

## INFÂNCIA, ESCOLA E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

*Eliane Belloni\**  
*Olga Ceciliato Mattioli\*\**

### RESUMO:

A violência é um fenômeno social e historicamente construído, muito presente no mundo contemporâneo. Trata-se de um fenômeno multifacetado e multideterminado, exigindo para a sua compreensão, estudos interdisciplinares. A violência afeta indistintamente todas as populações e faixas etárias, mas a infância representa um segmento populacional mais desprotegido, no qual diferentes formas de violência se manifestam, a saber: violência física, psicológica, econômica, ideológica, simbólica e outras. O presente artigo tem por objetivo discutir a violência simbólica com base em Pierre Bourdieu, alertando para este tipo de violência nos meios acadêmicos, através da ação pedagógica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Infância; Violência Simbólica; Ação Pedagógica.

### ABSTRACT:

Violence is a historically constructed social phenomenon frequently observed in the contemporary world. It is a multifaceted and multi-determined phenomenon that demands interdisciplinary studies to be fully understood. Violence affects all populations and people of all ages; however, children are the most unprotected population segment, among which whom different forms of violence can occur, such as physical, psychological, economical, ideological and symbolic, among others. The objective of this article is to discuss symbolic violence, based on Pierre Bourdieu, emphasizing this type of violence in schools, through pedagogical actions.

**KEYWORDS:** Childhood; Symbolic Violence; Pedagogical Actions.

29

O presente artigo em sua forma original, constituiu capítulos da dissertação de mestrado intitulada “Violência e livro didático: um estudo sobre as ilustrações em livros de História.” O objetivo do mesmo é resgatar a noção de infância e violência simbólica que ocorre no contexto escolar.

Ao inserir violência na infância como um fenômeno a ser abordado, faz-se necessário que contextualizemos esse fenômeno do ponto de vista sócio-histórico. Não é possível a análise isolando-se a própria historicidade do conceito. Quanto ao último, pode-se dizer, segundo SANCHES (2001), que violentar crianças sempre foi um ato comum ao longo do desenvolvimento da humanidade, mas o julgamento sobre o ato é que tomou novas formas.

Uma rápida retrospectiva histórica poderá dar clareza a respeito disso. De acordo com ARIÈS (1981), na Idade Média, adultos e crianças não viviam separados em termos de desenvolvimento. A criança, ora era considerada como ingênua, inocente e pura, ora era tida como um ser imperfeito e incompleto, que necessitava da educação e moralização do adulto.

\* Docente do Curso de Psicologia UniFil. Membro do Núcleo de Estudo sobre Violência e Relações de Gênero.(NEVIRG-CNPq). Mestre em Psicologia e Sociedade pela UNESP - Assis: *E-mail:* ebelloni@sercomtel.com.br

\*\* Docente do Curso de Pós-Graduação em Psicologia da UNESP - Assis. Coordenadora do Núcleo de Estudo sobre Violência e Relações de Gênero (NEVIRG). Líder do Grupo de Pesquisa sobre Violência e Relações de Gênero (CNPq). *E-mail:* olgamattioli@uol.com.br

As mudanças na concepção de infância são, na verdade, reflexos da organização da sociedade e das relações de trabalho que se estabeleceram antes e após a Revolução Industrial. Vista desse modo, é possível, então, compreender a infância como uma construção sócio-histórica determinada e necessária para fundar valores da família burguesa que aflorou com o advento da Idade Moderna.

A idéia de infância aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, quando a criança se insere na comunidade e passa a ter nela outro papel social. A esse respeito, KRAMER (1996) faz uma distinção entre o papel da criança na sociedade feudal e na sociedade burguesa:

Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (de adulto) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois determinado historicamente pela modificação nas formas de organização da sociedade. (KRAMER, 1996, p.18, grifo do autor).

A partir da diferenciação dos papéis da criança nas diferentes sociedades, modificam-se também, as formas de violência institucionalizada contra elas.

Para BATISTA & EL-MOOR (1999), é necessário observar o grau de institucionalização da violência, sendo este um indicativo de que ela se constitui um estilo de vida pelo fato de estar enraizada nas comunidades e ser aceita como 'natural' entre seus membros.

Sabemos que na Grécia e em Roma antigas, os maus tratos infantis bem como o próprio direito à vida dependiam da vontade do pai, que era tido como o poder máximo da família. Explica OCHOA (*apud* SANCHES, 2001, p.35): “[...] o pai tinha absoluto direito sobre o filho, podia vender, abandonar ou mandar matar [...]”. Além disso, muitas crianças na antiguidade precisavam submeter-se a rituais e provas de sobrevivência tais como: ser imersas em água gelada; provar alguns tipos de alimentos. Isto é, a criança era submetida a condições adversas e, se sobrevivesse, significaria que a família não teria nenhum ônus com aquela pessoa. Àquele que não suportasse os testes não era dado o direito à vida.

