



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES - CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS
DOUTORADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Ana Beatriz Silva Pessoa

Violência Simbólica em espaços educacionais: o caso da Escola Dijalma
Maranhão

Natal/RN
2023

Ana Beatriz Silva Pessoa

**Violência Simbólica em espaços educacionais: o caso da Escola Dijalma
Maranhão**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como cumprimento das exigências para a obtenção do título de Doutora em Ciências Sociais.

Área de concentração: Dinâmicas, Representações e Práticas Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Lore Fortes.

Natal/RN
2023

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes -
CCHLA

Pessoa, Ana Beatriz Silva.

Violência simbólica em espaços educacionais : o caso da
Escola Djalma Maranhão / Ana Beatriz Silva Pessoa. - Natal,
2023.

169 f.: il. color.

Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do
Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de
Pós-Graduação em Ciências Sociais, Natal, RN, 2023.

Orientação: Profa. Dra. Lore Fortes.

1. Instituição Escolar - Tese. 2. Violência Simbólica - Tese.
3. Ação Social - Tese. I. Fortes, Lore. II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA

CDU 316.462

Ana Beatriz Silva Pessoa

**Violência Simbólica em espaços educacionais: o caso da Escola Dijalma
Maranhão**

Tese apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Ciências Sociais
da Universidade Federal do Rio
Grande do Norte, como cumprimento
das exigências para a obtenção do
título de Doutor em Ciências Sociais.

Natal, 21 de dezembro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Lore Fortes (UFRN)
Orientadora

Profa. Dra. Anna Christina Freire Barbosa (UEBA)
Avaliadora externa

Prof. Dr. Anaxsuell Fernando da Silva (UFRN)
Avaliador Interno

Profª Dra. Erivânia de Melo Moraes (UERN)
Avaliadora Externa

Profº Dr. Hermano Machado Ferreira Lima (UECE)
Avaliador Externo

AGRADECIMENTOS

De início, quero agradecer ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, que me proporcionou mais esta oportunidade de formação, encerrando com o Doutorado uma história que teve início em 2004, quando ingressei na Graduação em Ciências Sociais dessa mesma Universidade, onde sempre fui muito bem acolhida.

Durante essa história, várias pessoas participaram de maneira direta ou indireta de minha jornada, uma jornada nem sempre fácil, mas cheia de compreensão e resiliência. A essas pessoas, que não foram poucas, devoto a minha mais sincera gratidão e apreço, porém, gostaria de mencionar alguns nomes ainda mais especiais: Profº Dr. Anaxsuell Fernando, Profª Drª. Maria da Conceição Fraga, Profª Drª. Orivaldo Lopes Jr. e o Secretário muito querido Otânio Revoredo, que sempre me acolheu com muita paciência e carinho.

Gostaria de agradecer ainda a Profª Drª. Lore Fortes a atenção, presteza e solidariedade com que acompanhou minha trajetória acadêmica desde a graduação. Na sua pessoa sempre encontrei, além de uma orientadora de qualidade e comprometida com a formação de seus orientandos, uma profissional zelosa, íntegra e proativa. Agradeço pela infinita paciência e pela perseverança, o que me impediram de desistir daquilo que se tornou o meu maior sofrimento e a minha mais sincera esperança. Por todos os momentos em que me lembrou das minhas capacidades e me ajudou nesta tese, meus sinceros agradecimentos.

Agradeço a Gerência de Ensino e Pesquisa do Hospital Universitário Onofre Lopes/UFRN, pela compreensão e apoio que sempre encontrei na pessoa de seus gestores e demais equipes de apoio. Sem a flexibilidade das minhas obrigações não teria conseguido realizar este trabalho.

Quero ainda agradecer aos amigos professores, sempre solícitos e solidários com minhas dificuldades no andamento da pesquisa e sobre os progressos com a escrita do trabalho.

A todas as pessoas que, gentilmente, cederam suas narrativas e seu tempo precioso, no corre-corre do dia a dia, para me receber em seus locais de trabalho ou

mesmo, que me ofereceram seus depoimentos enquanto desempenhavam suas funções cotidianas. Agradeço a cada um de vocês que, com paciência, afetividade e disposição me abriram um campo de pesquisa rico em detalhes.

Quero registrar um agradecimento especial a minha mãe, com quem dividi as fases mais complicadas dessa caminhada: as ausências, o mau-humor, o temperamento inconstante, as aflições. Do jeito dela, da melhor maneira que conseguiu, sempre me apoiou.

Por fim, mas não menos importante, agradeço a minha filha Isabella Luna Valentina, que com sua chegada me salvou do destino mais triste de todos, viver apenas para mim. Sua chegada me salvou de tantas formas que não posso expressar em palavras; todas as lutas, todas as vitórias, as insistências são por você e para você, para que possa se orgulhar de sua mãe e para que saiba que é o meu tesouro mais precioso. Te amo infinito e além.

Agradeço aos anjos que Deus pôs no meu caminho. Anjos sem asas, anjos que fizeram de cada momento um aprendizado, uma descoberta. Amigos que me escolheram, me adotaram, me puseram no colo. Amigos que amo, que me amam e que sem os quais não teria conseguido chegar até aqui. Não irei listá-los para não cometer a indelicadeza de esquecer ninguém. Mas os verdadeiros sabem quem são.

Por fim, agradeço aquelas pessoas todas com quem dialoguei, discuti e que me foram tão importantes na construção teórica deste trabalho. As discussões em grupos, bases de pesquisa e demais locais em que nos reunimos para debater o papel de ser pesquisador, as delícias e dores de ser bolsista Capes/Cnpq e, após a graduação, conseguir provar para nós mesmos e para a academia que merecemos estar onde estamos agora e que ainda podemos ir muito mais longe. Meu muito obrigado!

RESUMO

A presente tese tem como objetivo o estudo de casos de Violência Simbólica na Escola Dijalma Maranhão, localizada no município de São Pedro do Potengi/RN. Os dados apresentados refletem o ponto de vista dos educadores e profissionais de educação ligados a instituição (professores, direção e equipe pedagógica), com vistas a identificar como e quando estes casos ocorrem e qual tem sido o papel da Escola frente a essa problemática, observando a promoção de espaços de discussão sobre a diversidade e aceitação das diferenças. Para isto, buscamos como referências os estudos realizados por Pierre Bourdieu acerca da Violência Simbólica (2004), as discussões de Paulo Freire e suas reflexões sobre educação bancária e libertadora (1996), discussões sobre Poder e Biopoder em Foucault (2010) e o conceito de Ação Social em Werber (1992) para nortear nossa metodologia. Com isso, pretendemos estabelecer um diálogo entre os autores e os fatos apresentados, discutindo a emergência de estudos sobre Violência Simbólica e o impacto dela na vida dos alunos e, por conseguinte, no contexto social. A pesquisa foi desenvolvida pelo método do Estudo de Caso, ancorado em técnicas de coleta qualitativa de finalidade exploratória- descritiva, o que possibilitou maior conhecimento sobre o questionamento a ser esclarecido, envolvendo levantamento bibliográfico, observação participante e entrevistas com os profissionais da escola. A pesquisa visa suscitar o interesse de outros pesquisadores e instigá-los a se debruçar sobre questionamentos tão pertinentes quanto o papel do espaço escolar no tocante a questões de violência, promoção da cidadania e respeito as diferenças, tendo como justificativa se tratar de um tema pouco abordado nas Ciências Sociais, ainda mais quando relacionado ao conceito de Violência Simbólica em ambiente escolar. Ao final, pretendemos oferecer dados que possam retratar o cenário deste tipo de violência em uma escola que represente o perfil de quase 60% das escolas do país (IBGE, 2022), jogando luz a uma temática ainda pouco discutida, mas que pode trazer muitos impactos ao campo educacional e social.

PALAVRAS-CHAVE: Instituição Escolar. Violência Simbólica. Ação Social. Poder e Biopoder. Processos Educacionais.

SUMMARY

This thesis aims to study cases of Symbolic Violence at the Dijalma Maranhão School, located in the city of São Pedro do Potengi/RN. The data presented reflect the point of view of educators and education professionals linked to the institution (teachers, management and pedagogical team), with a view to identifying how and when these cases occur and what has been the role of the School in the face of this problem, observing the promotion of spaces for discussion on diversity and acceptance of differences. For this, we sought as references the studies carried out by Pierre Bourdieu on Symbolic Violence (2004), the discussions of Paulo Freire and his reflections on banking and liberating education (1996), discussions on Power and Biopower in Foucault (2010) and the concept of Social Action in Werber (1992) to guide our methodology. With this, we intend to establish a dialogue between the authors and the facts presented, discussing the emergence of studies on Symbolic Violence and its impact on the lives of students and, consequently, on the social context. The research was developed using the Case Study method, anchored in qualitative and quantitative data collection techniques with an exploratory-descriptive purpose, which allowed for greater knowledge about the question to be clarified, involving bibliographical research, participant observation and interviews with school professionals. The research aims to arouse the interest of other researchers and encourage them to focus on questions as pertinent as the role of the school space regarding issues of violence, promotion of citizenship and respect for differences, having as justification that it is a topic little addressed in Social Sciences, even more so when related to the concept of Symbolic Violence in the school environment. Finally, we intend to offer data that can portray the scenario of this type of violence in a school that represents the profile of almost 60% of schools in the country (IBGE, 2022), shedding light on a topic that is still little discussed, but that can have many impacts on the educational and social field.

