numa luta sincera contra as escandalosas injustiças sociais oriundas de uma perversa distribuição de oportunidades, de uma divisão social de trabalho discriminatória, bem como de uma divisão de rendas e bens sociais que é evidentemente criminosa e criminógena. (MORAIS, 1995, p. 45)

O embasamento teórico nos aponta que a reflexão é de suma importância para o despertar de atitudes cidadãs nas práticas da comunidade educativa, a fim de desestabilizar crenças e promover mudanças nas condições sociais de ensino. Conforme Moraes (1995) “se a comunidade educativa não tiver a oportunidade de analisar a sua prática docente, sua postura e procurar alternativas para mudá-la, dificilmente favorecerão a autonomia.” (MORAIS, 1995).

Segundo Bock (2002), é fundamental perceber que a violência no ambiente escolar manifesta-se de modo especial e sutil na relação das crianças e dos jovens com os conteúdos a serem aprendidos, que podem não ter significado para sua vida; na relação com professores, que se caracteriza por práticas autoritárias e sem espaço para o diálogo, para a crítica; na relação com práticas disciplinares que buscam a sujeição do educando, a submissão, a docilidade, a obediência e o conformismo.

Ainda Bock (2002) afirma que a maior violência exercida pela escola é quando usa de seu poder sobre as crianças e os jovens para impedi-los de pensar, de expressar suas capacidades e os leva a se tornarem meros reprodutores de conhecimentos. Essa experiência de impotência, de insatisfação, e conseqüentemente, de fracasso escolar é nefasta na construção da identidade do educando, deixando marcas que tem apontado as suas conseqüências para o aluno, como o rebaixamento da sua auto-estima, influenciando toda a sua escolarização posterior.

2.1.2. AS CONSEQUÊNCIAS DA VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

As formas como a escola e o professor tratam o aluno é considerada por alguns estudiosos uma variável que pode resultar em problemas de baixa estima, desinteresse, apatia, ou atitudes agressivas. Segundo Durkheim (apud Zaluar, 2001) o estudo extrai a idéia de que “a força da autoridade de quem pune tem origem no sentimento de vergonha do punido”. Para Kant (apud Zaluar, 2001) é destacada a importância da dignidade e do auto-respeito, como valores essenciais para a construção da moral. (ZALUAR, 1999).

Segundo Zaluar (2001), o conceito de violência psicológica substitui o de violência simbólica. No artigo de Cruz sobre o desempenho escolar de crianças moradoras de favelas e cortiços no Ceará retrata os mecanismos de violência psicológica praticados pela escola contra o aluno pobre. A autora descreve os sentimentos e representações positivas que crianças do 1º ano, do ensino fundamental, manifestam quando da ida à escola, com “a esperança de lá aprender coisas importantes e dessa forma, num (“sê burro”, p.3), para depois confrontá-los com a realidade da escola”, que faz com que esses alunos se sintam “praticamente incapazes de assimilar o que a escola deveria lhes ensinar” e os declara publicamente “sujos, desleixados ou mal comportados” (idem, p.10). Segundo ela, isto revelaria o quadro no qual a escola produziria constantes ataques à auto-estima das crianças, que tendem a se ver em um ambiente agressivo e de difícil convivência. (ZALUAR, 2001).

Para Abramovay e Rua (2002), violência simbólica “é a violência que a escola exerce sobre o aluno quando o anula da capacidade de pensar e o torna um ser capaz somente de reproduzir” segundo ela é a mais difícil de ser percebida porque é exercida pela sociedade quando esta não é capaz de encaminhar seus jovens ao mercado de trabalho, quando não lhes oferecem oportunidades para o desenvolvimento da criatividade e de atividades de lazer; quando as escolas impõem conteúdos destituídos de interesse e de significado para a vida dos alunos; ou quando os professores se recusam a proporcionar explicações suficientes, abandonando os estudantes a própria sorte, desvalorizando-os com palavras e atitudes de desmerecimento. A violência simbólica também pode ser contra o professor quando este é agredido em seu trabalho pela indiferença e desinteresse do aluno. (ABRAMOVAY e RUA, 2002).