As mudanças histórico-sociais ocorridas a partir dos séculos XVI e XVII fazem com que esta criança seja vista na Idade Média como um animalzinho, ou um adulto em miniatura. Ao brotar a idéia de infância, nasce também a idéia da criança como objeto de afeto. As acomodações da família passam a incluir um espaço separado para as crianças, e estas, que antes se aglomeravam nas ruas e aprendiam com os mais velhos, passam a necessitar da presença de pessoas destinadas a educar. O *status* da criança, na verdade, não sofreu muitas alterações, pois a criança, naquela época, assim como o povo, eram sempre objetos; nunca sujeitos da ação política.

A criança sai, então, de uma época de maus tratos, passa para uma fase de anonimato, porém não menos violenta, e ressurge na Idade Moderna, tornando-se o centro das atenções e ocupando um lugar especial no seio da família burguesa. Esta, por sua vez, tem por função proteger, dar afeto e preparar o indivíduo para a vida em sociedade e para um mundo adulto de competências técnicas.

Na Idade Moderna, a criança então sofrerá outras formas de violência. Dentre elas, a violência presente com a ascensão no sistema da classe burguesa, substituindo o feudalismo. A ascensão da burguesia exigirá que essa criança se torne parte do mercado de consumo.

Em torno deste cenário da construção da infância, como não poderia deixar de ser, a sociedade apregoa que, se a infância é um período diferenciado do mundo dos adultos, um período livre de preocupações, seria “uma fase de felicidade”. Surge então, o mito da infância feliz.

## A Infância no Brasil

A colonização do Brasil por Portugal é um marco histórico do controle e da produção de idéias repressoras, dado que, ao Brasil, pela condição de Colônia, caberia respeitar as ordens vindas da metrópole. Nesse processo, a exploração dos recursos e das riquezas foi aceita de forma natural. Como controlar as mulheres, as crianças, os indígenas? Nada melhor que catequizá-los, ensiná-los a ler, a escrever e (por que não?) a pensar dentro dos moldes europeus inclusive, pois dessa forma, controlá-los seria mais fácil.

Já se dizia outrora que uma das formas de se poder escravizar alguém é expatriá-lo ou desidentificá-lo. Assim foi feito com os escravos africanos e assim é feito com qualquer indivíduo quando passa a ser parte integrante de um determinado grupo. A própria identidade fica confundida com a identidade do grupo.

O próprio ato de colonizar o Brasil pode ser considerado violento, pois foi pautado por invasões e matança de indígenas, para que o território pudesse ser ocupado, sobretudo pela desvalorização da cultura indígena e imposição de idéias, valores e modos de vida europeus, a que podemos chamar, conforme Pierre BOURDIEU (1999), de violência simbólica.

No Brasil-Império, a filosofia religiosa, com sua ideologia sobre os menos favorecidos, fundou as Santas Casas de Misericórdia, que instituíram a Roda dos Expostos, onde eram entregues as crianças cujos pais não tinham possibilidades de lhes dar cuidados. Evitava-se, assim, o infanticídio, mas não se resolvia uma questão social que era a do número de crianças enjeitadas e sem futuro na sociedade e, portanto, expostas às mais variadas formas de violência (MARCÍLIO, 1998).

Esta transferência do cuidado das crianças pela família para outras entidades não exime o Estado dos encargos financeiros sobre tais elas. Em sua obra, MARCÍLIO (1998) diz que o assistencialismo muda de forma e fica sob o controle do Estado no Império, argumentando que:

[...] o terceiro sistema de proteção à infância desvalida foi informal – o mais universal e o mais abrangente, aquele que se estendeu por toda a história do Brasil, do século XVI aos nossos dias [...] os *filhos* da criação. (MARCÍLIO, 1998, p.135, grifo do autor).

O problema do abandono de crianças no Brasil não é recente. Sobre isso SANCHES argumenta:

[...] no Brasil República, já no final do século XIX a criança passa a ser vista como problema social, donde começaram a surgir instituições de abrigo e proteção aos menores, os orfanatos e os asilos. O modelo assistencial filantrópico que visa moralizar o indivíduo e prepará-lo para o trabalho substitui o assistencialismo caridoso. [...] o termo menor aparece somente no século XX, sendo sinônimo para bandido e delinqüente. Pensado assim, o menor precisa de quem o re-coloque nas normas sociais para re-inseri-lo como cidadão. Criam-se leis e ações de cunho médico-jurídicas para medicalizar o menor doente e marginal [...] (SANCHES, 2001, p.51).