KEYWORDS: School Institution. Symbolic Violence. Social Action. Power and Biopower. Educational Processes.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CF – Constituição Federal

EBC – Empresa Brasileira de Comunicação

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMDM – Escola Municipal Dijalma Maranhão

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

MG – Minas Gerais

OMS – Organização Mundial de Saúde

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPGCS – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais

RJ – Rio de Janeiro

RN – Rio Grande do Norte

SC – Santa Catarina

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 – ATAQUES A ESCOLAS NO BRASIL	34
FIGURA 02 – LOCALIZAÇÃO ESPACIAL DA CIDADE DE SÃO PAULO DO POTENGI	76
FIGURA 03 - DIFERENÇA ENTRE INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO.....	89

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01 – GÊNERO DOS PARTICIPANTES.....	85
GRÁFICO 02 – IDADE DOS PARTICIPANTES	85
GRÁFICO 03 – TEMPO DE SERVIÇO DOS PARTICIPANTES.....	86
GRÁFICO 04 – ESCOLARIDADE DOS PARTICIPANTES	86
GRÁFICO 05 – ENTREVISTADOS QUE PRESENCIARAM VIOLÊNCIA NA ESCOLA	86

SUMÁRIO

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO	13
1.1 PENSANDO O TEMA	15
1.2 SITUANDO O OBJETO	18
1.3 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	19
1.4 CAMINHOS DA PESQUISA	26
 CAPÍTULO II – AS VIOLÊNCIAS NA ESCOLA:CONSTRUINDO O CENÁRIO	 34
2.1 A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NAS DISCUSSÕES SOBRE VIOLÊNCIAS.....	37
2.2 CRIANÇAS E ADOLESCENTES COMO PRINCIPAIS VÍTIMAS.....	41
2.3 VIOLÊNCIAS NO AMBIENTE ESCOLAR.....	46
2.3.1 Violências no Plural	47
2.4 A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E AS TENSÕES DO CAMPO	50
 CAPÍTULO III – O CENÁRIO E AS VOZES DA PESQUISA: CAMINHOS TEÓRICO- METODOLÓGICOS.....	 65
3.1 A ESCOLA MUNICIPAL DIJALMA MARANHÃO.....	75
3.2 ESTUDO DE CASO, OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE E DIÁRIO DE CAMPO....	77
3.2.1 Pesquisa qualitativa e quantitativa.....	83
3.2.2 O Público-Alvo	84
3.3 ANÁLISE DOS DISCURSOS E APRESENTAÇÃO DOS DADOS.....	87
 CAPÍTULO IV – A INVISIBILIDADE DA VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NO CAMPO EDUCACIONAL E SUAS CONSEQUÊNCIAS	 100
4.1 VIOLÊNCIA SIMBÓLICA PRATICADA PELAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS.....	104
4.2 A DEMOCRATIZAÇÃO DAS DISCUSSÕES EDUCACIONAIS E A PROMOÇÃO DO RESPEITO AS DIFERENÇAS	124
 CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 140
REFERÊNCIAS	145
ANEXOS	151

CAPÍTULO 01 – INTRODUÇÃO

A presente Tese é um estudo de caso sobre Violência Simbólica na Escola Municipal Dijalma Maranhão, localizada no Município de São Pedro do Potengi/RN, distante 77km da capital. A instituição é uma Escola de referência para sua região, em virtude da quantidade de alunos que recebe, pela estrutura física que apresenta e pela diversidade de séries/anos que oferece, incluindo a educação de Jovens e Adultos (EJA).

O objetivo da Tese foi identificar e analisar possíveis casos de Violência Simbólica praticados em ambiente escolar ou pela própria Escola, buscando compreender como os atores envolvidos viam esse fenômeno, se tinham conhecimento deste conceito, se compreendiam os aspectos relacionados a esse tipo de violência. Em um segundo momento, observar a dinâmica escolar durante algumas aulas, especialmente no período do recreio, bem como verificar a existência de espaços de diálogo onde estas violências pudessem ser debatidas e enfrentadas.

A Escola é para muitos, seu segundo lar, local onde se passa um período importante do dia e onde nossa socialização se intensifica e se mostra mais presente, onde a cultura da família entra em contraste com a cultura da comunidade, constituindo-se em um importante espaço de pesquisa, reflexão e construção de diálogos saudáveis.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu Art.2º.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1996).

O texto da Lei esclarece os principais objetivos da Educação, estando em primeiro lugar o desenvolvimento do educando, o que deveria considerar aspectos sociais, psíquicos e materiais. Mas, será que a Escola tem conseguido cumprir esse papel?

Neste contexto, é um papel importante da escola ser um local onde as crianças e adolescentes aprendam não apenas sobre o conteúdo científico, mas que seja antes de tudo, um espaço para se desenvolver em liberdade (aqui entendida como liberdade de crença, de cultural, de cidadania, entre outros) mas, também, como espaço de socialização, de conduta solidária, tendo como meta a preparação do alunado para um exercício cidadão consciente e para uma vivência mais positiva na sociedade.

Tais perspectivas deveriam ser o ponto de partida para toda a ação escolar: pensar nos projetos e nas propostas de intervenção que tivessem por produto uma maneira de fortalecer o aluno enquanto ser social, reconhecedor de seus direitos e de situações de violência a que pode estar sendo submetido. No entanto, na maioria das vezes, isso não acontece, tanto pelo desconhecimento dos tipos de violência a que o sujeito pode estar submetido, como pela atitude, por vezes passiva, sobre violências aceitas culturalmente naquele meio.

Com isso, sabendo da importante função que a Escola pode desempenhar na sociedade, é imprescindível observar como esta instituição vem desempenhando esse papel formador e socializador nas questões voltadas a violência. Se existem violências ocorrendo na Escola, como ela lida com isso? Em quais momentos a Violência Simbólica acontece? As pessoas conseguem reconhecer episódios de Violência Simbólica?

Em contrapartida, é necessário buscar identificar se a escola tem oferecido espaços para que professores e alunos consigam debater sobre o assunto, consigam se expressar livremente e possam ter a possibilidade de estar inseridos em situações em que a solidariedade possa ser refletida e exercida. Alguns tipos de violência precisam, primeiramente, ser aprendidas e compreendidas para a partir daí, serem identificadas e combatidas, como é o caso da praticada de forma simbólica.

A Escola pode ser, caso seja objetivo de seus gestores e funcionários, um importante local de prevenção e/ou atenuação de diversos dilemas sociais e educacionais que os alunos brasileiros passam todos os dias, sendo nosso foco as Violências Simbólicas que os atingem, sejam entre os alunos e professores, sejam entre si ou mesmo através das normas, regras, disciplinas e matérias a

que tem (ou não) acesso.

É interessante apontar que Escola atual não é uma escola modelo, completa ou plenamente desenvolvida, mas é uma Escola que tem buscado, nas últimas décadas, se modernizar e se tornar mais próxima da comunidade, tanto interna quanto externamente, em vários momentos favorecida ou limitada pelas ações públicas que se desenvolvem dentro e ao redor da instituição, seja por interesses municipais, estaduais ou federais.

No entanto, mesmo com todo interesse público por uma escola cidadã, solidária e humanizada, ainda são muitos os entraves vivenciados por alunos e funcionários para atingir esse objetivo, especialmente porque temos uma população fruto da mistura multicultural, historicamente miscigenada, mas, também, desigual, estratificada e ainda imbuída de muitos preconceitos e limitações. A escola é, em muitos sentidos, o espelho da sociedade. Alunos e professores são seres sociais ativos e trazem, para o ambiente escolar, toda a carga de pré-conceitos que construíram ou adquiriram de seu ambiente social, o que nem sempre favorece a ideia da Escola solidária e cidadã, mas de uma Escola limitadora e pouco amigável do ponto de vista da tolerância e da aceitação das diferenças. Assim como a sociedade, a escola também pode ser vista como um espaço de tensão: entre as relações, entre as escolhas ideológicas empregadas, bem como do direcionamento do tipo de cidadão que o Estado quer construir.

Sendo assim, para montar o mais amplamente possível o quebra-cabeças do ambiente escolar e das variáveis que a ele se impõe, foi necessário analisar o dia a dia da Escola, a prática educativa escolar, observar a interação dos alunos, de forma a perceber até que ponto ela cria, legítima ou reforça situações de Violência Simbólica e até que ponto está conseguindo exercer sua função crítica e transformadora, sendo um espaço de tolerância e acolhimento.

1.1 PENSANDO O TEMA

Pesquisas sobre o papel da Escola, seus alcances e limitações, bem como sua importância para a sociedade e para a vida das pessoas, têm levado

muitos estudiosos a se debruçarem sobre a influência do espaço escolar para o cenário social brasileiro, resultando na elaboração de trabalhos, congressos e eventos que possam refletir sobre as contribuições que as Ciências Sociais podem dar para discussões neste campo.

Discutir sobre educação brasileira é considerar que sua trajetória está marcada por épocas de avanço, mas também de retrocesso, uma vez que o campo educacional está intrinsicamente ligado ao campo político e social, sendo um local por excelência de produção e reprodução de discursos. Muitas foram as reformas pelas quais a educação brasileira passou, em sua grande maioria voltadas a atender as expectativas da época (capitalistas e mercadológicas), mas pouco interessadas no desenvolvimento educacional e nas pautas sociais apresentadas pelos alunos ou nas demandas identificadas pelos professores.

Em uma perspectiva mais ampla, é possível dizer que o desenvolvimento das sociedades e de seus povos passa pela educação, que em muitos pontos é negligenciada ou utilizada para a reprodução de discursos de dominação e sujeição, seja pela ausência ou inadequação das políticas públicas existentes, seja pela banalização da educação, em especial a pública, sobre sua precariedade e limitação. Embora tenham ocorridos avanços, estes ainda são muito tímidos se comparados à importância da matéria e do rico espaço de elaboração social que a escola ocupa.

Diante de tantas responsabilidades e potencialidades, a educação é pauta importante para qualquer sociedade, e para o Brasil não seria diferente, tanto que está presente em nosso documento mais importante, a Constituição Federal, em seus Arts. 205 e 206, com redação idêntica e reproduzida na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação)

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência

na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;(...) (Brasil,1988).

Dentro desse cenário, temos os diversos temas que, direta ou indiretamente o campo educacional abarca, sendo relevante neste caso, o espaço das ações e relações sociais, das representações e, mais especificamente, das Violências Simbólicas sofridas ou praticadas na Escola.

A violência, de maneira geral, é pauta constante nas classes, seja por meio das notícias jornalistas, seja pelos atentados que as escolas no Brasil vêm sofrendo nos últimos anos. Fato é que, a Escola não tem se mostrado suficientemente preparada para lidar com o assunto ou mesmo reconhecê-lo adequadamente, o que tem fragilizado a ação de construir um espaço de reflexão e ação no seu interior que possa coibir ou fazer frente as diversas ações e comportamentos violentos.

Algumas dessas violências praticadas nas escolas e pelas escolas são evidentes e de fácil constatação (como é o caso da lesão corporal), mas outras se disfarçam em meio às estruturas do campo, seja nas possibilidades de comunicação entre alunos e professores, seja no material que utilizam ou no tratamento que é dado as demandas da comunidade escolar. Em muitos casos, o violentado sequer tem noção da violência que sofre, em virtude do grau de adormecimento que se encontra de suas próprias necessidades, potencialidades e direitos. É preciso estar atento e ser estimulado para compreender e entender a quê violências podemos estar nos submetendo sem ter uma mínima noção do que ela pode nos significar (Pessoa, 2011). Esse papel coletivo de tomada de consciência, de debate, de pensar sobre o problema seria o esperado para a Escola, com uma atitude crítica e ativa dos professores.