O recurso da escola a procedimentos de castigo e humilhação de criança precisa ser repensado, pois com essas atitudes o sujeito tem seu psicológico abalado, resultando a perda da auto-estima, a timidez, a revolta ou a falta de vergonha, seja desprezar a opinião dos outros, não desenvolve o respeito pela autonomia moral do

outro, ou mesmo pela sua diferença. Este respeito é fundamental para o desenvolvimento civilizado e não violento.

Na concepção de Piaget:

Os dados da Psicologia são coerentes com a afirmação de Kant segundo a qual as crianças pequenas ainda não têm o conceito de vergonha e de decência, a teoria de Piaget sobre o desenvolvimento do juízo moral permite-nos deduzir que o auto-respeito e a concepção da própria dignidade somente aparecem na criança quando esta começa a dar sinais de que compreende o valor do respeito mútuo (Taile et al., 1992, p.53).

Estudos apontam para a importância da pesquisa e da compreensão das atitudes e representações que a população pobre tem da educação e da violência, avaliando que a escola tem um papel importante para a formação do indivíduo para a vida em sociedade, por ser importante a escolarização dos segmentos mais pobres, seja na transmissão de uma cultura cívica, na escolaridade exigida pela competição no mercado de trabalho. Para Zaluar (1999) a existência ou ausência de relações entre a pedagogia das famílias pobres e a pedagogia da escola, a fim de entender em que medida a tensão entre essas pedagogias é um fator inibidor de expectativas de ascensão social.

Há diferentes formas como esse fenômeno violência se apresenta. Embora as formas físicas sejam as que mais chamam a atenção pela sua dramaticidade, as simbólicas se revelam mais perversas, pois atingem o homem no seu próprio ser. É o caso, por exemplo, das várias formas de exclusão social que se perpetuam historicamente, afetando, milhões de habitantes aos quais se nega a prática dos direitos humanos fundamentais reconhecidos na teoria. (PINO, 2007).

Bourdieu (1992) ressalta que a escola valoriza e cobra não apenas o domínio de um conjunto de referências culturais e linguísticas, mas, também, um modo específico de se relacionar com a cultura e o saber. O sistema escolar tenderia a reproduzir a distinção entre dois modos básicos de se relacionar com a cultura: um primeiro,

desvalorizado, se caracterizaria pela figura do aluno esforçado, estudioso, que busca compensar sua distância em relação à cultura legítima por meio de uma dedicação tenaz às atividades escolares; e um segundo, valorizado, representado pelo aluno tido como brilhante, talentoso, inteligente, muitas vezes precoce, que atende às exigências da escola sem demonstrar traços de um esforço laborioso ou tenso. O sistema de ensino, sobretudo nos seus ramos mais elevado, valorizaria e cobraria dos alunos essa segunda postura.

Bourdieu (1998), diz que:

[...] 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 das diferentes classes sociais. (BOURDIEU, 1998d, p. 53).

Tratando, formalmente, de modo igual, em direitos e deveres, quem é diferente, a escola privilegiaria, dissimuladamente, quem, por sua bagagem familiar, já é privilegiado.

Ainda Bourdieu (1992) observa que nas avaliações formais ou informais (particularmente nas provas orais) exige-se dos alunos muito mais do que o domínio do conteúdo transmitido. Exige-se uma destreza verbal e um brilho no trato com o saber e a cultura que somente aqueles que têm familiaridade com a cultura dominante podem oferecer.

Segundo ele, por mais que se democratize o acesso ao ensino por meio da escola pública e gratuita, continuará existindo uma forte correlação entre as desigualdades sociais, sobretudo, culturais, e as desigualdades ou hierarquias internas ao sistema de ensino. Essa correlação só pode ser explicada, na perspectiva de Bourdieu, quando se considera que a escola dissimuladamente valoriza e exige dos alunos

determinadas qualidades que são desigualmente distribuídas entre as classes sociais, notadamente, o capital cultural e uma certa naturalidade no trato com a cultura e o saber que apenas aqueles que foram desde a infância socializados na cultura legítima podem ter. (BOURDIEU, 1992).

2.1.3. A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA EM DIFERENTES ESFERAS DA SOCIEDADE

A violência simbólica pode ser exercida em diferentes esferas da sociedade:

O Estado age, por exemplo, ao propor leis que evidenciam os educandos que não obtiveram os avanços necessários para prosseguirem nas séries seguintes e foram obrigados a repetirem a série, ou melhor, o ciclo em um só ano. Esses alunos são matriculados em “classes especiais”, denominadas “Recuperação de Ciclo”³, e, dessa forma, todos são postos em uma única sala diferenciada e assim, conseqüentemente, ficam tachados dentro da escola como incapazes, repetentes e desinteressados. (ALÉSSIO, 2007).