Vale ressaltar que todo esse processo culmina no que hoje todos conhecem por “estigmatização”. Dividem-se as crianças entre os mais favorecidos e os menos favorecidos; entre os menores excluídos dos direitos humanos e aqueles bem sucedidos: os ricos e os pobres.

Essa distinção faz com que a criança seja vista como menor carente, terminologia utilizada ainda hoje e que significa que ela carece “naturalmente” de algo, distinguindo-a de outras que não carecem. Aqui, percebemos claramente a necessidade da classe dominante em “segregar” e tornar natural a diferença que é socialmente construída.

Há, no Brasil, a partir da década de 90, a tentativa de garantir à criança e ao adolescente uma qualidade de vida mais digna, com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990). Com base nesse documento, a violência foi legislada e criminalizada, o que representou um avanço social em termos de proteção à infância e à adolescência.

Como se pôde verificar nesse breve relato histórico, desde o Brasil colonial até o Brasil atual há uma clara distinção entre as classes sociais. As desigualdades sociais e a violência nas suas diversas formas se manifestam, tanto em grupos mais restritos quanto na sociedade como um todo. Estende-se do grupo familiar às ruas e neste ínterim passa também pela Escola, enquanto local onde se concentram as crianças para se submeterem ao processo de aprendizagem formal.

### **Do Surgimento da Escola aos Atos de Violência**

Na Idade Média, de acordo com ARIÈS (1981), a educação das crianças se dava por experiência direta com os adultos. Na situação real, a experiência podia ser transmitida por empregados, agregados, escravos, e não pela família.

De início, a aprendizagem se dava em local aberto e junto a um mestre: sentavam-se para aprender pessoas de várias idades.

A escola da época não cerceava os alunos como as escolas atuais. Com a chegada da Era Moderna, o objetivo primordial era “[...] isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação, tanto moral como intelectual [...] e, desse modo, separá-las da sociedade dos adultos.” (ARIÈS, 1981, p.165).

A Escola passa a contemplar um espaço para pequenos e grandes, que, segundo ARIÈS (1981), nada mais foi que um enclausuramento de crianças, que, após um tempo na escola, saíam prontas para a vida. A origem das classes escolares se dá por volta do século XV, quando a população de estudantes começa a ser dividida em grupos por capacidades iguais. Com o passar do tempo, passou-se a ter um professor/educador para cada grupo.

A questão da divisão de classes escolares por idade se dá mais adiante, por volta do século XVIII, quando a burguesia, dando ênfase à noção de infância, já reconhece nas crianças características peculiares. Paralelamente, os livros, na Europa, começam a ser impressos, o que impulsiona para que a aprendizagem até então coletiva, adquira um cunho mais individualizado. A evolução da escola medieval promoveu uma instituição complexa, não destinada apenas a ensinar, mas também a vigiar e enquadrar os jovens dentro de determinados critérios preestabelecidos pelos programas escolares. Esse modelo de inclusão e não inserção ainda persiste atualmente, contribuindo para um processo classificatório e de segregação entre bons e maus alunos.

FOUCAULT (1996) entende que a violência sempre existiu na história da huma-

nidade, apenas foi vestida com roupagens diferentes. A partir do século XVIII, as modificações sociais propuseram que as punições defendidas pelos reformadores fossem punições mais humanitárias, uma vez que o corpo, agora, não estava sujeito a sacrifícios, mas era objeto de cuidados. Com esse corpo e através dele o homem serviria à nova ordem social, ordem essa que levaria este mesmo corpo, antes descuidado e até maltratado, ao exercício da obediência e à busca das normas e regularidades de convivência.

Também a Ciência foi afetada pelas modificações sociais, tentando ordenar os fenômenos historicamente construídos à semelhança dos fenômenos naturais. Mas, pela complexidade em que as relações humanas se dão, verificou-se a inviabilidade de transpor linearmente conceitos da Ciência Natural para a Ciência Social. Ordenar os fenômenos sociais conforme o modelo positivista de Ciência, tornou-se uma tentativa infrutífera.