Sendo assim, pesquisas como esta apresentam uma importância capital ao trazer a luz a discussão sobre como os espaços escolares podem ser violentos, tolhedores, limitadores ou, em outra margem, fomentadores de violências, como espaço de reprodução da miséria social que, em muitos casos, é o pano de fundo de muitas cidades brasileiras, ainda que este cenário tenha

apresentado mudanças nos últimos anos. É incômodo, mas é preciso falar desse outro lado do campo da educação, de um lado nem sempre bonito, nem sempre favorável, em que o aluno, muitas vezes sem saber, se submete e aceita violências veladas sobre as quais deveria ser alertado e das quais deveria ser protegido. Não é interesse desta tese expor as escolas, desqualificar sua importância ou a autoridade e capacidade de seus professores, mas de discutir a escola enquanto um organismo vivo, múltiplo, sujeito as ações e interações de seus atores.

Diante disso, a presente Tese se propôs a estudar o fenômeno da Violência Simbólica dentro de uma Escola Municipal na cidade de São Pedro do Potengi/RN, objetivando observar, apreender e compreender como este evento acontece naquele espaço, como as pessoas veem a situação e como isso pode interferir na construção social dos indivíduos atingidos, pensando na possibilidade de espaços de reflexão e crítica que levem a atenuação deste tipo de ação presente na Escola.

1.2 SITUANDO O OBJETO

São Pedro do Potengi é um município brasileiro do estado do Rio Grande do Norte, localizado a 85 quilômetros da capital, na região do Agreste Potiguar. De acordo com o censo realizado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) no ano 2022, sua população era de 16.788 habitantes, com uma área territorial de 221 km² (IBGE, 2022).

É considerado o município sede da Região do Mato Grande, em virtude do número crescente de pequenos comércios, atividade agropecuária e por ter se tornado um polo de ensino na região, congregando escolas regulares, escolas técnicas particulares e públicas, bem como faculdades privadas que têm auxiliado no desenvolvimento educacional da região, ao menos oportunizando que a população do entorno tenha acesso a estes estabelecimentos.

São Pedro do Potengi é uma cidade que representa o perfil de 69,31%

das cidades brasileiras, que possuem até 20 mil habitantes (IBGE, 2022). Assim, estamos falando de uma cidade que representa a realidade de mais de dois terços das cidades brasileiras, justificando, pois, a sua escolha como campo e evidenciando a importância deste tipo de pesquisa, uma vez que sua realidade pode ser, nas devidas proporções, espelhada para realização de pesquisas comparativas com outros municípios e escolas.

A escolha por esta temática se explica pelo fato de, durante sua infância e adolescência, a pesquisadora ter sido afetada por diversos tipos de violência em ambiente escolar, sendo a Violência Simbólica a que mais lhe trouxe consequências negativas. Além disso, a Escola escolhida foi campo de trabalho da pesquisadora. Essa vivência possibilitou o estabelecimento de espaços de diálogo que possibilitaram a entrada no campo, o acesso aos sujeitos da pesquisa, bem como a observação dos eventos na instituição, de maneira a tornar menos difícil o acesso aos dados e o contato com os entrevistados. Por fim, situações presenciadas durante o tempo de pesquisa na Escola serviram para reforçar a delimitação do objeto e sua importância naquele contexto.

A Escola Dijaíma Maranhão é uma referência no município e região, sendo considerada uma escola de qualidade, com uma infraestrutura condizente com as necessidades gerais da comunidade escolar e com professores capacitados, o que faz com que os moradores da cidade e entorno tenham sobre ela uma visão muito positiva. No entanto, existem aspectos internos que devem ser investigados, uma vez que, durante a pesquisa, foi possível identificar a ocorrência de Violências Simbólicas no trato com alunos, entre professores e entre os próprios alunos, que foram considerados “normais” pela instituição. E, sendo normal, não foi identificado nenhum tipo ação contundente para barrar estas ocorrências.

É importante registrar, desde já, que não é interesse desta pesquisa promover nenhum tipo de crítica específica à instituição ou ao seu corpo docente e funcionários, mas tão somente usar o espaço para discutir e refletir sobre questões de Violência Simbólica que perpassam o campo educacional como um todo, desde as metodologias aplicadas, até a escolha dos livros e das interações sociais do dia a dia. Sendo esta ou outra escola, guardadas as

devidas peculiaridades, todo espaço de socialização pode se tornar, em algum momento, um espaço de violência, pois as tensões dos diversos campos são imprevisíveis e alimentadas por diversos fatores internos e externos. (Bourdieu, 2014).

Os espaços educacionais são, desde muito, espaços de ebulição social, onde diversos temas e problemas se exteriorizam, se ampliam ou se atenuam de acordo com as abordagens daqueles que colaboram com a construção do ambiente; é na escola onde crianças e adolescentes passam grande parte do seu dia, sendo assim, importante local de pesquisa e observação de fenômenos sociais importantes para pensar uma sociedade mais tolerante (Silva, 2009).

A instituição escolar tem um papel primordial na formação da cidadania, nas possibilidades educacionais e sociais que podem ser oferecidas a cada aluno, bem como é, por excelência, um espaço de construção de saberes, de discussão de ideias ou mesmo, de reprodução de discursos. E eis que os discursos foram nossa principal ferramenta de trabalho, juntamente com a observação não participante.

Assim, embora seja um estudo de caso é possível que suas discussões sejam aproveitadas e verificadas em outros contextos, uma vez que esta é a realidade da maioria das cidades brasileiras e da educação pública, de maneira geral.

A pesquisa se concentrou na observação do campo, na aplicação de questionários abertos e da posterior análise de suas respostas, tendo sido dez entrevistados entre professores, equipe de direção e de coordenação. Houve ainda a realização de levantamento bibliográfico do tema, documentos, fotos e demais fontes, que serão mais bem detalhados no tópico relacionado aos caminhos metodológicos.

1.3 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Ao tratar do capital cultural, Bourdieu (2014, p.36) afirma que cada

grupo de indivíduos detém tipos de conhecimento acumulado através dos tempos e transmitidos as gerações, sendo este um fator de discriminação e preconceito entre os que saberiam mais e seriam mais cultos e os que saberiam menos, aqueles detentores de uma determinada cultura popular, conhecida como o senso comum. Considerando esta perspectiva, surgem interrogações acerca dos motivos pelos quais os próprios estudantes de escola pública tendem a considerar normal seu mau desempenho escolar, seu sentimento de não pertencimento ao grupo, sua dificuldade em aprender, desqualificando a educação, não confiando na instituição e, em alguns casos, fugindo das aulas e das atividades escolares.

Nesse contexto, é possível perceber que a instituição escolar se desenvolveu de modo diferente; o mundo para o qual foram elaboradas suas atividades se modificou muito mais rapidamente do que foi possível acompanhar pelos espaços escolares. A escola deixou de ter apenas o papel de repassar o conteúdo científico para desenvolver um papel ativo diante da sociedade, em especial, na formação social e civil de seus alunos. Neste sentido, o sistema educacional tradicional se tornou desatualizado, necessitando realizar mudanças que fossem eficazes para o desenvolvimento de atitudes e concepções acerca da pluralidade escolar e da heterogeneidade de suas salas de aula (Silva, 2009).

Nos últimos anos, tem sido muito discutido e esperado que as escolas abarquem o mais possível a diversidade social que se manifesta em seus alunos com deficiência, com questões de raça e gênero, bem como com suas condições financeiras e sociais.

Para tentar atender a estas demandas, as escolas e o Ministério da Educação (MEC), vêm se debruçando sobre a metodologia de projetos, onde estes projetos teriam o papel de trazer para a escola uma nova visão sobre seus espaços, suas capacidades e buscar, de alguma forma, se adequar à nova realidade da escola plural e atenta as necessidades de seu público, no entanto, embora o esforço seja percebido, ainda é insuficiente para promover real mudança no cenário educacional. “O processo de formação histórico-cultural de cada pessoa é fator de extrema importância para aquisição de conceitos mediados pela escola” (Duarte, 1999, p. 112). Estas novas perspectivas não

vieram acompanhadas pelo apoio e gestão que as unidades escolares precisam: desde encontros regionais presenciais para o estabelecimento de projetos articulados, quanto pela formação dos profissionais de educação nestas novas necessidades.

Ao contrário do “abraço à diversidade”, o que temos encontrado é uma reafirmação das diferenças e uma reiteração de violências, em especial as simbólicas, que distanciam os alunos de seus professores e demais colegas, tornando a escola, muitas vezes, um local hostil, levando a uma sensação de não reconhecimento e não pertencimento. Esse distanciamento gera um ambiente de constante tensão, o que pode ocasionar outras atitudes e comportamentos violentos, prejudicando frontalmente o desenvolvimento do alunado, que buscará formas de se evadir da Escola e, em lá estando, não participar e não se integrar nas atividades.

Assim, embora seja um discurso muitas vezes travestido de “senso comum”, ainda não é realidade ampla essa escola inclusiva, acolhedora e preparada para a evolução da sociedade, o que tem tornado cada vez mais urgente reconhecer e valorizar a dinâmica das escolas em suas particularidades e estender esse reconhecimento para seus alunos e professores.

É importante reconhecer que toda mudança deveria começar pela figura principal desse cenário, o professor, ao identificar aspectos que permitam oferecer aos educadores trabalhar o combate às diversas violências, em especial a simbólica, no cotidiano escolar, ao defender a posição de que as diferenças são características essenciais às práticas educativas e que, portanto, essas práticas não precisam ser unitárias, mas plurais.

Vale salientar que, tanto na escola como em qualquer outro ambiente social, a diversidade é fator importante entre os indivíduos que nela atuam, ora tratada com ares de tolerância, ora afirmada como direito civil de reconhecimento e respeito às diferenças. É esse pensar sobre o quanto a Escola reproduz, incentiva e permite a Violência Simbólica em suas dependências e dentro de suas salas de aula que a presente Tese se debruça, sobre como essas violências acontecem e como a escola se comporta frente a esse fenômeno.

Para alicerçar esta investigação, foram consideradas centrais as contribuições de Pierre Bourdieu (1999) e suas reflexões no processo educacional do indivíduo, em especial as instâncias tradicionais da educação, que se encontram na família e na escola, bem como suas teorias sobre *habitus*, campo, poder simbólico e violência simbólica, numa clara intenção de mostrar como o fenômeno da violência “pula o muro” da escola e nela se reproduz.