A mídia manifesta a violência simbólica ao impor a indústria cultural, que segundo Adorno e Horkheimer (1985), caracteriza-se por levar o indivíduo à ilusão sobre sua liberdade de escolha e, devido às estratégias dissimuladas, torna-o incapaz de perceber esta trajetória como violência.

³ A “Recuperação de Ciclo” acontece em algumas escolas públicas no estado de São Paulo.

Nesse sentido:

Toda ação de violência simbólica que consegue se impor (isto é, impor o desconhecimento de sua verdade objetiva de violência) supõe objetivamente uma delegação de autoridade: assim, contrariamente às representações populares ou semi-eruditas que se prestam à publicidade ou à propaganda e, mais geralmente, às mensagens veiculadas pelos meios modernos de difusão, imprensa, rádio, televisão, o poder de manipular, senão de criar as opiniões, essas ações simbólicas só podem exercer-se na medida somente em que elas encontram e reforçam predisposições (por exemplo, as relações entre um jornal e seu público). (BOURDIEU e PASSERON, 1975, p. 38).

A ação da mídia por um lado massifica a cultura popular e por outro restringe cada vez mais o acesso à cultura própria do indivíduo, bem como defende como certa a construída pela classe dominante.

A mídia age como veículo de transmissão de violência ao instigar sensações que geram audiência à programação, com efeito, mais estético que cultural. A imagem é capaz de tornar bonito algo feio, atraente algo repugnante; o esteticismo tem sido o novo paradigma. Quanto aos conteúdos violentos, há uma veiculação intensiva pela mídia e isso tem acarretado segundo Costa (1986) outro fenômeno que é tão grave quanto à própria violência, “a banalização da violência”, ou seja, as pessoas se familiarizam gradativamente com tais episódios e reagem como se a violência fosse algo “natural” do ser humano, parte de sua natureza.

Quanto à educação, ela está no centro desta discussão. Teoricamente, através da educação o indivíduo pode se tornar capaz de distinguir quando está sendo vítima da violência simbólica e, assim, tornar-se um ator social que possa confrontar e até impedir sua legitimação.

Em síntese, a grande contribuição de Bourdieu para a compreensão sociológica da escola foi a de ter ressaltado que essa instituição não é neutra. Formalmente, a

escola trataria a todos de modo igual, todos assistiriam às mesmas aulas, seriam submetidos às mesmas formas de avaliação, obedeceriam às mesmas regras e, portanto, supostamente, teriam as mesmas chances. Bourdieu mostra que, na verdade, as chances são desiguais. Alguns estariam numa condição mais favorável do que outros para atenderem às exigências, muitas vezes implícitas da escola.

3. ASPECTOS IDEOLÓGICOS DA ESCOLA

Neste capítulo serão abordados os aspectos ideológicos da escola e seus condicionantes. Além da violência física que ocorre nas escolas, quero chamar atenção neste trabalho é a violência que se manifesta através das forças sociais que atuam sobre o indivíduo, impondo, de maneira despercebida, suas ideologias⁴.

O poder simbólico como poder de constituir dado pela enunciação, de fazer ver e crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for *reconhecido*, quer dizer, ignorado como arbitrário. (BOURDIEU, 1989:14)

Isto significa que o poder simbólico não reside nos “sistemas simbólicos” em forma de uma força, mas que se define numa relação determinada e por meio desta entre os que exercem o poder e os que lhe são sujeitos, quer dizer na própria estrutura do campo em que se produz a crença (os símbolos do poder). (BOURDIEU, 1989).