A partir dessas tentativas de manutenção da ordem, que se generaliza para todas as esferas da vida humana, o Estado confere à família o compromisso da educação de seus filhos, aplicando sobre ela sanções específicas, caso não cumpra bem o seu papel de educar e disciplinar, e, muitas vezes, disciplinar significa expor o indivíduo à violência como forma de controle sobre ele, sobre seu comportamento, seu corpo, seus pertences.

Com o objetivo de tentar explicar os comportamentos violentos dentro da família, psicólogos e sociólogos propõem que a origem da violência familiar pode ser explicada, tanto por fontes internas, ligadas ao próprio indivíduo que violenta, como por fontes externas, ligadas ao meio social que apregoa a violência. Entretanto, RUIZ (1985 *apud* LEMOS *et al.*, 2004, p.96), propõe que os dois olhares, tanto o da perspectiva interna quanto o da perspectiva externa seriam reducionistas, e afirma, portanto: “[...] as relações abusivas deveriam ser enfocadas por múltiplos aspectos: os culturais, os sociais, os econômicos, os psicológicos e os biológicos

A violência se apresenta também na escola que, por sua vez, tem servido como aparelho ideológico do Estado. ALTHUSSER, a esse respeito expõe que:

O papel dominante cabe à Escola, se bem que sua música seja silenciosa. Ela recebe as crianças de todas as classes em sua idade mais vulnerável. Inculcando-lhe saberes práticos envolvidos na ideologia dominante [...] (ALTHUSSER, 2001, p.32).

GUIMARÃES (1985), em concordância com Michel FOUCAULT (1996), ressalta em sua obra que a escola tem-se perdido no papel de educar para a cidadania. Segundo a autora, a escola-presídio não só reprime como exclui. O trecho abaixo retrata esta posição:

No regime de uma sociedade disciplinar como a nossa, a punição ao discriminar os comportamentos dos indivíduos, passa a diferenciá-los, hierarquizá-los em termos de uma conformidade a ser seguida, ou seja, a punição não objetiva sancionar a infração, mas controlar, qualificar o indivíduo, não interessando o que ele fez, mas o que é, será ou possa ser. (GUIMARÃES, 1985, p.94).

Diante desta realidade escolar, podemos constatar que não resta alternativa para uma realidade opressora, senão o uso indiscriminado de agressões. Fatos como depredações escolares, ação de gangues, ameaças à mão armada em salas-de-aula mostram que muitas escolas têm se desviado de sua proposta de formação integral do aluno.

Há, também, um outro tipo de violência produzida pela escola que não contempla a mesma visibilidade das formas de violência mais explícitas, porém, que permeia as relações de desigualdade existentes no contexto escolar. Esse tipo de violência na escola manifesta-se de maneira sutil, quase que imperceptível e vai muito além da violência explícita, sendo conhecida por violência simbólico-ideológica, ou simplesmente violência simbólica.

Deparamo-nos também com a questão da proporção e do alcance da violência no mundo. Somente uma análise pormenorizada desses fatores e da sua confluência, poderia trazer explicações mais esclarecedoras sobre um fenômeno tão complexo como é a violência, especialmente a que é difundida pela mídia. Sobre este assunto existem pesquisas amparadas pela ONU e pela UNESCO. Seguem abaixo, alguns trechos de tais pesquisas:

A violência e a pornografia causam fortes impressões, e há considerável preocupação entre os pais, professores e autoridades públicas quanto à influência que o conteúdo violento possa exercer na mente dos jovens. Muitos discernem uma relação entre o nível crescente de violência e crime na vida cotidiana, particularmente violência praticada por crianças, e as cenas violentas mostradas na televisão e no vídeo, bem como os atos simulados de violência nos jogos de videogame e computador. (CARLSSON & FEILITZEN, 1999, p.11-12).

Na década de 60, Albert Bandura propôs uma teoria chamada de “aprendizagem social”, segundo a qual, o indivíduo aprende observando a repercussão que tem o comportamento do modelo. Alguns estudiosos, como GROEBEL (1999), a respeito da questão da imitação de atos violentos apresentados pela mídia, respaldam-se nessa teoria para explicar como crianças e jovens buscariam conseguir aprovações imitando tais modelos.

A fascinação pela violência está freqüentemente relacionada a personagens fortes que podem controlar seu ambiente; são no final recompensados por sua agressão e conseguem lidar com praticamente todos os problemas. A mensagem é pelo menos tripla: a agressão é um bom meio de resolver conflitos; a agressão dá *status*; a agressão é divertida. (GROEBEL, 1999, p.236).