Nas contribuições de Weber (1979), a sociologia estaria preocupada em entender a ação social, promovendo sua interpretação e explicação por meio das causas que se apresentam em seu desenvolvimento e efeitos. De acordo com Colliot-Thélène (1995) a compreensão da ação social iria além da procura pelo elo que o exemplo causal pode oferecer, pois se constitui enquanto método próprio da sociologia, de onde busca o sentido de sua denominação.

Em se tratando da disciplina exercida pela Escola sobre os sujeitos, Foucault (2010) acrescenta que em sua prática diária, a escola exerce ações disciplinares à mesma medida que pratica Violência Simbólica. Os alunos enfileirados, sentados nas salas de aula, classificados por idade e reclassificados por nível de aprendizagem, as filas de entrada e saída e o silêncio exigido durante as aulas como sendo o precursor de todo processo de aprendizagem, seriam maneiras adotadas pela Escola para disciplinar seus alunos.

Como contraponto e referencial de intervenção, trazemos as contribuições sugeridas por Paulo Freire (1979) acerca de uma Educação Libertadora, na qual os indivíduos são considerados sujeitos de sua própria história e a escola teria como principal característica ser a promotora de uma educação transformadora, abrindo e ampliando espaços de diálogo para que o aluno se sinta parte do processo educacional e não, apenas, um depositário das intenções da sociedade.

As contribuições teóricas são fundamentais e dão conta da análise da realidade de uma maneira muito objetiva e assertiva, tendo sido uma escolha metodológica apoiada pelas correções em qualificação e orientação.

Com isso, a presente pesquisa busca evidenciar a necessidade de uma educação na qual o modelo de escola seja capaz de identificar e combater a

Violência Simbólica dentro de suas instalações, assim como favorecer e incentivar espaços de diálogo para que estas situações não mais ocorram.

A Escola deve ser, por excelência, um espaço de união das diversidades e não de exacerbação das diferenças, devendo ser capaz de compreender a história e as necessidades de cada indivíduo, oportunizando que este estabeleça elos construtivos com a comunidade escolar de modo que sua aprendizagem seja significativa, fazendo-o sentir em um lugar seguro, o que levará a escola e seus professores a trilhar um caminho onde se possa alcançar uma atitude positiva e transformadora frente ao fenômeno da Violência Simbólica.

Mas, por que, em meios a tantos tipos de violência, a simbólica foi escolhida? Exatamente por ser a mais sutil, mais comum e, por isso mesmo, a mais difícil de ser identificada. A violência física se materializa na lesão do corpo, mas a violência simbólica opera no nível das consciências, pois nem todo violentador tem noção do impacto negativo de sua fala, expressão, atitude, escolha, posicionamento frente ao outro e, em muitos casos, o outro também está tão acostumado a ser “violentado” socialmente que naturaliza sua dor, seu desconforto, sua insegurança, não se reconhecendo como pessoa violentada em suas particularidades e necessidades.

Este quadro dificulta a compreensão e o enfrentamento do problema, fazendo com que se perpetue e se amplie, ganhando novas roupagens e gerando tantas novas consequências, mas sempre provocando resultados negativos ao meio social coletivo e ao indivíduo em particular.

Diante dessa realidade, questiona-se: como os gestores e professores compreendem o fenômeno da Violência Simbólica na escola e em suas práticas, de modo a minimizá-la, ao passo que democratizam suas discussões, postura e atitudes para a promoção do respeito as diferenças?

Para responder a esta pergunta central, outros questionamentos surgiram ao longo da pesquisa, tais como: os professores e gestores sabem o que é e como identificar Violências Simbólicas? Quais os tipos de Violência Simbólica praticados pela Escola ou na Escola? É possível observar manifestações de sentimentos de superioridade de alguns alunos e professores

em relação a outros? No geral, os comportamentos violentos estão relacionados a quais áreas: aparência, hábitos, capital cultural, capital financeiro ou nível educacional? Os professores e gestores tem noção de que estão praticando Violência Simbólica com seus alunos? Estes e outros questionamentos surgiram ao longo da pesquisa e nortearam as entrevistas, ampliando as respostas e fazendo fluir o discurso dos entrevistados.

Durante os períodos em que estive presente como pesquisadora, na fase relacionada à pesquisa do pré-projeto e observação, foi possível identificar, de maneira próxima, a existência do fenômeno da violência de maneira muito sutil, muito disfarçada de brincadeira, de humor ou, em outros casos, na limitação de falas, comportamentos e oportunidades sociais por parte dos professores e gestores. Foi possível perceber que havia uma “linha quase invisível” do permitido e aceitável, do tolerável mesmo quando algo, nitidamente, desagradava a outrem.

A cada passo dentro do campo de pesquisa, mais e mais questões surgiam, o que até certo ponto dificultou a adoção de uma linha de análise e de observação. É importante pontuar que, durante todo o processo de investigação e escrita, não foi possível separar a prática escolar (relação professor-aluno) da prática social (relação sujeito-sujeito), ainda que essa preocupação não tenha nos sido colocada a princípio; na dinâmica da escola, embora existam as regras para organização dos turnos, um horário para cada disciplina, a interação do público com os gestores e professores é contínua, seja dentro ou fora das salas de aula.

Refletindo sobre o problema de pesquisa, algumas ideias surgiram para delimitar os caminhos da investigação aqui apresentada. É interessante pontuar que estas ideias são construções que, não necessariamente, precisam ser validadas, mas necessitam ser verificadas na realidade empírica, pois não apenas a confirmação nos ajuda no nosso papel de pesquisador, ao contrário, consideramos que as negativas nos apresentam muito mais possibilidades de debate e respostas do que a simples confirmação das nossas teorias.

Dito isto, entre as reflexões levantadas, verificou-se que a instituição

escolar tende a adotar posturas e atitudes homogêneas para atender a um público amplamente heterogêneo, desconsiderando o contexto social e histórico, conferindo ar de formalidade e impessoalidade a um ambiente em que ocorrem situações de discriminação, preconceito e Violência Simbólica. Essa violência se evidencia por meio de uma instituição que age, muitas vezes, de forma excludente, privilegiando os indivíduos que melhor se adequam as suas normas e padrões formais e praticando, mesmo que inconscientemente ou de forma velada, um comportamento pouco tolerante com os demais.

A Violência Simbólica, conceito criado e desenvolvido por Pierre Bourdieu (2014), refere-se exatamente a hostilidade com que o campo educacional se relaciona com alunos oriundos de classes menos favorecidas, seja social ou economicamente. Estes grupos são submetidos a situações que expõe suas fragilidades, que revelam a inconstância e incerteza dos parâmetros sociais e educacionais aos quais precisam se adequar para serem aceitos.

As escolas vêm tentando atender, adequadamente, as demandas de seus alunos, no entanto, estão ocupando uma posição de distanciamento entre a formação educacional e a formação cidadã, promovendo um lento processo de reelaboração ainda muito atrelado a modelos lineares e retrógrados de ser escola, o que reflete diretamente, na postura de seus professores e na sua relação com o público escolar.

A pesquisa demonstra toda a sua relevância ao compreendermos que o espaço escolar é, após o ambiente familiar, o local construído, pensado e validado socialmente para que os indivíduos recebam orientação e educação formal, tendo sido agregado a esses interesses, a formação cidadã. Com isso, a responsabilidade da escola tomou outros ares e uma perspectiva transformadora ainda maior. Não basta que o aluno frequente a escola para aprender conteúdo prático científico, é necessário valorizar (e cobrar) a escola por seu aspecto social, sua relevância estrutural e seu potencial construtor de novas realidades. Embora a escola em estudo seja uma escola de uma região interiorana do estado do Rio Grande do Norte, ela representa a realidade de mais da metade das cidades brasileiras (IBGE, 2022), sendo, pois, um cenário comum no dia a dia da educação.

Assim, é possível dizer que o presente objeto de estudo nunca se esgota, sendo necessário reafirmar e potencializar o papel primordial da educação em contribuir para formação de indivíduos críticos, pensantes e tolerantes, que sejam capazes de se posicionar frente a casos de opressão, violência e discriminação, opinando e discutindo como cidadãos que sabem respeitar os limites da urbanidade, cumprindo com seus deveres e requerendo conscientemente seus direitos, bem como entendendo os direitos dos demais.

Nessa perspectiva, compreendemos ser a Escola o principal lugar onde essa prática deve ser semeada, estimulada e fortalecida, sendo um dos grandes objetivos das Ciências Sociais estudar, pesquisar e discutir sobre tudo aquilo que envolve a sociedade e seus indivíduos, especialmente no tocante a superações e avanços.

Portanto, na atual conjuntura educacional e social, um modelo de Escola voltado unicamente para a ascensão ao mercado de trabalho, que busca apenas que o aluno se adapte a tirar boas notas sem refletir sobre os conteúdos, excluindo ou isolando, pedagogicamente, quem não atinge as metas e objetivos criados e impostos, sem espaço para o diálogo, para a aceitação das diferenças e para a construção de momentos de interação, configura um modelo educacional que necessita ser reavaliado.

A escola tem o poder de ampliar os pensamentos ao invés de limitá-los a seus padrões; tem o poder de construir com discursos e ações um espaço onde os alunos possam ser atores da sua própria história; ser um local onde o sujeito possa compreender as violências a que é constantemente submetido e como reagir frente a elas. (Silva, 2009).

1.4 CAMINHOS DA PESQUISA

Primeiramente, é importante pontuar bem os caminhos desta pesquisa. As observações do pré-projeto foram realizadas em 2018, tendo sido as entrevistas colhidas em 2019, a participação de dez pessoas (seis professores,

dois integrantes da direção e dois integrantes da equipe pedagógica/coordenação). No entanto, como é de conhecimento geral, em março de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS), decretou a Pandemia Global de Coronavírus (Covid-19).

Tal fato impactou diretamente todos os doutorandos do Programa de Pós- Graduação em Ciências Sociais, pois, de uma hora para outra, todas as nossas pesquisas ficaram estagnadas, alguns de nós perderam seus campos de investigação, outros perderam o foco sobre os projetos, nos isolamos dos outros e de nós mesmos, não bastasse todo o turbilhão de medo, angústia e incerteza que o cenário trazia. Foi um momento completamente atípico que torna esta Tese ainda mais desafiadora, uma vez que como todos, estávamos vivendo para aguardar, com esperança, uma solução para todo o caos e conflitos vividos naqueles dias.