Arendt (1973) afirma que o poder, fenômeno político por excelência, não se confunde com violência, ao contrário, são incompatíveis. Onde a violência existe, há a negação do poder. Segundo a autora o poder se baseia na ação comunicativa e não se estabelece sob o uso da força, ameaça, imposição, o que existe é uma teia de relações que legitima este poder. Em outras palavras:

Não basta dizer que a violência e poder são a mesma coisa. Poder e violência se opõem, onde um deles domina totalmente o outro está ausente. A violência aparece onde o poder está em perigo, mas se a permitem seguir seus próprios caminhos, resulta em desaparecimento do poder. Isto não implica pensar no oposto da violência como sendo a não violência; falar em poder não violento é redundância. A violência pode destruir o poder, mas é totalmente

⁴ Ideologia é um sistema de idéias de representações que domina o espírito de um homem ou de um grupo social. (ALTHUSSER, 1985, p. 81)

incapaz de criá-lo. (ARENDIT, 1973:132)

Identificar a violência simbólica dentro das escolas é difícil porque, quem a exerce são pessoas que representam o poder na escola e, além disso, a violência praticada por esses agentes educacionais ocorre de maneira silenciosa, portanto disfarça o ato violento.

Segundo, Bourdieu e Passeron (1975) dizem que:

Enquanto poder arbitrário de imposição que, só pelo fato de ser desconhecido como tal, se encontra objetivamente reconhecido como autoridade legítima, à autoridade pedagógica, poder de violência simbólica que se manifesta sob a forma de um direito de imposição legítima, reforça o poder arbitrário que a estabelece e que ela dissimula. (BOURDIEU e PASSERON, 1975, p. 27).

A ação pedagógica através de suas práticas explicita suas ideologias que contribuem para dissimular sua verdade objetiva: como ação não violenta; de um ensino não diretivo; de uma educação natural e de uma educação não repressiva, ocultando através das ideologias pedagógicas a negação de um de seus termos, a contradição entre a verdade objetiva da ação pedagógica, e a representação necessária dessa ação arbitrária considerada como (“natural”). (BOURDIEU e PASSERON, 1975, p. 27).

De acordo com Althusser (1985), a escola, assim como a família, a igreja, os sindicatos, o judiciário e os partidos políticos, fazem parte do conjunto de aparelhos ideológicos do Estado⁵ que atua a favor da classe dominante, através de seus programas, conteúdos e metodologia. A escola, neste sentido, é um aparelho ideológico que funciona para perpetuar a desigualdade social, essencial para o

⁵Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE) funcionam principalmente através da ideologia, e secundariamente através da repressão seja ela bastante atenuada, dissimulada, ou mesmo simbólica. São as Instituições distintas e especializadas como: as igrejas; algumas escolas; as famílias; o sistema jurídico; o sistema político; os sindicatos; Informação; cultural. (ALTHUSSER, 1985. Aparelhos

sistema capitalista, exercendo seu papel de reprodução da ideologia dominante e manutenção do status-quo de maneira silenciosa porque a realidade social não é percebida em sua essência por todos, a maioria das pessoas vêem apenas a superfície do problema das desigualdades sociais.

Acreditamos, portanto ter boas razões para afirmar que, por trás dos jogos de seu Aparelho ideológico de Estado político, que ocupava o primeiro plano do palco, a burguesia estabeleceu como seu aparelho do Estado nº. 1, e, portanto dominante, o aparelho escolar, que, na realidade, substitui o antigo aparelho ideológico de Estado dominante, a Igreja, em suas funções. Podemos acrescentar: o par Escola-Família substitui o par igreja família. (ALTHUSSER, 1985, p. 78).

De fato, a igreja foi substituída pela escola em seu papel de Aparelho Ideológico de Estado dominante. Ela forma com a família um par, assim como antigamente a igreja o era.

Segundo Camacho (2001) adota como ferramenta de interpretação das práticas de violência escolar o referencial apresentado por Chauí (1998 e 2003), com os mecanismos ideológicos de ocultamento da violência real. Ao ocultar, passam como atos impunes, pois não são percebidos como violência, sendo confundidos com brincadeira ou com indisciplina. A pesquisadora desperta a atenção para a constatação de que as práticas das violências em contexto escolar não se restringem às escolas materialmente prejudicadas, como é o caso das escolas da periferia. Ela aponta que a violência também apresenta faces sutis, que camuflam a presença desta entre os gestos das camadas médias da sociedade brasileira.

Conforme Bourdieu e Passeron (1975):

A instituição escolar é a única a deter completamente, em virtude de sua função própria, o poder de selecionar e de formar, por uma ação que se exerce sobre todo o período da aprendizagem, aqueles aos quais ela confia a tarefa de perpetuá-la se encontra, portanto na posição por definição a mais favorável para impor as normas de sua autoperpetuação, no mínimo, o fará usando de seu poder de reinterpretar as normas externas. (BOURDIEU e PASSERON, 1975, p. 206).