WARTELLA *et al.* (1999) conjugam a teoria da aprendizagem social de Bandura às características individuais da pessoa para explicar como a influência da mídia pode levar ao comportamento violento. Os autores formulam o que eles chamam de modelo de *scripts*, segundo o qual:

A violência da televisão é ‘codificada’ no mapa cognitivo dos espectadores, e ver subseqüentemente violência na TV ajuda a manter esses pensamentos, idéias e comportamentos agressivos. Com o passar do tempo, essa atenção contínua à violência na televisão pode assim influenciar as atitudes da pessoa com relação à violência, e a manutenção e elaboração dos *scripts* agressivos. (WARTELLA *et al.* 1999, p.66).

A preocupação com cenas de violência na mídia é um assunto atual, que serviu como base para inúmeras pesquisas desde a década de 90 em países como: Reino Unido, Alemanha, França, Dinamarca, Finlândia, Suécia, Holanda, Bélgica e Irlanda.

O trecho abaixo, de HAMMARBERG relata dados alarmantes sobre a frequência com que uma criança é submetida a esta forma de violência:

Atualmente, a maioria das crianças assiste a tal violência na tela todos os dias, com frequência em detalhes medonhos. Estima-se que uma criança norte-americana média atingindo hoje os 18 anos tenha presenciado cerca de 18 mil assassinatos simulados na televisão. O impacto deste consumo em massa de imagens violentas ainda é assunto de muita controvérsia. Há casos de crimes violentos aparentemente inspirados por determinados filmes. Contudo, nenhum consenso foi estabelecido quanto ao alcance e rigor da influência da mídia violenta sobre a agressão ou comportamento violento do espectador infantil; os dados de pesquisa têm sido até aqui contraditórios. (HAMMARBERG, 1999, p.23).

Outros estudos enfatizam a importância, também, de fatores subjetivos no ato de ver, na televisão cenas agressivas, como é o caso de WARTELLA *et al.* (1999, p. 66) que explicitam: “[...] o nível de realização intelectual, a popularidade social, a identificação com personagens da TV, a crença no realismo da violência na televisão e o grau de fantasia sobre agressão [...]” seriam os fatores que podem ser processados de forma diferente, de acordo com a idade da criança, o que implica dizer que a imagem afeta diferentemente as crianças, dependendo de como elas a percebem. ROSSI (2003), propõe que, aquilo que a criança percebe está diretamente relacionado ao seu estágio de desenvolvimento cognitivo, sendo este um fator fundamental para a interpretação das cenas como reais ou construídas.

Já, no que tange ao aspecto cultural, estudos promovidos pela UNICEF-UNESCO salientam a importância do papel da interpretação cultural do significado, ou seja, cada cultura interpreta de maneira peculiar a questão da violência. Sobre a questão do papel da interpretação cultural do significado encontramos em GROEBEL (1999) a seguinte explanação:

A decodificação e a interpretação de uma imagem dependem das tradições e convenções. Isto explicaria por que um quadro agressivo pode ser lido de forma diferente, por exemplo, em Cingapura ou na Suíça, ou mesmo por grupos diferentes dentro de uma cultura nacional. Estas diferenças culturais têm que ser levadas em consideração. Contudo, a questão é se certas imagens também podem criar imediatamente reações emocionais em um nível fundamental [...] (GROEBEL, 1999, p.226).

Quanto à questão do significado de um ato, diferentes culturas poderão designá-lo como violento ou não. Do ponto de vista sociológico, encontramos a proposta de BOURDIEU (2000) que esclarece a questão do significado, enfocando que este pode ser denominado de arbitrário ou cultural, isto é, diferentes culturas estabelecem suas noções de verdade, de violência e assim por diante, de acordo com suas vivências específicas.

A obra de Pierre BOURDIEU e Jean Claude PASSERON (1992), sobre a Sociologia da Educação, apresenta-se com inúmeras contribuições para a compreensão do problema das dificuldades escolares. Sem dúvida, como toda teoria que passa a representar um novo paradigma de pensamento, esta obra foi alvo de análises críticas acuradas, trazendo contribuições não só para a Sociologia da Educação, como para o pensamento sobre a prática educacional em todo o mundo, contribuindo para a difusão do conceito de violência simbólica.

NOGUEIRA & NOGUEIRA (2002), ressaltam que predominava, na educação geral e nas Ciências Sociais teoricamente, até meados do século XX, um modelo específico de pensamento sobre os problemas e fracassos escolares baseados em uma visão funcionalista e otimista que atribuía ao processo de escolarização papel fundamental para a superação dos atrasos que ocorriam nos países. A esse respeito os autores assim expõem:

Supunha-se que por meio da escola pública e gratuita seria resolvido o problema do acesso à educação e, assim garantida, em princípio, a igualdade de oportunidades entre todos os cidadãos. Os indivíduos competiriam dentro do sistema de ensino, em condições iguais, e aqueles que se destacassem por seus dons individuais seriam levados, por 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 & NOGUEIRA, 2002, p.16).