Entretanto, em acordo com a Orientadora, resolvemos mudar o objeto e trabalhar a Pandemia: em um mês elaboramos um outro projeto, criamos questionários, aplicamos de forma online e, ao final de 2020, tínhamos cerca de 900 questionários respondidos, sobre cinco grandes temas, com cinco perguntas cada, totalizando um número de, aproximadamente, 24 mil respostas. A magnitude da pesquisa e a dureza dos dados foram demais para esta pesquisadora.

Diversos obstáculos, não previstos, aconteceram e culminaram com a inviabilização da apresentação dos dados na tese final, mesmo após a qualificação.

Ainda assim, retomei a pesquisa anterior, faltando seis meses para o fim do prazo de apresentação. Fiz nova qualificação e estamos aqui para afirmar o quanto ser pesquisador no Brasil é uma tarefa difícil, mais ainda enfrentando um problema social e pessoal de escala global onde estavam em jogo milhões de vidas, onde precisamos viver o luto à distância, mas também lutos pessoais pelo que éramos e não voltaremos a ser nunca mais.

Assim, a presente Tese é o produto de muita angústia, muita incerteza, mas também, de muita esperança, resiliência e determinação. Muitas vezes é

necessário recalcular as rotas, aceitar a mudança dos ventos e ser flexível o suficiente para recomeçar e admitir que, por melhor que esteja, nenhum objeto ou pesquisa é um fim em si mesmo, sendo na verdade a soma de todas as experiências e aprendizados que uma pesquisa de Doutorado pode nos proporcionar.

Com isso, foi necessário readequar o projeto e a escrita, delimitar um pouco mais o horizonte teórico e realizar o exercício do “desapego” com relação as expectativas criadas e esperadas. Por razões de tempo, a metodologia foi simplificada, sem com isso diminuir o rigor metodológico que esta fase acadêmica requer, mas tornando o objeto de mais fácil apreensão e leitura, optando pela apresentação dos dados de forma diluída ao longo do texto.

No tocante à coleta de dados havíamos aplicado, inicialmente, dois questionários, um misto, com perguntas objetivas e subjetivas e outro apenas com questões subjetivas abertas. Para produção final, optamos por analisar apenas o questionário com perguntas abertas, pois eles deram vazão a diversos discursos de interesse, que responderam muito mais que as perguntas iniciais. Também, por se tratar de um questionário aberto, os entrevistados, aqui entendidos como os sujeitos de pesquisa aqueles que exercem algum tipo de poder sobre os alunos (professores, diretores, equipes de apoio), sentiram-se mais à vontade para aprofundar as respostas com suas percepções e visões de mundo, que foram fundamentais para compreender que a Violência Simbólica, para a maioria deles, era algo desconhecido e praticado de forma inconsciente.

Foi realizado, ainda, um diário da pesquisa, onde pudemos anotar todas as manifestações observadas durante as entrevistas e, as ocorrências do entorno, nos momentos de intervalo ou horários vagos das aulas. Todas as observações relacionadas ao nosso objeto de pesquisa foram cuidadosamente registradas para apresentação neste trabalho.

Como método de investigação foi escolhido o estudo de caso, uma modalidade de pesquisa qualitativa (Mattos, 2001), que apesar de ter um forte apelo descritivo, não precisa limitar-se ao campo da pura descrição. Nele, o pesquisador ou a pesquisadora não tem a intenção de estabelecer uma nova

teoria capaz de intervir na realidade e sim, apresentá-la como ela surge. Quando bem conduzido, o estudo de caso pode revelar um profundo alcance analítico, o que permite ao pesquisador ter acesso a um cenário mais amplo de investigação das manifestações referentes à realidade. Tal procedimento permite considerar os atores sociais como dotados de uma atuação ativa e dinâmica, capazes de intereferir nas estruturas sociais, além de considerar o caráter revelador das relações e interações, de modo a possibilitar a reflexão sobre a ação de pesquisar.

O “objeto” de pesquisa agora “sujeito” é considerado como “agência humana” imprescindível no ato de “fazer sentido” das contradições sociais. (...) Assim, o “sujeito”, historicamente fazedor da ação social, contribui para significar o universo pesquisado exigindo uma constante reflexão e reestruturação do processo de questionamento do pesquisador (Mattos, 2001, p.67).

De modo geral, os estudos de caso objetivam a descoberta, favorecendo a percepção dos diversos elementos que se interpõem à realidade, em busca de novas respostas; enfatiza uma análise interpretativa contextual de modo a observar as manifestações da realidade sob um prisma mais específico, relacionando as ações e comportamentos dos diversos indivíduos com a problemática da questão a que estão submetidos. Assim, procura apresentar aquele caso da realidade da maneira mais completa possível, deixando claro que a situação em estudo revela uma multiplicidade de fatos que se interligam e, em larga medida, definem a realidade estudada.

Outro ponto que explica essa escolha metodológica reside no fato de ter a disposição diversos caminhos a serem percorridos pela pesquisa, sem que necessariamente exista apenas uma única perspectiva verdadeira. Tal leque de possibilidades resulta da diversidade de fontes que podem ser elencadas ao trabalho e da própria linguagem utilizada, mais acessível, presente nos escritos, na comunicação oral, fotografias e documentos.

A pesquisa exploratória e a observação sistemática deram-se durante todo o processo de construção do objeto, possibilitando a delimitação do campo e direcionando o trabalho para o campo do estudo de caso, o que propiciou uma

melhor definição do problema.

Apesar das eventuais críticas a metodologia do estudo de caso, diversos autores atestam sua eficácia por meio do tipo de questionamento que se faz ao objeto e pelo rigor científico com que o pesquisador conduz seus trabalhos. O estudo de caso “(...) não é uma técnica específica. É um meio de organizar dados sociais preservando o caráter unitário do objeto social estudado.” (Goode; Hatt, 1969, p.422). De outro modo, Tull (1976, p.323) afirma que “um estudo de caso se refere a uma análise intensiva de uma situação particular” e Bonoma (1985, p.203) coloca que o “estudo de caso é uma descrição de uma situação gerencial.”

Yin (2002, p.23) afirma que o

(...) estudo de caso é uma inquietação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, quando a fronteira entre o fenômeno e o contexto não é claramente evidente e onde múltiplas fontes de evidência são utilizadas.

Ainda segundo o autor, a escolha pelo uso do estudo de caso deve ser feita quando a situação se refere a eventos contemporâneos, onde as ações importantes não podem ser manipuladas, mas onde é possível observar as manifestações e realizar entrevistas. Apesar de apresentar diversos pontos em comum com o método histórico, o estudo de caso se diferencia pela “capacidade de lidar com uma completa variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações.” (Yin, 2002, p.19).

Assim, o estudo de caso, como outros métodos qualitativos, é útil nas situações em que o objeto a ser pesquisado é amplo e complexo e nos fenômenos que não podem ser analisados fora do contexto no qual estão inseridos. (Bonoma, 1985).

Ao se colocar e colocar suas formulações em destaque num exercício de auto-sócio-análise, Bourdieu procura mostrar a importância de se avançar rumo a uma sociologia da sociologia, quer dizer, a uma sociologia do fazer sociológico. Esse empreendimento, Bourdieu denominou de sociologia reflexiva que consiste em um exercício de conversão pessoal ao ofício

sociológico, uma sociologia da sociologia. (Pessoa, 2011, p.37).

Nessa nova realidade que se apresenta, os pesquisadores se dão conta que a escola, ao contrário das ideias de muitos que a defendem como neutra, harmoniosa e sólida, é um organismo vivo e, dessa forma, reflete, em seu fazer cotidiano, as desigualdades, os conflitos e os problemas que a sociedade enfrenta diariamente, pois uma sala de aula é, em última instância, uma pequena sociedade (Durkheim, 1986), é uma cena social em miniatura (Morrish, 1975, p.287).

Eleita por Kerbrat-Orecchioni (1987) como modelo das interações ditas desiguais, a interação professor/aluno, pela própria natureza do contexto social e institucional, revela relações de poder envolvidas nesse fenômeno. Ainda que seja interesse da escola modernizar suas práticas, praticando a inclusão e ações para o desenvolvimento da tolerância, ainda temos uma estrutura hierarquizada, em que se o professor está no topo e abaixo dele se organizam a gestão, a escola e se submete os alunos.

A pesquisa no espaço escolar possibilita aos pesquisadores penetrarem “(...) na intimidade do que acontece dentro das quatro paredes, lugar onde só era permitida a presença efetiva de alunos e professores ou, por vezes, - a contragosto, diga-se de passagem -, de um supervisor” (Cora Cini, 1995, p.09).

O processo de pesquisa foi desenvolvido ao longo de dois anos, com a existência de diversas etapas como coleta de dados, entrevistas estruturadas com possibilidade de abertura (ANEXOS 1 e 2), pesquisas em documentos, observação participante, escritos em geral e reportagens jornalísticas, além da revisão bibliográfica.

De início a pesquisa havia sido direcionada ao estudo de quais fatores influenciavam o mau rendimento e a evasão dos alunos da instituição escolar, mas durante as observações e as falas coletadas, ficou evidente a falta de conhecimento de gestores e professores sobre o papel deles frente a esse abandono, em grande parte favorecido pelas diversas violências silenciosas as quais os alunos são submetidos no convívio escolar.

(...) a natureza do mundo social é de tal ordem que é necessário que se descubram meios adequados à produção científica nas ciências sociais (...) o que é específico, no mundo social, é o fato de os significados que se caracterizam serem construídos pelo homem, que interpreta e reinterpreta o mundo a sua volta, fazendo, assim, com que não haja uma realidade única, mas várias realidades (Moita Lopes, 1994, p331).

Obstáculos foram encontrados ao longo da pesquisa pelo fato de o objeto central deste trabalho ser um conceito muito específico e pouco conhecido que, por vezes, os entrevistados tinham dificuldade em compreender ou, quando compreendido, despertava um sentimento de desconforto o que inibiu a fala de alguns entrevistados, chegando a quase inviabilizar o processo de coleta de informações. Como saída a esse entrave, optou-se por manter os colaboradores no anonimato, com a adoção do sistema de identificação por letra, cabendo às falas serem identificadas unicamente pelas letras do alfabeto.

É importante ressaltar que, em certos momentos, o implícito falou tão alto quanto a própria palavra, sendo necessário a cada instante, anotar as reações e manifestações que foi possível detectar. Relevante frisar, ainda, que nem sempre a Violência Simbólica foi o foco principal das falas dos entrevistados, mas optamos por não interromper as falas e realizar os devidos recortes na análise dos dados.