A autonomia relativa do sistema de ensino é sempre a contrapartida de uma dependência mais ou menos completamente oculta pela especificidade das práticas e da ideologia permitidas por essa autonomia. (BOURDIEU e PASSERON, 1975).

Gadotti (2003) discute questões importantes acerca da postura da escola, evidenciando que a escola e o educador devem estar comprometidos com uma prática educacional preocupada em dar voz aos seus educandos, que percebam a ideologia e as forças hegemônicas que permeiam as práticas e os discursos e possam, por meio de posturas críticas, serem sujeitos de transformação. Assim ele afirma: “Para educar (despertar a consciência) é preciso lutar contra a educação, uma luta retomada incessantemente, contra a educação dominante, a educação do colonizador.” (GADOTTI, 2003, p. 40).

É relevante considerar na superação das práticas de exclusão e violências presentes no cotidiano escolar a tarefa contínua de “refletir e descobrir no próprio estilo de ensinar, aquilo que condiz com uma prática emancipatória”, que leva a “pensar autêntico como um projeto de sociedade.” (FREIRE, 1997, p. 37).

Segundo Paulo Freire:

Que a educação libertadora é incompatível com uma pedagogia que de maneira consciente ou mistificada, tem sido prática de dominação. Uma cultura tecida com a trama da dominação, violência, por mais generosa que sejam os propósitos de seus educadores, é barreira cerrada às possibilidades educacionais dos que se situam nas subculturas dos proletários e marginais. (FREIRE, 1987, p. 9)

Nesse sentido é necessidade pensar em um ensino que promova a autonomia, que respeite a individualidade do educando, o seu ritmo de aprendizagem, contribuindo no desenvolvimento de capacidades motivadoras de crianças, adolescentes e jovens, tornando-os capazes de pensar, refletir e construir o próprio conhecimento de forma significativa com grande influência posteriormente em sua vida pessoal e profissional. Um ensino em que os aprendizes se transformem em agentes críticos de mudança, percebendo o contexto sócio-ideológico que permeia a escola, a sala de aula e a sociedade.

3.1. CULTURA ESCOLAR

O significado de cultura enquanto práxis significa um conjunto de práticas que conferem determinados significados aos lugares, aos indivíduos e aos grupos. Nesse sentido, a cultura escolar é tanto o conjunto de saberes presentes nas determinações dos mitos, dos comportamentos, das tradições, das inovações e das relações sociais. Por outro lado, pode ser interpretada como uma variável ideológica/ científica dependente da cultura geral. (SILVA, F, 2006).

Viñao Frago (2000) concebe a cultura escolar como “aquele conjunto de práticas, normas, idéias e procedimentos que se expressam em modos de fazer e pensar o cotidiano da escola”.

Esses modos de fazer e pensar (mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações) amplamente compartilhados, assumidos, não postos em questão e interiorizados, serve uns e a outros para desempenhar suas tarefas diárias, entender o mundo acadêmico-educativo e fazer frente tanto às mudanças ou reformas como às exigências de outros membros da instituição, de outros grupos e, em especial dos reformadores, gestores e inspetores. (FRAGO, 2000a, p. 100).

A escola tem sua cultura estabelecida, não sendo o sistema educacional diferente, isto é, também tem uma cultura institucionalizada a qual se expressa como aquele conjunto de idéias, pautas e práticas relativamente consolidadas, como modo de hábitos. (SILVA, F, 2006).

Observamos, então, a escola como uma instituição ímpar, que se estrutura sobre processos, normas, valores, significados, rituais, formas de pensamento, constituidores da própria cultura, que não é monolítica, nem estática, nem repetível. (SILVA, F, 2006).

Esse conjunto de características do cotidiano escolar que Forquin (1993) denomina de “Cultura da Escola”. Para ele:

Cultura é descrita enquanto um mundo humanamente construído, mundo das instituições e dos signos no qual, desde a origem, se banha o indivíduo humano, tão somente por ser humano, e que constitui como que sua segunda matriz (FORQUIN, 1993, p. 168, apud SILVA, F, p. 205).

