



VIOLÊNCIA SIMBÓLICA CONTRA EDUCANDOS TRANSMITIDA HISTORICAMENTE PELA CULTURA DOMINANTE

Francisco de Paiva Lima Neto*
Andreza Marques de Castro Leão**

Resumo – O intuito do presente estudo é realizar uma análise reflexiva da violência simbólica à luz do caso específico da ideologia. Para sua realização, tivemos como ponto de partida a observação participante em salas de aula do Ensino Fundamental. Nesse processo, selecionamos dois casos (dos muitos observados) que se tornaram emblemáticos na produção deste trabalho, os quais traziam elementos evidentes da violência simbólica sofrida pelos alunos. A escola é parte de um sistema social e ideológico construído historicamente e, em seu espaço, há muitos casos de alunos vítimas dessa violência, o que desvela a necessidade de este assunto receber a atenção devida. Vale lembrar que é preciso entender aspectos mais profundos da violência praticada de maneira simbólica que gera uma cultura violenta que camufla a ideologia que está por trás.

Palavras-chave: violência simbólica, ideologia, escola, relação de poder, cultura autoritária.

INTRODUÇÃO

Na última década uma nova temática tem sido colocada na agenda dos estudos sobre educação escolar – a violência. Esse tema tem motivado pesquisadores a estudar essa questão, buscando compreendê-la para, a partir dessa compreensão, desenvolver formas de enfrentamento, e, em outros casos, de prevenção. Além disso, o tema tem chamado também a atenção da mídia impressa e televisiva, bem como de diferentes meios de comunicação. A notoriedade da violência ocorre porque é um assunto que requer espaço para ser problematizado, pois urge ser erradicado.

* Doutor em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp-campus Araraquara). Professor de História da rede pública estadual e municipal de Araraquara. Gerente de Políticas Educacionais da Secretaria Municipal de Educação de Araraquara.

** Doutora em Educação Escolar com Pós-Doutorado em Sexologia e Educação Sexual pela Faculdade de Ciências e Letras da Unesp (campus Araraquara). Professora do Departamento de Psicologia da Educação da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp-campus Araraquara).

De fato, observa-se não só empiricamente, mas também estatisticamente, como mostram diversos trabalhos acadêmicos, um aumento exponencial de casos de violência ocorridos dentro da instituição escola. Conforme expressam Abreu e Augusto (2013), em pesquisa realizada pela Apeoesp, sindicato dos professores do Estado de São Paulo, com os docentes, 84% destes relatam que já presenciaram situações de violência nas escolas em que lecionam, sendo que 44% deles sofreram algum tipo de violência no ambiente escolar. A maioria dessas agressões, segundo esses docentes, é verbal (39%), seguida pelo assédio moral (10%), o *bullying* (6%), a agressão física, a discriminação e o furto, todos com 5%. Na realidade, além da violência contra o professor, há também a violência entre os alunos, e, ainda, contra os alunos, e é justamente a essa violência que nos ateremos no presente trabalho.

Diante desse quadro caótico, a Secretaria de Estado da Educação informou que tem elaborado ações direcionadas à prevenção e ao combate à violência no ambiente escolar. Por exemplo, as escolas têm recebido manuais de apoio a fim de auxiliar os gestores no tratamento das principais vulnerabilidades no ambiente escolar (ABREU; AUGUSTO, 2013).

Não obstante, o fenômeno da violência escolar é mais antigo do que se pensa, sendo que foi tema de estudos nos Estados Unidos na década de 1950 (ABRAMOVAY, 2003). A mencionada autora complementa dizendo que, ao longo do tempo, este tema ganhou novos contornos, isto é, transformou-se em um problema social realmente preocupante. Com efeito, a violência é um problema que requer estratégias para ser enfrentado, quiçá, banido.

Pensando neste cenário, não temos, no presente estudo, a intenção de realizar um levantamento estatístico sobre o tema, tampouco registrar os inúmeros casos e ocorrências da violência no cenário escolar, porquanto o intuito é discutir a violência em sua totalidade, inclusive em suas formas não implícitas.

Neste interim, é mister explicar que a violência é classificada em três níveis: violência (que inclui pancadas, ferimentos, assaltos, crimes, vandalismos e sexual), incivildades (humilhações, palavras ásperas e falta de respeito) e a violência simbólica (ABRAMOVAY, 2003). Dentre estas, a simbólica será foco no presente estudo.