Embora não tenhamos tencionado trilhar um caminho tão árduo, não podemos nos furtar às exigências colocadas. Ainda com relação ao objeto, é importante deixar claro a qualquer interessado, que as opiniões aqui relatadas se referem aos dados fornecidos pelos entrevistados e são, em especial, com base nessas opiniões que o trabalho pôde ser realizado, uma vez que existem poucos documentos e pesquisas relacionadas ao tema para servir como parâmetro sendo, pois, um campo ainda pouco explorado, tornando este trabalho inédito nos termos em que foi realizado.

Depois de aplicados os questionários, fez-se a transcrição das entrevistas que, de tão detalhadas e ricas tornaram densa a descrição de alguns fatos possibilitando, em certos momentos, conceber a realidade passada como

algo quase palpável, oferecendo uma satisfatória reconstrução dos acontecimentos e pensamentos. Essa riqueza de detalhes, presente nas narrativas, foi imprescindível para estabelecer as conexões entre o objeto e a teoria, o que culminou em uma pesquisa sucinta, objetiva, mas rica e estruturada para uma fácil apreensão do objeto.

Para uma melhor compreensão da presente Tese, escolheu-se dividir seu conteúdo proposto por meio de capítulos, sendo o capítulo uma presente introdução, precedendo mais três capítulos, sobre os quais passaremos a pontuar a seguir.

O Capítulo 2 está relacionado a um apanhado dos conceitos de violência, passando por um panorama geral de como se encontra a escola neste contexto e explicando brevemente acerca da noção histórica da construção da ideia de crianças e adolescentes, além do papel da família, apresentando importantes contribuições de Foucault e Bourdieu sobre o tema. Buscamos, ainda, apresentar os principais atores envolvidos em casos de Violência Simbólica na escola, mas também apresentar um pouco da dinâmica dessa escola e de como ela se estrutura a partir das demandas sociais e de mercado.

O Capítulo 3 foi dedicado à construção do campo e à apresentação dos dados, analisando mais detidamente o conceito chave de Violência Simbólica e sua implicação no cotidiano escolar. É apresentado o conceito de Ação Social em Max Weber (1979), com a perspectiva de refletir sobre o papel do pesquisador nas Ciências Sociais e de como o conceito se entrelaça com as teorias de Foucault e Bourdieu, ampliando de modo estratégico a discussão para o conceito de poder e dominação, que estariam na origem das violências, por conseguinte, da violência simbólica. São apresentadas as técnicas utilizadas, bem como a construção dos instrumentos de coleta de dados, até a compilação dos dados referenciais dos entrevistados, culminando com a apresentação das falas em seus recortes mais importantes.

O Capítulo 4 aprofunda as discussões sobre poder, violência simbólica, teoria dos campos e apresenta falas dos entrevistados que reforçam o ambiente conflituoso da escola, bem como uma instabilidade dos atores que podem ser

vítimas ou algozes, dependendo do referencial. As falas e as teorias se comunicam e nos informam o quanto a escola é um local onde as violências simbólicas ocorreram de forma velada, institucionalidade, em alguns casos estimulada e naturalizada, sendo um espelho da sociedade e um ambiente de reprodução dos objetivos das classes dominantes.

No Capítulo 5, relacionado as Considerações Finais, retomamos os debates ocorridos ao longo do texto, evidenciando que a violência simbólica é uma realidade na escola pública, que ela pode e, de fato, se manifesta de muitas formas, muitas vezes de maneira sutil, mas com consequências devastadoras, levando os alunos a não obterem um pleno desenvolvimento de suas capacidades e, em último grau, gerando a evasão escolar.

Entende-se que mudanças serão possíveis apenas, quando houver o reconhecimento por parte da escola de que ela pode ser um espaço de violência por meio de suas regras, imposições e permissividades legitimadas por discursos de intolerância, de desvalorização e inferiorização do outro. É importante destacar que organização, estruturação e regras, de maneira geral, são importantes para a manutenção da vida social, por isso, não há intenção de que a escola não possa ou não deva possuir um regramento, mas que este possa ser construído coletivamente, considerando as particularidades do seu público e sendo, constantemente, reavaliado para adequações. Essa construção e essas adequações podem ser pensadas a partir da perspectiva dos alunos, público principal desse campo.

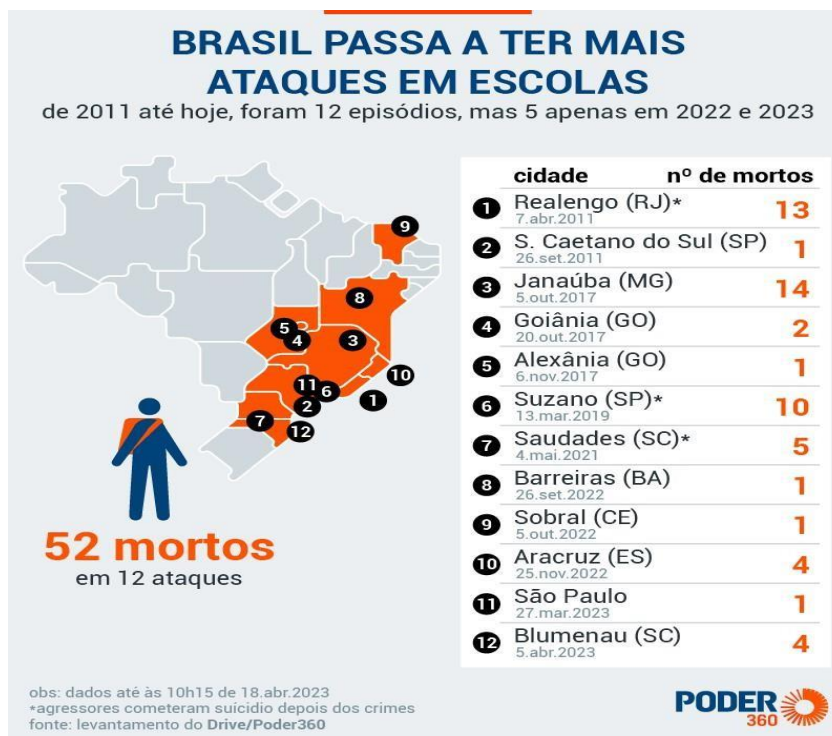
É importante esclarecer que não há a pretensão de esgotar o assunto, mas o desejo de que esta Tese resulte em novos trabalhos sobre o tema e enriqueça ainda mais as discussões acerca do importante papel da escola na formação dos indivíduos e na organização da vida social, sendo um espaço de combate às violências e não um local de sua reiteração.

CAPÍTULO II – AS VIOLÊNCIAS NA ESCOLA: CONSTRUINDO O CENÁRIO

Nos últimos anos temos nos deparado com uma escalada da violência dentro dos ambientes escolares. Casos como o Massacre de Realengo em 2011(RJ), ataque a creches em Blumenau (2023), Saudades em 2021 (SC) e Janaína em 2017 (MG) têm se tornado cada vez mais frequentes e tem disparado um alerta sobre a segurança nas escolas e sobre quais motivos estariam levando a esses casos.

Segundo um levantamento do site Poder360, entre 2011 e 2023 houve ao menos, 12 ataques com vítimas fatais em escolas no Brasil, sendo que seis deles ocorreram entre 2022 e 2023.

FIGURA 01 –ATAQUES A ESCOLAS NO BRASIL



FONTE: Poder360.

Em levantamento realizado pelo Instituto Sou da Paz, os números são ainda mais preocupantes. Segundo os dados, apresentados em 22 de maio de 2023, em 21 anos teriam corrido 23 casos, 88% deles eram alunos ou ex-alunos das escolas atacadas e em 59% dos casos os ataques eram contra pessoas com quem o agressor tinha algum tipo de vínculo. A maioria dos envolvidos não tinham casos anteriores de violência e nem apresentavam nenhum tipo de transtorno psiquiátrico relatado, mas em 76% dos casos, eles alegavam ter sofrido algum tipo de violência no ambiente escolar, sendo a maioria, *bullying*¹. (Ebc,2023).

Embora o fenômeno da violência seja uma ação que sempre esteve presente em diversos tempos históricos, corporificada em suas singularidades e em cada maneira de ser e estar nos processos de sociabilidade, este evento vem se intensificando, em especial, no ambiente escolar.

Embora não seja um enfoque desta pesquisa, é importante trazer a informação de que o aumento das desigualdades tem levado a sociedade a um cenário cada vez mais tenso, complexo, de permanente estado de alerta e ebulição, materializada pelas incontáveis manifestações por demandas sociais não atendidas. (Iamamoto, 2005, p. 07).

Com isso, a problemática da violência não se resumiria a questões de políticas públicas (que são primordiais, mas não suficientes), mas a diversos outros elementos que se agregam a este fenômeno, havendo, portanto, uma multiplicidade de fatores que possibilitam sua ocorrência. (Silva, 2009).

Entre estes fatores, o que nos interessa neste momento e que aparece como o mais impactante de todos, é a desvalorização do outro, o sentimento de que a vida, os sentimentos e a presença do outro não importam, ou pior, causam incômodo ao ponto de despertar o desejo de

¹ Bullying. Em pesquisa ao site do Ministério da Educação (MEC), encontramos a Lei n.13.185/2016, que classifica o bullying como forma de “intimidação sistemática”, seja por meio da utilização de violência física ou psicológica, em atitudes humilhantes ou discriminatórias.

destruí-lo.

Com o advento das redes sociais e da possibilidade da emissão de opiniões e discursos de ódio através de perfis falsos, algumas pessoas têm se sentido compelidas a externar seus mais secretos sentimentos de discriminação, preconceito e violência com a intenção de angariar adeptos e encontrar pessoas com pensamentos e sentimentos compatíveis para promover ataques e ações contra pessoas ou grupos com os quais não concordam.

Essa naturalização da violência pelo coletivo, leva a uma negação do outro, como afirma Faleiros (2004, p.81) onde “a violência é a negação do outro, deste outro sujeito que deveria ser considerado a partir de seus direitos, um sujeito capaz de ter ouvida sua palavra, de ser respeitado e considerado enquanto pessoa.”

Ocorre uma banalização da vida, onde a sociedade passa a enxergar as ações violentas como naturais, em comportamentos cada vez mais desprovidas de limites, onde o desejo por satisfazer as próprias necessidades se sobrepõe aos direitos do outro, desconsiderando sua existência.