Em contraposição ao conceito de “Cultura da Escola”, Forquin (1993) apresenta a “Cultura Escolar” como sendo aquele conjunto de saberes que, uma vez organizado, didatizado, compõe a base de conhecimentos sobre a qual trabalham professores e

alunos. E nessa idéia está pressuposta uma seleção prévia de elementos da cultura humana, científica ou popular, erudita ou de massas.

Em Julia (2001) vamos encontrar a cultura escolar, dentro de uma abordagem histórica, como sendo uma mescla de normas e práticas, aquelas “que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar” e como um conjunto “que permite a transmissão desses conhecimentos e a incorporação de comportamentos”.

Seja cultura escolar ou cultura da escola, esses conceitos acabam evidenciando praticamente a mesma coisa, isto é, a escola é uma instituição da sociedade, que possui suas próprias formas de ação e de razão, construídas no decorrer da sua história, tomando por base os confrontos e conflitos oriundos do choque entre as determinações externas a ela e as suas tradições, as quais se refletem na sua organização e gestão, nas suas práticas mais elementares e cotidianas, nas salas de aula e nos pátios e corredores, em todo e qualquer tempo, segmentado, fracionado ou não. (SILVA, F, 2006).

Em Bourdieu e Passeron (1992), por exemplo, encontramos a afirmação de que o papel da escola é a produção e reprodução das condições institucionais para a reprodução cultural e para a reprodução social. Em outras palavras, a escola tem desenvolvido um padrão cultural, não apenas de repetição de comportamentos, mas de desenvolvimento mesmo de raciocínios para a solução dos diferentes problemas e para a convivência.

Como “força formadora de hábitos”, a escola provê aos que têm estado submetidos direta ou indiretamente à sua influência, não tanto de esquemas de pensamento particulares ou particularizados, senão desta disposição geral, geradora de esquemas particularizados, senão desta disposição geral, geradora de esquemas particulares e suscetíveis de serem aplicados em campos diferentes de pensamento e de ação, que se pode chamar de habitus culto (BOURDIEU, 1977, p. 25).

Parece que a escola conforma os indivíduos dotando-os “de um sistema de esquemas inconscientes que constituem sua cultura” (BOURDIEU, 1977, p. 26), isto é, uma cultura fundada em uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas, sem nunca se constituir em princípios explícitos.

Assim nem toda produção cultural é uma produção ideológica, ou pelo menos, não deve ser vista assim, mesmo que a generalização dos conceitos de ideologia e cultura permita essa aproximação: “dizer que toda prática cultural é necessidade “ideológica” não quer dizer nada mais senão que toda prática é significativa” (WILLIAMS, 1992, p. 28).

Uma importante contribuição de Bourdieu (1999) na descrição de três conceitos, os quais conjuntamente podem referendar análises sobre o crescimento desmedido das características do primado da regra do procedimento escrito e a formação de corpos especializados na interpretação das normas e dos rituais da cultura escolar, quais sejam: *habitus*, *campo* e *práticas*.

Para esse autor esses conceitos apresentam os seguintes conteúdos explicativos:

Habitus: mediação universalizante que faz com que as práticas sem razão explícitas e sem intenção significativa de um agente singular sejam, no entanto “sensatas”, “razoáveis” e objetivamente orquestradas;

Campo: noção que serve para indicar uma direção à pesquisa, definida negativamente como recusa à alternativa da interpretação interna e da explicação externa, perante a qual se achavam colocadas todas as ciências das obras culturais;

Práticas: produto da relação dialética entre uma situação e um *habitus*. (BOURDIEU, 1999, p. 212).

Independente do poder de nomeação e das representações que esses conceitos podem produzir, eles acabam por possibilitar o desocultamento das formas que orientam a organização dos alunos e dos professores e outros elementos que dão forma ao complexo processo de introduzir as gerações mais novas num sistema de

valores que lhes precede. Dessa forma, a questão importante aqui não é o conteúdo desses conceitos, mas antes a forma que com eles a análise da cultura escolar pode assumir. (SILVA, F, 2006)