Porém, a partir dos anos 50, conforme os mesmos autores, esta perspectiva otimista e aparentemente de fácil solução dá lugar a novas formas de pensamento não tão otimistas sobre a questão do fracasso escolar. Percebeu-se, a partir de então, que o desempenho escolar dependia mais da origem social que propriamente de dons individuais.

A proposta de BOURDIEU & PASSERON (1992) aponta para a relação que existe entre desempenho escolar e origem ou classe social, bem como inverte o pensamento funcionalista que se tinha sobre o papel da escola. De acordo com a proposta, longe de ofertar igualdade de oportunidades, a escola e, sobretudo, o processo educacional, ou a ação pedagógica, passa a ser o grande agente de reprodução e legitimação das desigualdades sociais.

Desse modo, a educação perde seu papel de transformadora da sociedade para assumir o papel de colaboradora nas injustiças sociais. Nessa perspectiva, a escola serviria como veículo que, dissimuladamente, contribuiria para a manutenção da desigualdade social e do pensamento de que as diferenças residem no próprio aluno e não no sistema.

BOURDIEU & PASSERON (1992) anulam a idéia de neutralidade da escola e sugerem que o conhecimento escolar estaria pautado nos valores da classe dominante apresentados como cultura. Para os autores, a escola legitima as desigualdades sociais à medida que converte as diferenças sociais em diferenças acadêmicas e cognitivas pessoais, atribuídas ao aluno, como causas últimas para seu desempenho.

É evidente, que na proposta de Pierre Bourdieu, a ênfase está na construção social do sujeito. Segundo ele, as concepções subjetivistas contribuiriam para uma concepção ilusória de mundo. Entretanto, ele também se afasta da concepção objetivista e afirma que o sujeito se constitui a partir de estruturas sociais internalizadas, isto é, ele passaria a corresponder à sua formação inicial em um ambiente social, aderindo ao conjunto de ações típicas daquela classe ou sociedade.

Dessa maneira, formaria um *habitus*, ou seja, uma forma específica de ação através da qual o indivíduo passaria a interagir com o mundo em um processo dinâmico e não-estático ou mecânico, que se originaria da estrutura social.

Encontramos na obra de BERGER (2004), também sociólogo, uma proposta similar à de Bourdieu sobre a inserção do homem na sociedade. “Estar localizado na sociedade significa estar no ponto de interseção de forças sociais específicas. Geralmente quem ignora essas forças age com risco.” (BERGER, 2004, p.79).

De acordo com o autor, a sociedade estabelece papéis sociais. Sendo assim, Berger refere-se aos padrões implícitos nos papéis e afirma: “Um papel, portanto, pode ser definido como uma resposta tipificada a uma expectativa tipificada [...]. O papel oferece o padrão segundo o qual o indivíduo deve agir na situação.” (BERGER, 2004, p.108-109).

A teoria sociológica do autor citado tem uma base filosófica que também reside na categorização do indivíduo pela estrutura social do mesmo, isto é, BOURDIEU (1999) se refere a um conjunto de disposições incorporadas pelo indivíduo de uma determinada estrutura social. Já BERGER (2004) se refere aos sentimentos de identidade e aos papéis que se espera que um indivíduo localizado em uma determinada estrutura social desempenhe. Para ele é a sociedade que atribui identidade ao indivíduo e, além de atribuí-la, é preciso que ela a sustente com regularidade. Ambos os autores se fundamentam em um determinismo social, e podemos pressupor a partir das duas teorias que o Homem existe na sua positividade, em um movimento constante de inter-relacionamento com o meio social no qual vive, o que destoa totalmente da idéia do objetivismo e do subjetivismo.

Contrapondo-se ao subjetivismo, BOURDIEU (1999) ressalta que o indivíduo não é autônomo nem tampouco determinado objetivamente pelo ambientalismo, mas se faz sujeito histórico pela herança social. Para ele essa herança está composta por alguns componentes objetivos, tais como o capital econômico, o capital cultural e o capital social.

Segundo o autor, é através do capital econômico que o indivíduo tem acesso ao capital social e ao capital cultural, os quais, por se constituírem nos títulos escolares recebidos pelo indivíduo, estão atrelados ao capital econômico.