Ao longo do tempo o conceito de violência tem adquirido novos significados, pois as transformações na natureza das relações sociais e nas percepções dos direitos humanos lavram a uma nova conceituação sobre os fatos violentos que antes eram considerados práticas comuns e naturais. (Silva, 2009, p.23).

Como é possível perceber, a violência é um evento que não é simples de conceituar pois, em cada pesquisa, seu significado vem se modificando, adquirindo novos contornos, o que é esperado e compreensível, uma vez que a sociedade e as relações em seu interior têm se transformado.

Positivamente, a cada dia surgem novas visões sobre os direitos humanos, sobre uma delimitação mais clara de quais ações podem ser consideradas como violentas ou agressivas, o que impactou na ampliação

do conceito, passando a considerar como violência fatos que antes eram justificados como banais e aceitáveis, pois eram vistos como brincadeiras ou um desdobramento natural da vida

Há violência quando, em uma situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a um ou mais pessoas em graus variados, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais. (Waiselfisz; Michaud, 1989, p.16).

Não obstante os dados sejam mais detalhes no capítulo seguinte, é importante frisar que essa falta de reconhecimento do outro e daquilo que o aflige é tão latente, que em 60% das falas dos entrevistados para esta pesquisa, foi identificado que eles afirmavam nunca ter sofrido ou presenciado cenas de violência moral, simbólica ou psicológica no ambiente escolar, detendo-se a mencionar as violências que geraram consequências físicas.

Outro dado importante colhido durante as entrevistas é de que, em 42% dos casos, os entrevistados também não consideravam que poderia haver uma relação entre desigualdades sociais e direitos humanos desrespeitados como fatores que pudessem levar a um aumento de casos de violência, tanto na sociedade como na escola.

Esse desconhecimento levava a reiterados casos de Violência Simbólica que foram naturalizadas diariamente, que foram minimizados sob o argumento da piada, da brincadeira, ou da necessidade de existir determinadas cobranças por determinados comportamentos. Estas justificações enviesadas são usadas, costumeiramente, para que nenhuma atitude de oposição seja tomada. Justificando pela cultura ou pelo costume, comportamentos inadequados.

Em verdade, as pesquisas deixaram claro que os entrevistados sequer sabiam, de maneira minimamente coerente, o que é Violência Simbólica e de quais formas ela pode se manifestar. Tal desconhecimento não seria um dado tão

importante se estivéssemos lidando com pessoas com baixo nível de escolaridade, mas todos os entrevistados tinham, no mínimo, graduação, um nível de escolaridade que os coloca a frente de 79% dos brasileiros.²

Estes dados corroboram com as teorias aqui apresentadas, confirmando a dificuldade que os sujeitos têm de compreender o que é violência e quais seus limites, pois são parte, produto e produtores dessas relações, o que demonstra uma dificuldade em olhar para a sociedade com essa disposição crítica.

A violência também encontra um excelente caldo de cultivo na apatia, na falta de projeto de futuro, na ausência de perspectivas, na quebra dos valores de tolerância e solidariedade, fatos que fazem parte da crise de significações de nossa modernidade. (Waiselfisz, 1998, p. 133).

Não obstante, se consideramos as ações violentas como fenômenos sociais, criados, praticados e sofridos em sociedade, precisamos considerar o papel da família nesse processo, uma vez que podemos mesmo considerar a família e a escola como nossas “miniaturas de sociedade” (Dewey, 1973).

2.1 A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NAS DISCUSSÕES SOBRE VIOLÊNCIAS

Como já vimos, a violência pode ter origem e ascensão por diversos fatores, tendo muitos elementos envolvidos em sua extensão e consequências, mas sendo a sociedade e as relações nela existentes o campo fértil de sua manutenção ou potencial transformação.

Na esteira desse raciocínio não podemos nos furtar a considerar o papel fundamental da família neste contexto, uma vez que as primeiras regras, cultura, ideologias, formas de agir e pensar que nos são oferecidas vem do nosso núcleo

² OCDE, Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico, aponta que 21% da população brasileira possui nível superior. (Revista Metrópole). 2022.

familiar, sendo considerada nossa primeira experiência com o social, nossa “mini sociedade”.

Segundo Prates (2006, p. 31) o espaço familiar é um campo privilegiado de socialização, responsável por agregar seus atores e possuindo uma importância fundamental no espaço econômico e na reprodução de ideologias, podendo ser responsável pelo estabelecimento de vínculos afetivos e pelo fortalecimento da noção e sentido de proteção, favorecendo um desenvolvimento saudável de seus integrantes, especialmente crianças e adolescentes, tanto em sua dimensão física quanto psicológica.

No entanto, essa mesma família agregadora, protetora e saudável pode não conseguir alcançar o que se espera dela, e se tornar um local de tensão, violências e não pertencimento.

Em alguma medida, a família pode se tornar prejudicial para seus integrantes ao criar situações de violência que poderão se expandir para outros espaços, como a escola, levando as tendências desse grupo a gerarem consequências negativas em outros grupos. Com isso, é possível dizer que a família possui um caráter contraditório, podendo ser ao mesmo tempo um espaço de tolerância, consenso e proteção, mas também, de violências, tensão e conflitos. (Silva, 2009, p.35).

Afinal, a família, como toda e qualquer instituição social, deve ser encarada como uma unidade simultaneamente forte e fraca. Forte, porque ela é de fato, *locus* privilegiado de solidariedade, no qual os indivíduos podem encontrar refúgio contra o desamparo e a insegurança da existência. Forte ainda, porque é nela que se dá, de regra, a reprodução humana, a socialização das crianças e a transmissão de ensinamentos que perduram pela vida inteira da vida das pessoas. Mas ela também é frágil, pelo fato de não estar livre de despotismo, violências, confinamentos, desencontros e rupturas. (Pereira-Pereira, 2004, p.36-37).

As famílias não são homogêneas, elas possuem sua organização e funcionamento próprios, que podem ser modificados em virtude da exposição a situações sociais e econômicas enfrentadas pelo país e pela

maneira como o Estado trabalha sobre as demandas da sociedade, seja através de políticas públicas ou programas de governo com cunho assistencial. Em virtude disso, não é possível pensar na ideia de família considerando, apenas, seus elementos intrínsecos, mas também os extrínsecos, pois a problemática familiar é permeada por debates muito mais amplos, como os conflitos de classe e as possibilidades da vida social.

Levando em consideração as desigualdades econômicas e a questão da pobreza, não é possível pensar que as famílias não sejam a parte da sociedade mais afetada, pois as tensões e as pressões que ocorrem diariamente pela sobrevivência do grupo atingem frontalmente a dinâmica familiar; os indivíduos e suas relações se tornam frágeis, o que possibilita rupturas capazes de gerar comportamentos indesejados, violentos e agressivos, fazendo com que a instituição familiar perca, pouco a pouco, sua função de proteção.

Neste contexto, milhares de famílias, especialmente crianças e adolescentes, perecem com a ausência de condições dignas de saúde, educação, habitação, alimentação, ausência de oportunidades de lazer e acesso à cultura, a falta de perspectivas de formação profissional dos pais, sendo expostas a situações inadequadas que põem em risco o seu desenvolvimento sadio (Silva, 2009, p.37).

Infelizmente, muitas vezes a sociedade atribui toda a responsabilidade pela situação de pobreza, miséria, abandono e sofrimento das crianças e adolescentes a família, não levando em consideração todo o cenário social, econômico, cultural e político em que aquele grupo está inserido, sendo antes de tudo, uma família submetida a violências institucionais, percebidas ou não.

Temos a impressão de que a miséria, a vida precária e deplorável de um grupo familiar e, sobretudo, o abandono de crianças é fruto da irresponsabilidade do casal. Porém, a evidência parece inequívoca: à criança abandonada, objeto da violência alheia, civil ou militar, correspondem a famílias

abandonadas, objeto primeiro da violência social, institucionalizada (Gomes, 1995, p.61).

Portanto, diante de tal cenário, o melhor seria que os projetos sociais fossem pensados para atingir uma drástica diminuição ou, se possível, erradicação da miséria, com vistas a possibilitar melhores condições para que o núcleo familiar possa se manter, se sustentar, possibilitando que milhares de crianças e adolescentes possam vir a ter acesso aos seus direitos e ter a garantia de uma base social mínima para sonhar com um futuro melhor.

Assim, é possível perceber que, independentemente da organização familiar, da classe, das relações estabelecidas, a família sempre será afetada pelos problemas sociais e, em seu interior, cresce o número de casos de violência, em quaisquer de suas manifestações, afetando frontalmente a crianças e adolescentes, estejam elas na situação de vítima ou de agressor.

Nem todas, nem sequer a grande maioria das violências termina em morte; mas a morte representa o grau de violência extremo. Da mesma forma que as taxas de mortalidade infantil não falam só do volume de óbitos em crianças; indicam também, a existência (ou a ausência) de infraestrutura de atendimento, epidemias, condições de higiene, mecanismos culturais, políticos e sociais de tratamento das crianças etc. As taxas de mortalidade juvenil, e especificamente, atribuíveis a causas violentas, portanto, nos falam também de modos de sociabilidade, de circunstâncias políticas e econômicas, de mecanismo de negação da cidadania (Waiselfisz, 1998, p.13-14).

Sem a garantia de seus direitos, crianças e adolescentes não têm acesso a elementos que os permitam usufruir da dignidade humana; crescem sem acesso à saúde, alimentação, educação, lazer, moradia, segurança, proteção, entre outros. Passam a considerar como aceitável conviver com situações de desrespeito, expostas ao risco da exploração e abuso sexual, submetidos ao trabalho infantil, engrossando os números da evasão escolar, presenciando e sofrendo violência doméstica e sendo expostas a tantas outras situações que impedem seu desenvolvimento saudável.

Segundo Abramovay (2002) é possível perceber a correlação entre violência e adolescência como um produto resultante de dinâmicas realizadas no seio da sociedade, alicerçadas na ausência de igualdade de oportunidades, marginalizações (no sentido de estar à margem do grupo), com um acesso irregular e deficitário ao ambiente escolar e ao campo do trabalho, materializada na distinção entre os espaços públicos afetos a socialização e pela escassez de momentos de lazer, participação cidadã, ética e cultural.

Todo este cenário gera um agravamento dos conflitos sociais, ampliando desigualdades e minimizando oportunidades, restringindo o potencial de desenvolvimento destas crianças e adolescentes, diminuindo seu acesso a processos de formação, colocando-os em situação de vulnerabilidade diante do Estado, do mercado de trabalho, da escola e da sociedade.