Segundo Nogueira (2009) ao sublinhar que “a cultura escolar está intimamente associada à cultura dominante”, a teoria de Bourdieu abre caminho para uma análise crítica do currículo, dos métodos pedagógicos e da avaliação escolar. Os conteúdos curriculares seriam selecionados em função dos conhecimentos, dos valores e dos interesses das classes dominantes e, portanto, não poderiam ser entendidos fora do sistema mais vasto das diferenciações sociais. O próprio prestígio de cada disciplina acadêmica estaria associado a sua maior ou menor afinidade com as habilidades valorizadas pela elite cultural.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, o estudo da violência pode ser focado quer como problema de segurança, como de saúde pública e a partir de abordagens socioeconômicas, antropológicas, psicológicas e educacionais. Fica evidente que alguns autores identificam o conceito de violência mais relacionada à psicologia; outros a sociologia e ainda há aqueles que acham que o aspecto da violência está mais centrado na antropologia.

Já a violência simbólica fica consolidada na instituição escolar, atendendo a interesses de segmentos da sociedade que lucram com o despreparo da escola em resolver sua problemática, em atender e assistir a comunidade em suas necessidades, uma vez, que ao invés de abrir-se para o diálogo, fecha-se, divide opiniões e, assim, impede possibilidades de conjunções de idéias e organizações de alternativas que venham potencializar suas ações.

Nesse sentido com relação à violência simbólica na perspectiva de Bourdieu, o sociólogo nos seus primeiros trabalhos propôs uma transformação profunda dos procedimentos didáticos e métodos de avaliação utilizados, sugerindo uma “Pedagogia racional”⁶. Mas o otimismo pedagógico manifestado por Bourdieu foi abandonado, prevalece nas obras do autor o pessimismo e o argumento de que o sistema escolar reproduz e legitima os privilégios sociais.

Então independente da forma como a violência escolar, principalmente a simbólica, vem sendo praticada pela escola, é preciso repensar a prática pedagógica; analisar o seu currículo e redirecionar as suas ações para que seja superada essa crise da socialização.

⁶ Pedagogia racional os professores deveriam partir dos conhecimentos e das habilidades efetivamente possuídos pelos alunos e fazê-los progredir por meio do uso sistemático de métodos e técnicas de ensino.

Cofiamos ser o diálogo a melhor forma de tratá-la, pois dessa forma podemos despertar a reflexão e a discussão, indicando as possibilidades para a superação dessa grave situação. Tal discussão remete à problemática do modo como o professor deveria atuar na sala de aula, às dificuldades, ao despreparo e a falta de formação inicial e continuada. Essas deficiências, que não são do professor, mas dos próprios mecanismos institucionais, se mostram na própria forma de trabalho escolar e no modo como a própria cultura escolar está organizada.

O gestor, juntamente com os professores, deve ter a coragem de não realizar apenas ações pontuais, mas mudanças de hábitos no cotidiano para que, desse modo, possamos ter a cultura da não-violência, ou da convivência pacífica no lugar da cultura da violência. Somente dessa maneira a escola cumprirá o seu papel de formar para a cidadania. (VENAS, 2008).

Assim, concluímos que este estudo foi desenvolvido a partir da necessidade de encarar a violência como um problema educacional e de responsabilidade de todos, abordando as diversas formas de manifestação da violência dando ênfase a violência simbólica que é praticada pela escola. Não tem a pretensão de encerrar a discussão sobre o assunto e tampouco de elaborar uma fórmula para a erradicação da violência, até porque suas causas são diversas, mas sim de propor uma reflexão que auxilie na compreensão do tema.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam e RUA, Maria das Graças. **Violência nas Escolas**. Brasília; Unesco, INSTITUTO AYRTON SENNA, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UDMINE, 2002;

ALÉSSIO, Fernanda Cristina. **A violência simbólica na escola**: uma abordagem a partir da visão de educandos e educadores, 2007. Dissertação de mestrado. Disponível em http://www.am.unisal.br/pos/stricto-educacao/pdf/dissertacoes/Fernanda_Alessio.pdf Acesso em 18 abr 2010.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**, 1918. Rio de Janeiro, 2ª edição, 1985.

ANTUNES, Deborah Christina; ZUIN, Antonio Álvaro Soares. **Do bullying ao preconceito**: os desafios da barbárie à educação. Porto Alegre Jan 2008, Psicol. Soc. Vol. 20 no. 1; Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517...script...> Acesso em 15 mai 2010.