Sendo assim, objetiva-se realizar uma análise reflexiva deste tema, à luz do caso específico da ideologia que justifica a dominação de uma categoria de seres humanos sobre outros, no processo de ensino-aprendizagem, ideologia esta aceita na cultura escolar entre os seus agentes formadores (educadores e educados) de forma acrítica, isto é, sem contestação.

Vale elucidar que toda espécie de dominação caracteriza-se como violência. Weber, segundo apontamentos de Gabriel Cohn (1982), entende violência tão somente como agressão física. Já o sociólogo Pierre Bourdieu (1998), avançando esse entendimento, elaborou o conceito de violência simbólica. Para ele, qualquer forma de coerção, seja ela econômica, social ou simbólica é uma violência. No caso específico, a simbólica é engendrada historicamente durante o processo de socialização dos indivíduos. É nesse processo, no qual se forma o que Bourdieu denominou de *habitus*, que os indivíduos, impulsionados por ideologias dominantes, se posicionam no espaço social seguindo os critérios e padrões do discurso dominante.

No presente trabalho apenas identificamos uma realidade aplicável ao conceito de violência simbólica imposta historicamente por uma ideologia que justifica a dominação de uma classe sobre outra. Todavia, somos adeptos da possibilidade de superação dessas ideologias, não as entendendo como indelévels características reprodutivistas das classes dominantes. Desse modo, consideramos a possibilidade da transformação.

Ademais, compreendemos que o processo educativo não é restrito a educação escolar, assim como as ideologias não surgem mecanicamente a partir de pré-elaborações de aparelhos ideológicos de Estado, visto que brotam historicamente das relações sociais.

Desta feita, entendemos que a violência simbólica impõe uma cultura de submissão de educandos aos educadores (sejam eles professores, funcionários de apoio escolar ou gestores educacionais) e não se constrói, tampouco se reproduz tão somente nos sistemas escolares, visto que os agentes escolares são seus portadores, podendo utilizá-la como instrumento de reprodução ou ruptura.

Para melhor organizar as nossas ideias, subdividiremos este artigo nos seguintes tópicos: metodologia, quadro teórico – conceito(s) de ideologia –, análise das práticas dos casos observados à luz do contexto social e cultural e considerações finais.

METODOLOGIA

Para a realização do presente trabalho tivemos como ponto de partida a observação participante durante cinco anos em 15 salas de aula de 5ª série do Ensino Fundamental. Preservamos nomes dos educandos, dos educadores e da instituição, narrando somente os fatos observáveis. Nesse processo, selecionamos dois casos (dos muitos observados) que se tornaram emblemáticos na produção deste trabalho.

Durante o tempo que durou esta pesquisa, em todas as salas de aula, logo no primeiro dia de aula, após uma acolhida para gerar vínculo afetivo, solicitamos a todos os alunos que respondessem a três perguntas: 1. Escreva, em poucas linhas, os seus sonhos para o futuro; 2. Qual a importância da escola para a concretização de seus sonhos; e 3. O que você já tem feito para conquistá-lo. Depois eles eram solicitados a escrever uma redação com o título "Minha história".

Na resposta dos alunos, não observamos nada aberrante. Todas as respostas demonstravam que eles eram pessoas com características próprias de sua idade/série e que tinham um objetivo na vida. Eles apontaram que a escola fazia parte das estratégias para atingir esses objetivos e, por isso, realizavam esforços para permanecer na instituição.

Em relação à redação, solicitamos aos alunos que, nessa narrativa, considerassem fatos significativos de sua história de vida e incluíssem suas experiências escolares dentre esses fatos. Após a leitura de cada redação, selecionamos fatos narrados que apontassem momentos

negativos da vida escolar. Destes, escolhemos dois e chamamos os alunos para uma conversa particular, realizando um diálogo interativo visando compreender as raízes desses sentimentos expostos nos fatos narrados. A seguir descreveremos esses dois casos:

1. O aluno X dessa instituição escolar mencionou que ajudou o professor Y a levar seu material para outra sala de aula e, por causa disso, ao retornar, chegou atrasado à sala de aula do citado professor e fora impedido de assistir a aula sem que o professor aceitasse as explicações do aluno. Na aula seguinte, com o mesmo professor, foi submetido a um castigo que julgou ser injusto e humilhante. Recusando-se a cumpri-lo, foi "ameaçado" a não entrar mais em sua aula. Alimentando mais o sentimento de injustiça, no dia seguinte o aluno X, com medo de sua mãe, saiu de casa para ir à escola, porém, foi para casa de um amigo e lá permaneceu até o horário que teria que retornar, e foi este o seu procedimento ao longo do semestre. O controle burocrático da gestão escolar demorou um semestre para notar a ausência desse aluno na escola e contatar os pais.
2. O aluno Z foi encaminhado à direção da escola por questões de indisciplina e, como punição, o professor W solicitou a presença de seu pai na escola, sem o qual ele não poderia mais frequentar as aulas, sendo frisado para o aluno que não serviria o comparecimento somente de sua mãe. O professor e a escola ignoraram o fato de o pai do citado aluno estar preso, fato que deixou a criança constrangida e, por esta razão, ela deixou de frequentar a escola. Somente um bom tempo depois, quando a família se deu conta do ocorrido e compareceu à escola, é que houve o esclarecimento da razão pela qual o pai do aluno não havia tido condições para comparecer à escola.

Nota-se, nesses relatos, que esses alunos foram vítimas da violência simbólica, violência esta que emprega distintos artefatos de submissão. No caso, os dois professores submeteram esses alunos a situações vexatórias que afetaram e trouxeram inúmeros agravos à trajetória de sua escolarização, porquanto a estratégia adotada pelos alunos foi a evasão escolar. A questão complexa que este fato traz é que, uma vez que compete à escola possibilitar aos alunos acesso ao saber historicamente produzido e acumulado pela humanidade, devendo ser um *locus* de formação de cidadãos, como isso ocorrerá se as condições mínimas de inserção e permanência dos alunos em seu âmbito não forem levadas em consideração?

Nos dois casos relatados, pode-se constatar que a ideologia burguesa preponderou, pois foi exigida a presença da família na escola, sem que fosse averiguado se essa presença seria possível.

Bourdieu (1998) entende que, em uma sociedade de classes, a burguesia, como classe, possui diferenças culturais, e por isso tem um patrimônio cultural que se materializa em diversas maneiras, como, por exemplo, nos valores, maneiras de falar e se conduzir. Esse patrimônio cultural é diferente das classes trabalhadoras. Para ele, a escola favorece os edu-

candos que já possuem o patrimônio cultural da burguesia, sendo que a pedagogia dos educadores se constitui como uma imposição arbitrária, tornando-se uma violência, à medida que tem como meta reproduzir a cultura e as relações sociais nos moldes da burguesia.

Os educandos oriundos das classes trabalhadoras não detêm essa cultura, e, para ter sucesso na escola, necessitam assimilá-la, diferentemente dos alunos oriundos da burguesia, que já a possuem e não precisam aprender o modelo imposto pelo educador. Bourdieu (1998) entende que essa ação pedagógica do professor em relação aos alunos oriundos de classes populares é uma violência simbólica, pois impõe uma cultura da classe dominante, por meio da escola, que se torna uma nova etapa no processo de socialização, uma vez que a primeira etapa de socialização já aconteceu na família.

Assim, essa supremacia do poder econômico, transmitida na escola pela imposição da cultura burguesa, faz com que o dominado passe por um processo de negação de sua identidade. A escola, portanto, não usa de coerção pela violência física, mas violenta por meio de forças simbólicas, pois força os educandos a pensar e agir de maneira que a ordem vigente seja reproduzida.

Salientamos que ao nos apropriarmos do conceito de violência simbólica elaborado por Bourdieu (1998), não o fazemos na sua totalidade, porém no que tange à dominação de uma classe sobre outra por meio de um discurso imposto pela cultura dominante. Descartamos o entendimento da elaboração do discurso hegemônico da burguesia sobre a classe trabalhadora. Entendemos que há uma submissão pela imposição de poder, e não simplesmente por questão de classe, que se torna hegemônica por questão econômica.

Pelo fato de termos esse entendimento, no tópico a seguir, faremos um breve relato sobre o tema ideologia, enfatizando o conceito de Gramsci, o qual a entende não somente como o discurso dominante oriundo do poder econômico, ou seja, o discurso da burguesia, mas o discurso hegemônico de uma determinada classe. Também entendemos que Gramsci observa que em uma dada sociedade possa ocorrer "choque de ideologias", apontando assim possibilidade de mudanças e não um determinismo reprodutivista.