Para BOURDIEU (1999) é o capital cultural, viabilizado pela família que fará a grande diferença no produto final da escolarização. A explicação dada por ele em defesa desta tese é que, ao ser detentor do capital cultural viabilizado pela família, o indivíduo já entraria no sistema escolar com vantagens, uma vez que este capital favoreceria a compreensão dos conteúdos propostos nos currículos, bem como o desempenho do indivíduo na escola.

Poderíamos, partindo desta concepção, dizer que a escola não traria um conhecimento novo, mas aprender o código cultural passado pela escola seria uma espécie de continuidade da cultura familiar trazida pela criança das camadas mais favorecidas pelo capital econômico e social. À criança das classes desprivilegiadas, porém, caberia um desafio a mais: o de decifrar o código cultural das classes dominantes difundido pela escola como “cultura geral”.

A idéia central da Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu poderia ser sintetizada da seguinte maneira: o indivíduo que possui capital cultural tem infinitamente mais chances de conseguir êxito escolar, porque o currículo institucionalizado é um currículo que se constitui em um autêntico julgamento sobre o aluno.

NOGUEIRA & NOGUEIRA (2002) explicitam as idéias de Bourdieu da seguinte maneira:

A idéia de Bourdieu é a de que, pelo acúmulo histórico de experiências de êxito e de fracasso, os grupos sociais iriam construindo um conhecimento prático (não plenamente consciente) relativo ao que é possível ou não de ser alcançado pelos seus membros dentro da realidade social concreta na qual eles agem, e sobre as formas mais adequadas de fazê-lo. (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002, p.22).

Nessa perspectiva, a escola bem como o trabalho pedagógico, só podem ser entendidos se forem relacionados aos sistemas de relações entre as classes. Esta noção fica evidente na obra “A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino”. Nessa obra, os autores BOURDIEU & PASSERON (1992) levantam um tema central que é a noção de arbitrário cultural, aproximando-se, assim, de uma noção de cultura definida em termos antropológicos, na qual não há superioridade cultural: todas as culturas são boas ou funcionais para uma determinada população, e, segundo o critério utilizado pelos autores, a cultura é um conjunto de disposições arbitrárias, não encontradas naturalmente no universo; por conseguinte, tais disposições são fundamentadas socialmente, e os valores culturais estabelecem-se como forma de sobrevivência dos grupos humanos.

Para Bourdieu, apesar de arbitrária, a cultura grupal é vivenciada como autêntica. Assim, esse raciocínio é estendido à escola: a cultura escolar é vivenciada pelos alunos como verdade universal e legítima, objetivamente superior às demais; ela só se torna legítima através da ação pedagógica da escola.

A noção de neutralidade escolar cai definitivamente por terra com tal proposta teórica e em seu lugar entram vários questionamentos sobre o papel que a mesma desempenha na sociedade. Ao apresentar um conteúdo como legítimo e verdadeiro, através da ação pedagógica, a escola acaba por exercer uma forma de violência oculta, a qual, BOURDIEU & PASSERON (1992) denominaram de “violência simbólica”.

Para esses autores, a ação pedagógica é uma forma de violência simbólica porque contribui para a reprodução das estruturas de poder. É através da autoridade pedagógica legitimada pelo sistema, que o trabalho pedagógico, enquanto trabalho de inculcação de arbítrios culturais, se estabelece por vários anos com o objetivo de criar *habitus*, isto é, de fazer com que o sujeito social interiorize os princípios até o ponto em que, mesmo não existindo mais a ação pedagógica, ele aja como se ela existisse. É através desse processo que a cultura (arbitrária) passa a fazer parte da vida do indivíduo como processo natural e é, então, reproduzida de forma homogênea através da ação pedagógica e da escola.

Assim, BOURDIEU & PASSERON (1992) fazem uma leitura sociológica da ação pedagógica e imprimem um cunho de violência ao trabalho do educador, que, longe de oferecer igualdade de possibilidades aos indivíduos, oferece um código arbitrário de normas, conceitos e preconceitos, cuja função é perpetuar a cultura dominante.

O conceito de Violência Simbólica rompe com as concepções espontâneas da ação pedagógica como ação não-violenta e/ou neutra. Assim como a violência física encontra sua

legitimação nos meios jurídico-estatais, a violência simbólica encontra sua legitimação através dos currículos escolares que asseguram a perpetuação da cultura da classe dominante sobre a da dominada, imperceptivelmente. Ela se dá à medida que o sujeito é impedido de elaborar sentidos e significados, pois estes já estão prontos para serem absorvidos.