AQUINO, Júlio Groppa. **A violência escolar e a crise da autoridade docente**. Campinas, dez. 1998, Cad. CEDES V. 19, nº 47. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517...script...> Acesso em 15 mai 2010.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON Jean Claude. **A Reprodução**, 1975, Rio de Janeiro, Editora S.A.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**, 2001, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. **As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes**. São Paulo 2001, Educ. Pesq. v. 27 n. 1.

CHARLOT, Bernard. **A violência na escola**: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Sociologias, Porto Alegre, ano 4, nº 8, jul/dez 2002, p.432-443. Disponível em www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16.pdf, acesso em 10 set 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, 1987, 17ª edição.

GOMES, Celma Borges. **A Banalização da vida, suas conseqüências e seus**

condicionantes. R. Ci. Méd. biol., Salvador, v 3, n. 1, p. 89-107, jan/jun 2004.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira e SPOSITO, Marília Pontes. **Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil.** São Paulo, mar. 2002, Cad. Pesqui. no. 115,. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517...script...> Acesso em 15 jun 2010.

GUIMARÃES, Áurea Maria, 1950. **A dinâmica da violência escolar: conflito e ambigüidade.** *Campinas*, SP 1996.

NEURA, Cezar. **Violência simbólica nos rituais legitimadores dos processos escolares** – Fenômeno Bullying no ambiente escolar. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517...script...> Acesso em 12 jun 2010.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Claudio Marques Martins. **Bourdieu & a Educação**, 3. ed. – Belo Horizonte: Autentica, 2009.

PINO, Angel. **Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil Contemporâneo.** Educ. Soc. Vol. 28 n. 100 Campinas out 2007.

PUPPO, Kátia Regina. **Violência Moral no interior da escola: um estudo exploratório das representações do fenômeno sob a perspectiva de gênero.** Dissertação de mestrado. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27_11/2007, acesso em 29 jun 2010.

SANTOS, José Vicente Tavares. **A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias.** Educ Pesq vol.27 nº 1, São Paulo Jan./Jun 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517...script...> Acesso em 02 ago 2010.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. **Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa**, 2006, nº. 28, p. 201-216. Editora UFPR. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=_arttext... Acesso em 23 out 2010.

SILVA, Luiz Carlos Faria. **Possíveis incompletudes e equívocos dos discursos sobre a questão da disciplina.** Educ. Soc. Vol. 19 n. 62 Campinas. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517...script...> Acesso em 20 mai 2010.

SOBRINHO, Roberto Sanches Mubarac. **Vozes da infância: refletindo práticas educativas de pesquisa e contribuições do conceito de Violência Simbólica**, 2008.

Disponível em [http:// www.ebah.com.br/louis-althusser -ppt-a75311.html](http://www.ebah.com.br/louis-althusser-ppt-a75311.html). Acesso em 02 set 2010.

SPOSITO, Marília Pontes. **A Instituição Escolar e a violência**. Disponível em <http://www.iea.usp.br/artigos>. Acesso em 15 jul 2010.

SPOSITO, Marília Pontes e GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **Iniciativas Públicas de redução da violência escolar no Brasil**. Cad. Pesq. n. 115 São Paulo, mar. 2002.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. Ver. Adm. Pública, vol. 40, nº 1, Rio de Janeiro, jan/fev 2006. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php? Pid=s0034](http://www.scielo.br/scielo.php?Pid=s0034), acesso em 29 mar 2010.

VASCONCELOS, Maria Drosila. **Pierre Bourdieu**: a herança sociológica. Educ. Soc. v. 23 n. 78 Campinas abr. 2002.

VENAS, Ronaldo Figueiredo. **Gestão escolar e violência**: um estudo de caso sobre as ações gestoras em situação de violência. Dissertação (mestrado) Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2008.

WAISELFISZ, Júlio Jacobo. **Revertendo violências, semeando futuros**: avaliação de impacto do Programa Abrindo Espaços no Rio de Janeiro e em Pernambuco. Brasília: UNESCO, 2003.

YAMASAKI, Alice Akemi. **Violências no contexto escolar**: um olhar freiriano. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/.../tde-19102007>.

ZALUAR, Alba e LEAL, Maria Cristina. **Violência Extra e intramuros**. São Paulo fev. 2001. Rev. Bras. ci. Soc. v. 16 n. 45. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_artex, acesso em 15 abr 2010.