Em linhas gerais, nos próximos tópicos realizaremos um esboço compreensivo para elucidar o surgimento das ideologias de maneira a realizar uma análise sobre ideologias de dominação que produzem violência simbólica, frutos de relações de poder que, em contrapartida, podem ter como resposta outros tipos de consequência, inclusive outras formas de violência.

QUADRO TEÓRICO – CONCEITO(S) DE IDEOLOGIA

O conceito de ideologia é amplo e a literatura a respeito desse conceito é rica. Sobre esse tema trabalham não só filósofos e sociólogos, como também psicólogos, historiadores e cientistas políticos, dentre outros.

Desconsiderando os filósofos alemães Feuerbach, Bruno Bauer e Stirner, criticados por Marx e Engels (1979) na obra *Ideologia alemã*, podemos dizer que o marxismo se tornou um referencial importante para a compreensão da formação da consciência humana, segundo uma concepção materialista. Marx deve ser considerado um referencial, mesmo quando acrescentado de outros intelectuais que aprofundaram, ampliaram e reformularam os seus conceitos.

Na mencionada obra clássica do marxismo, Marx e Engels (1979, p. 34) buscaram a compreensão da formação da consciência humana a partir de um conceito materialista. Nela, esses autores entendem que a consciência humana é resultado das condições materiais de sua produção, sendo que o espírito tem consigo, de antemão, a opróbrio de estar vinculado à matéria, a qual nos surge aqui na forma de camadas de ar em movimento, de sons, numa palavra da linguagem. Os referidos autores declaram ainda que a linguagem é envelhecida como a consciência, sendo que "[...] a linguagem só nasce, como consciência, da necessidade, da carência física do intercâmbio com outros homens. A consciência é, pois, logo desde o começo, um produto social, e continuará a sê-lo enquanto existirem homens".

A pensadora marxista Marilena Chauí (1980, p. 3), na mesma concepção materialista desse conceito, define ideologia como "[...] um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem fazer e como devem fazer".

Para a citada autora, portanto, a ideologia é um conjunto de representações condensadas em um corpo explicativo e prático com normas, regras e preceitos de caráter prescritivo e regulador que têm a função de dar, aos membros de uma sociedade dividida em classes, uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classe, a partir das divisões na esfera da produção. Ela acrescenta que a função da ideologia é a de apagar as diferenças como de classe e de fornecer aos membros da sociedade o sentimento da identidade social, isto é, a ideologia é a representação imaginária do real para servir ao exercício da dominação de uma sociedade fundada na luta de classes e também a inversão imaginária do processo histórico no qual as ideias ocupariam o lugar dos agentes históricos reais.

De acordo com esse entendimento, é justamente a ideologia que obstaculiza a percepção da alienação e impede a revolta da classe dominada contra a dominação. Sem precisar recorrer à violência física, a ideologia mantém o consenso e a coesão da sociedade, escondendo as distorções (ou seja, produzindo uma falsa consciência), mascarando as desigualdades sociais e ocultando a exploração do homem pelo homem.

Nessa primeira concepção do termo ideologia ela é entendida simplesmente como uma máscara da realidade, ou seja, a ótica pela qual o ser humano enxerga a realidade. Na prática, a ideologia é absorvida também pela classe dominada, e esta se torna refém dos discursos que fazem a percepção da realidade pelos dominantes, ou seja – há um discurso hegemônico que impede os dominados de terem a sua própria visão de mundo.

Da porta aberta por Marx e Engels, também considerada por Chauí, sobre a compreensão da formação da consciência humana (ideologia) a partir de um processo dialético entre o social, o político e o econômico, chamado por ele de estrutura ou base material (diferenciando-se de superestrutura), há inúmeras ramificações interpretativas encontradas na produção acadêmica de outros pensadores, marxistas ou não, os quais continuaram a desenvolver novas abordagens sobre esse assunto.

Outro pensador marxista, Antônio Gramsci (1995) estabelece algumas diferenças na compreensão desse conceito. Não é fácil trabalhar com o conceito de ideologia de Gramsci. Não somente por sua profundidade e complexidade, mas também pelo fato de as circunstâncias de sua vida não terem permitido que ele deixasse uma obra teórica sistematizada.