Com uma aparência socialmente aceita, o exercício de ensinar, ou melhor, a ação pedagógica - terminologia utilizada por Bourdieu - longe de ser neutra, carrega em si, de maneira dissimulada, a preponderância do forte sobre o fraco, do que instrui sobre o que é instruído, daquele que detém o poder sobre aquele que está sob o poder, pois as próprias relações de poder legitimam as divisões de classes. Técnicas cruéis e punitivas presentes na ação pedagógica dão lugar à violência simbólica, maneira mais sutil, porém não menos violenta, presente no ato de ensinar.

Do ponto de vista sociológico, a escola deveria ser um local que oportunizasse aos estudantes possibilidades de alcançar qualidade de vida no seu sentido amplo. Entretanto, longe de assumir este papel, ela vem se mostrando incapaz de preparar o aluno para a autonomia e vem cumprindo o papel de reprodutora das desigualdades.

A desigualdade de escolarização reproduz a divisão social do trabalho, isto é: aos que sabem mais e que melhor dominam o conteúdo da cultura geral caberão os melhores cargos; aos que menos sabem ou têm mais dificuldades para assimilar os conteúdos desta mesma cultura, cabem os demais empregos e até os subempregos.

A consequência inevitável desse processo é que, ao oferecer tratamento igual aos desiguais “em razão da origem social” a escola acaba ratificando o sucesso de quem já traz uma bagagem cultural e social privilegiada

Assim, o sistema simbólico é instalado com sucesso quando é feito de maneira não-explícita, sem que seja percebido, questionado ou negado. A violência simbólica reside exatamente nessa “forma” de fazer crer que o que não é, é, e o que é, não é. Em suma, a violência simbólica pode ser analogamente comparada a uma armadilha invisível. Segundo BOURDIEU (2000), ela se dá com a cumplicidade silenciosa dos que a sofrem e também, muitas vezes, dos que a exercem.

Como resultado, a escola, cumpriria o papel de reprodução das desigualdades sociais e legitimação das mesmas, visto que reconhece a autenticidade de uma cultura sobre outra, através do processo educacional sob o esteriótipo da neutralidade escolar.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado*. 2.ed. Rio de Janeiro: GRAAL, 2001.

ARIÈS, P. *História Social da Criança e da Família*. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BATISTA, A. S.; EL-MOOR, P. D. Violência e agressão. In: CODO, W. (Org.). *Educação, Carinho e Trabalho*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

BERGER, P. L. *Perspectivas Sociológicas: uma visão humanística*. 26.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. 2.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. *O Poder Simbólico*. 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

CARLSSON, U.; FEILITZEN, C. V. (Orgs.). *A Criança e a Violência na Mídia*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1999.

DEBORD, G. *A Sociedade do Espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

FOUCAULT, M. *A Verdade e as Formas Jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau, 1996.

GROEBEL, J. O estudo global da UNESCO sobre violência na mídia. In: CARLSSON, U.; FEILITZEN, C. V. (Orgs.). *A Criança e a Violência na Mídia*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1999.

GUIMARÃES, A. *Vigilância, Punição e Depredação Escolar*. Campinas: Papyrus, 1985.

HAMMARBERG, T. Crianças e influências nocivas da mídia. In: CARLSSON, U.; FEILITZEN, C. V. (Orgs.). *A Criança e a Violência na Mídia*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1999.

KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Orgs.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. São Paulo: Papyrus, 1996.

LEMO, F. C. S.; GUIMARÃES, J. L.; JUNIOR CARDOSO, H. R. A produção da violência doméstica contra crianças e adolescentes. In: ARAUJO, M. F.; MATTIOLI, O. C. *Gênero e Violência*. São Paulo: Arte & Ciência, 2004.

MARCÍLIO, H. *Historia Social da Criança Abandonada no Brasil*. São Paulo: Hucitec, 1998.

MOURA, R. M. *A Organização Escolar: desigualdades e inovação*. Disponível em: <<http://members.tripod.com/RMOURA/socedu.htm>>. Acessado em 09 de agosto de 2004.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, [S.l.] a. XXIII, p.19, abr. 2002.

ROSSI, M. H. W. *Imagens que Falam: leitura e arte na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SANCHES, C. S. *Crianças e Adolescentes em Situação de Rua: estudo qualitativo realizado na cidade de Marília – SP*. 2001. 197p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília.

WARTELLA, E.; OLIVAREZ, A.; JENNINGS, N. A Criança e a Violência na Televisão nos EUA. In: CARLSSON, U.; FEILITZEN, C. V. (Orgs.). *A Criança e a Violência na Mídia*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1999.