A verdade científica, observável por todos os homens, para Gramsci deve se afastar do senso comum, que, segundo ele, comete erros grosseiros, pois não estabelece os nexos reais de causa e efeito. Esse pensador questiona que a verdade científica se renova historicamente com as novas experiências. Em suas palavras, contudo, as verdades científicas são determinantes e categóricas; também a ciência é uma categoria histórica, um movimento em contínua formação. Além disso, "o que interessa à ciência não é tanto a objetividade do real quanto o homem que elabora os seus métodos materiais que reforçam os órgãos sensoriais e os instrumentos lógicos" (GRAMSCI, 1995, p. 69).

Ao entender a ciência como uma categoria histórica, classifica-a também como ideologia, porquanto entende que a cultura que expressa uma concepção do mundo nada mais é do que a relação entre o homem e a realidade mediada pela tecnologia. Nessa relação, o homem é o criador de valores, inclusive científicos, sem os quais o universo não teria significado por si só, mas significa aquilo que o homem interpreta. Em decorrência disso, o ser não pode ser separado do pensar nem o sujeito do objeto, conforme a concepção da filosofia da práxis. Gramsci (1995, p. 70) salienta que fazer da ciência a concepção do mundo por excelência, a que liberta os olhos de qualquer ilusão ideológica. Todavia, na realidade, também "[...] a ciência é uma superestrutura, uma ideologia. [...] sua reação sobre a estrutura tem um caráter particular, de maior extensão e continuidade de desenvolvimento, notadamente após o século XVIII" (GRAMSCI, 1995, p. 71).

Já consideramos a complexidade da leitura dos textos de Gramsci, uma vez que não foram sistematizados. Recorremos a alguns estudiosos desse autor para ajudar na interpretação de seus textos. Dentre eles, observamos as considerações de Joll (1977) que, ao ler Gramsci, enfatiza a importância que ele deu à superestrutura, colocando o problema da ideologia e cultura não como decorrente da infraestrutura econômica apenas, mas como possibilidade de conquista por meio de choques de hegemonias, entendendo as possibilidades de mudanças. Esse novo olhar, segundo ele, surgiu em função da continuidade do marxismo após a sobrevivência do capitalismo.

Esse mesmo autor observa que Gramsci rejeitou o materialismo dialético grosseiro, na tentativa de reformular a doutrina do materialismo histórico, enfatizando a importância da influência das ideias na História, bem como no impacto da vontade individual nas influências intelectuais. Segundo apontamentos dele, Gramsci, ao desenvolver seu conceito de "hegemonia" (doutrina gramsciana que explica como determinado sistema social e econômico se sustenta e mantém sua base de apoio), entende que o domínio de uma classe sobre outra não é decorrente apenas do poder econômico (que ele considera entender o marxismo de maneira mecanicista), ou da força física, mas também da persuasão que a classe dominada sofre dos valores sociais, culturais e morais da dominante (JOLL, 1977, p. 8).

Badaloni (1978, p. 11) ajuda-nos a entender o que Gramsci conceituou de "choque de hegemonias" diferenciando-o de "choque de ideologias", pois esse último, segundo ele, reflete sensivelmente o choque das relações sociais existentes e possibilidades de surgimento de novas. Em suas palavras, as ideologias não são, nesse caso, meros reflexos de uma realidade que está por trás delas, porém são manifestações do choque das realidades correspondentes a dois modos de produção visíveis historicamente. Aliás, ele acrescenta:

[...] trata-se de ideologias que sintetizam um modo diverso de comportar-se na presença de estruturas sociais diversas. O choque ideológico reflete sensivelmente o choque das relações sociais existentes como outras e novas que emergiam e impuseram uma moral conforme a elas (BADALONI, 1978, p. 11-12).

Ao considerar a importância da ideologia e cultura (superestrutura), não considera Gramsci um opositor ao marxismo, mas um continuador de Marx que supera a derivação da cultura com predominância. Observamos em seus comentários que enfatiza a importância superestrutural da sociedade: seus argumentos consistem na diferenciação que ele faz entre Marx e Gramsci. Essa diferenciação consiste no fato de que o sistema de crenças se insere, para Marx, num modo de produção determinado, e para Gramsci na atualização de novas crenças.

Nos dizeres do autor,

[...] em Marx, ocorre a seguinte progressão: 1. O modo de produção produz uma prática social conforme; 2. as crenças tornam-se funções de estabilidade da prática social que se institucionaliza; 3. Elas tornam possível a ciência dessa prática; 4. A crítica da ciência abre o caminho para novas práticas sociais. Em Gramsci as novas crenças se consolidarão com a sua penetração nos interstícios da velha formação social em crise e a partir disso inicia-se uma luta hegemônica não só entre crenças, mas entre as práticas sociais (BADALONI, 1978, p. 17).

A leitura de Joll e Badaloni nos aponta não somente a complexidade do pensamento de Gramsci, mas também pequenas nuances na leitura que cada um faz de seus escritos, inclusive abordando o conceito de ideologia. Em uma análise primária constatamos que a preocupação de Joll é a ênfase que Gramsci dá ao aspecto cultural, procurando deslocar o materialismo do marxismo ortodoxo. Badaloni procura amenizar esse conflito, observando que, muito embora as teorias gramscianas valorizem a superestrutura, não desconsideram a base econômica.

Finalizando, a partir desta discussão teórica, baseada em autores que selecionamos para compreender o surgimento das ideologias, entendemos que os conteúdos de discursos e práticas sociais que caracterizam uma determinada cultura não nascem no vácuo, portanto não são individuais, neutros nem autônomos, mas estão inseridos dentro de uma categoria que fora construída em um processo histórico. Há, na realidade, diversidade de visões de mundo que estão postas pelo trabalho de intelectuais que são representantes de diversas categorias e disputam hegemonia na arena filosófica.

No caso de uma prática determinada por uma cultura interiorizada, e aceita como natural pelos indivíduos, observamos que a sujeição de um grupo a outro, no interior do espaço escolar, extrapola a infraestrutura econômica desses grupos, e é determinada por ideologias que brotaram de uma prática social em um dado contexto histórico. Embora a escola que está inserida na sociedade brasileira tenha diretrizes legais para uma prática de relações de poder pautadas na democracia, ainda é composta por indivíduos que têm posturas de uma época em que essas relações eram negadas. Essas práticas não são legitimadas por lei, mas, sim, por ideologias que se encontram na cultura da sociedade e no espaço escolar.

ANÁLISE DAS PRÁTICAS DOS CASOS OBSERVADOS À LUZ DO CONTEXTO SOCIAL E CULTURAL

A Constituição brasileira de 1988 (BRASIL, 1988) não nasceu no vácuo e tampouco foi elaborada a partir de debates em uma arena filosófica ou jurídica, mas nasceu em um contexto social e histórico específico. Foi elaborada com a finalidade de dar as diretrizes para a construção de uma nova república, recém-saída de um Estado que vivera 21 anos em um regime militar, com eleições indiretas, deixando a democracia fragilizada. Essa experiência formou e interiorizou indivíduos e instituições que assimilaram maneiras de se relacionar, inclusive mecanismos de poder, de controle social (legalizado ou mesmo sem o apoio da lei), se tornaram legitimados pela prática social, interiorizada por indivíduos que reproduziram essa prática. Dentre as relações sociais, temos as relações que ocorrem dentro da instituição-escola.

A maioria dos agentes escolares que atuam nas escolas a partir do ano 2000 foi formada nas décadas de 1980 e 1990, ou seja, assimilou uma cultura escolar advinda do período do

regime militar, e a colocam em prática de maneira tácita. Embora a Constituição de 1988 e suas leis ordinárias que regulamentam a educação, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1998) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), apontassem para uma nova práxis nas relações de poder na sociedade e, por consequência, na escola, na prática observou-se um reprodutivismo nas relações escolares.

Em tese, na mudança do contexto histórico e social (passagem do regime militar para uma sociedade redemocratizada) deveria haver uma mudança cultural conforme as diretrizes da nova constituição e suas leis que a regulamentaram, inclusive sobre a educação. No entanto, como observamos nos dois fatos mencionados, ainda persistem práticas de uma cultura arbitrária que exercem fortes marcas na cultura social e na cultura escolar.

No caso X mencionado, observamos que, em uma cultura democrática é natural o direito de defesa precedendo a condenação e a punição. A negação do direito e atitudes arbitrárias caracterizam-se como violência. De maneira tácita, tanto o educador como o corpo gestor entenderam que poderiam, arbitrariamente, violentar simbolicamente a defesa do aluno, negando-lhe o direito, fato que gerou revolta deste, que deixou de frequentar a escola. No caso Z, a ausência do diálogo e o desconhecimento da realidade do aluno vitimado pelo pertencimento a uma família desestruturada pela criminalidade e ausência do pai cercearam seu direito de frequentar a escola, exigindo-lhe o que era impossível – a presença do pai.

De fato, na escola há muitos casos de alunos vítimas da violência simbólica, o que desvela a necessidade de este assunto receber a atenção devida, sobretudo porque é preciso ir além de apontar esses casos, por exemplo, promover articulações de forma a mitigar essa violência, que emprega diferentes e perniciosas estratégias para se perpetuar no contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se pensa no tema violência na atualidade, deve-se colocar em pauta todas as suas formas e nuances, inclusive as violências simbólicas. Não entendemos que a escola, como instituição, seja produtora de violência simbólica ou de quaisquer outros tipos de violência, mas que é parte de um sistema social e ideológico, construído historicamente.

Nos casos apontados, observamos que as práxis autoritárias dentro da escola ainda continuam nas relações de poder e domínio que educadores (docentes ou gestores) exercem sobre os educandos, e muitas vezes de maneira arbitrária. Essas práxis têm origens em regimes autoritários e antidemocráticos, que, mesmo findado e iniciado um novo período, com novas diretrizes legais por meio da Constituição de 1988 e de suas leis, que regulamentam seus casos específicos, ainda persistem na prática as relações de poder que estão no inconsciente das relações sociais, inclusive na cultura escolar.

Essas práticas se constituem em violência que submete o educando a uma categorização inferior, ou seja, não há regra que regulamente direitos e deveres dos agentes escolares, mas há um discurso e uma prática que justificam a dominação de um grupo, dentro da cultura escolar, sobre outro, e, nesse caso, dos agentes educacionais sobre os alunos. A escola não criou nem reproduz essa cultura, mas abriga indivíduos (educadores e educandos) que são portadores e reprodutores dessa cultura.

Desse modo, a prática da reprodução cultural dessa ideologia faz com que educandos continuem sendo vítimas de um processo histórico cultural de predomínio de um sistema autoritário e arbitrário, no qual o poder emana das pessoas e não das regulamentações legais. Muitas vezes, o que se chama de violência na sociedade e na escola é reflexo de outras violências que indivíduos vitimados já trazem interiorizadas consigo e aceitam como natural. Essas práticas, porém, não são hegemônicas.

Na história, sempre houve uma contraideologia que as desmascarou (desmistificou). Mesmo em regimes autoritários e fechados sempre houve vozes destoantes, que produziram uma contraideologia expressa em diversas maneiras, como na literatura, na música, nas artes em geral, dentre outras. Parodiando Marx, o sistema trouxe, dentro de si, os germes de sua própria destruição.

Sendo assim, estudar o tema violência escolar, observando apenas fatos que demonstram expressões de revolta, não resulta no entendimento da violência na sua totalidade. É preciso entender aspectos mais profundos da violência, praticada de maneira simbólica que gera uma cultura violenta. A academia e os intelectuais que estão constantemente (re)pensando a cultura escolar terão uma missão a desempenhar.

Symbolic violence against learners historically transmitted by dominant culture

Abstract – The aim of this study is to conduct a reflective analysis of violence symbolic in the light of the specific case of ideology. For its realization as we starting point the participant observation in classrooms of elementary school. In this process selected two cases (from many observed) that have become emblematic in the production of this work, which brought elements of evident symbolic violence experienced by students. The school is part of a social system and ideological and historically constructed in its place there are many cases of students victims of this violence, which reveals the need for this issue to receive the appropriate attention. Remember that you need to understand the deeper aspects of violence practiced on a symbolic way which creates a culture that camouflages violent ideology behind.

Keywords: symbolic violence, ideology, school, power relation, authoritarian culture.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. *Violência escolar – o bê-á-bá da intolerância e da discriminação*. 2003. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/Cap_02.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2013.
- ABREU, A.; AUGUSTO, V. *Violência na escola virou rotina*. Disponível em: <<http://www.diario-web.com.br/novoportal/Noticias/Educacao/135026,,Violencia+na+escola+virou+rotina.aspx>>. Acesso em: 10 jul. 2013.
- BADALONI, N. *Sobre a teoria gramsciana de ideologia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: POUILLON, J. (Org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 9 jul. 2013.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes de Bases da Educação de 1998*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/l9394.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2013.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 10 jul. 2013.
- CHAUÍ, M. *O que é ideologia*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- COHN, G. *Max Weber: sociologia*. São Paulo: Ática, 1982.
- GRAMSCI, A. *A concepção dialética da história*. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- JOLL, J. *As ideias de Gramsci*. Tradução James Amado. São Paulo: Cultrix, 1977.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. 2. ed. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.