Toda essa pressão tende a se externalizar das formas mais inadequadas e disruptivas, onde as vítimas destas violências ficam vulneráveis e propensas a reproduzirem o ciclo de agressões, tornando-se também, violentos. E mais, naturalizando essa violência por desconhecer realidades outras ou mesmo por não se reconhecer como ser de violências.

2.2 CRIANÇAS E ADOLESCENTES COMO PRINCIPAIS VÍTIMAS

Tendo como pano de fundo o ambiente escolar, é nele que as crianças e adolescentes passam grande parte do seu dia e onde permanecem durante muitos anos de sua vida, desde a infância até a adolescência, período primordial de formação da personalidade e de construção de nossas primeiras relações com o mundo.

Embora os dados da pesquisa tenham sido fornecidos por adultos, são as crianças e adolescentes que mais estão suscetíveis a sofrer as diversas violências, neste caso a Violência Simbólica, que não tem início apenas ao estar dentro da escola, mas que começa muito antes, muitas

vezes, na sociedade e dentro do próprio seio familiar, sendo, portanto, um assunto que diz respeito ao Estado, a família e a sociedade.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, Art. 227, Cap. VII, CF/1988).

Embora seja perceptível que existe uma preocupação em legislar para a proteção da infância e da juventude, é possível notar que ainda há uma resistência da sociedade em promover a proteção integral de crianças e adolescentes, que têm seus direitos sociais negligenciados, sejam pela ação ou omissão do Estado, da escola, da família e da sociedade, expondo-as ou as deixando expostas a situações de risco que prejudicam o seu desenvolvimento. (Silva, 2009, p.53).

Em um breve resgate histórico das concepções de infância e juventude, no tocante a infância, tinha-se a ideia de que, naturalmente, a sociedade teria compreendido que as crianças não eram “adultos em miniatura”, mas sujeitos dotados de particularidades. No entanto, essa evolução não teve nada de natural, ao contrário, o conceito de infância foi construído socialmente ao longo do tempo e das necessidades da sociedade.

De acordo com Ariés (1981), as ideias de família e infância surgiram ao mesmo tempo, em virtude da importância da educação escolar, produto de uma necessidade de estruturação social do sistema capitalista, o que só ocorreu em decorrência da visão e dos interesses da burguesia que, à época, estava em ascensão.

Ainda assim, o que ocorria era uma “ausência do sentimento de infância” (Silva, 2009), uma vez que não havia uma compreensão sobre o que era ser criança, o que fazia com que estas ficassem sujeitas a todos os

tipos de atividades e costumes, inclusive no tocante às roupas e à escola; nesse período a família não era vista como um grupo formado por laços emocionais, mas por arranjos financeiros.

Apenas em meados do século XVIII surge uma tímida mudança na concepção de infância, muito favorecida pelo surgimento das classes burguesas, que buscavam agora, uma nova organização da família. Surge aqui a reflexão de que a infância não deve se confundir com “adultos em miniatura”, mas com a ideia de inocência, de desconhecimento de regras, trazendo um aspecto moral para a construção do sentido e colocando a escola em posição de destaque, já que era através dela que a criança teria acesso as regras sociais e aprenderia o que fosse necessário para a vida adulta. (Ariés, 1981).

O entendimento da particularidade da infância e a importância tanto moral como social da educação, contribuiu para a evolução do sentimento da família, pois a família moderna nasce ao mesmo tempo em que se institui o hábito geral de educar as crianças na escola, graças aos reformadores moralistas. Diante disso, a relação entre a criança e a família se transforma à medida que esta passa a valorizar a criança enquanto parte integrante deste núcleo e os pais passaram a ser instruídos sobre seus deveres acerca da formação moral dos seus filhos (Silva, 2009, p.54).

Neste contexto, ocorre uma importante mudança de paradigma, onde a escola vem a se tornar o cenário principal: a criança não mais é vista como um adulto, pois ela passa a frequentar a escola em séries que são adaptadas a sua idade e a sua capacidade de compreensão, levando a uma grande transformação no campo educacional e afetivo, onde a criança passa a ter sua própria importância e a família passa a ocupar um lugar de destaque dentro da sociedade. Um lugar de respeito, acolhimento e proteção.

Em um salto histórico, é importante considerar que as famílias, por um determinado período, convivem com um ser humano que está se desenvolvendo e evoluindo para que consiga chegar e se adaptar à fase adulta. Esse processo ainda precisa passar pela adolescência, não sendo

um caminho linear, mas carregado das expectativas que a sociedade ao entorno espera daquela criança que vai se tornando adolescente. (Silva, 2009).

Em tempos atuais, nossa legislação para este público se encontra disciplinada no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA -, que em seu Art. 2º já determina (cronologicamente) o que é ser criança, - até 12 anos de idade incompletos-, e o que é ser adolescente, aqueles entre os 12 e 18 anos de idade incompletos. (ECA, 1990).

Partindo para uma breve discussão acerca da adolescência, esse período poderia ser caracterizado por ser um tempo de amadurecimento do indivíduo, sendo um processo caracterizado por grandes mudanças físicas, sociais e psicológicas, onde geralmente, a instabilidade emocional se observa de forma mais intensa. As constantes contradições, mudanças, perspectivas e descobertas que o adolescente passa, o levam a um período de muita angústia e aflição; são muitas responsabilidades que lhe são atribuídas em um cenário de muita incerteza, sem desconsiderar tantos outros fatores que se somam a este processo que é um acontecimento natural no desenvolvimento dos seres humanos (Prates, 2006, p. 102).

Embora saibamos que cada fase da vida é experimentada por cada ser humano de forma individual e particular, os aspectos coletivos de cada etapa influenciam de forma muito contundente nas nossas vivências. Com o adolescente não é diferente. Essa fase é vista por alguns estudiosos como o período da vida onde mais se busca um encontro consigo; é onde o indivíduo está tentando construir seus valores, definindo sua identidade. As diversas experiências compartilhadas nesta fase podem resultar em escolhas que podem levar o sujeito a um caminho mais positivo ou negativo. No entanto, é um período de muita instabilidade, permeado de dificuldades e de incertezas.

Afora os percalços comuns a esta etapa da vida, a adolescência não deve ser vista apenas como uma fase negativa, mas antes como um período de desenvolvimento, de maturação entre a infância e a vida adulta, evidenciado

pelas transformações do corpo e pela elaboração da nossa identidade.

Segundo Levisky (1997, p.21), no processo de construção da sua identidade, em geral, o adolescente assume uma posição de oponente frente aos valores sociais pois, ainda que de forma consciente ou não, estabelece ações, planos e organizações que vão de encontro a estes valores, como forma de contestação e autoafirmação.

Ainda de acordo com o autor, as fases de criação de identidade infanto-juvenil ocorrem nas trocas psíquicas das relações entre pais e filhos, mas também por meio das relações daqueles com a sociedade, a escola e a família. A depender do contexto, as identidades assumidas podem estar ligadas a construções desarmônicas, o que afetaria a visão criativa e noção de realidade, uma vez que, de modo geral, o adolescente tende a buscar no convívio social, em detrimento do familiar, elementos que lhe interessa introduzir em sua realidade, o que o torna vulnerável ao campo social.

Embora alguns autores considerem comum e aceitável as críticas direcionadas ao comportamento do jovem, com relação as suas alterações de humor, sua atitude de permanente contestação ou mesmo sua maneira de se expressar, tais críticas podem ser vistas como violências simbólicas as quais os jovens se encontram submetidos por não estarem de acordo com o modelo que a sociedade criou. (Silva, 2009).

Embora não haja uma delimitação clara desse modelo, existem sempre as expectativas criadas pela sociedade sobre como cada fase da vida deve ser vivida e como os sujeitos devem se apresentar diante dela.

No entanto, a adolescência é exatamente o período em que os indivíduos mais se opõem a estes limites, caracterizando-se pela busca por se libertar da infância, mas também, por se diferenciar da vida adulta. Isso pode ocorrer de várias formas: pela adoção de dialetos, roupas próprias, pelo distanciamento antes desejado e esperado dos pais, estando sempre na busca por participar de grupos onde se sinta parte, onde possa ser acolhido e possa compartilhar suas experiências. É uma fase marcada por grande ebulição psíquica e social, onde a busca pela identificação consigo e com o grupo pode

colocá-lo em situação de risco, pelo seu envolvimento com entorpecentes ou pela prática de atos infracionais.

Assim, pensando em formas de auxiliar esse adolescente a chegar à fase adulta de uma forma mais consciente e saudável, permitindo que seja garantido um ambiente de respeito, de acolhimento e proteção é que se faz primordial o empenho da sociedade, da família e da Escola.

É exatamente neste momento que a Escola tem um papel fundamental, o papel de acolher, ouvir e direcionar as demandas dessas crianças e adolescentes, de modo que eles encontrem um ambiente de proteção, de reconhecimento de limites sem que isso venha a os ferir, a lhes causar sofrimento, preparando-os para reconhecer as diversas formas de violência, inclusive a simbólica e buscar evitá-las ou confrontá-las da forma correta.

No entanto, o que o campo nos revelou é que, em muitos casos, o espaço da Escola é o principal cenário de violência simbólica, ao estabelecer padrões, regras, determinações e organizações do espaço sem levar em consideração as necessidades dos alunos ou as observações dos professores.

Essa busca por homogeneidade acaba por entrar em conflito com a heterogeneidade do seu público, colocando professores e alunos (em especial) em situação de desconforto, de humilhação e menosprezo, tornando a escola, muitas vezes, um ambiente do qual se quer fugir.

2.3 VIOLÊNCIAS NO AMBIENTE ESCOLAR

Ao considerarmos o espaço escolar como uma “mini sociedade”, aceitamos o fato de que nela existem diversas relações sendo construídas, fruto de ações orientadas e pensadas de acordo com os interesses e possibilidades de cada indivíduo, o que nos fornece traços da sua história e da sua forma de agir e pensar no mundo.

Assim, é importante ter em mente que cada sujeito, cada ator social, desempenha sua função com base nas possibilidades de seu grupo, de acordo com o espaço que ocupa em seu agrupamento social e, sendo assim, é construído e construtor das demais ações a sua volta.

Quando tomamos por base os profissionais de educação, aqui entendidos como todos aqueles que participam diretamente do cotidiano escolar (professores, gestores e coordenadores) o horizonte de pesquisa se abre e é invadido por diversos aspectos (sociais, financeiros, culturais) que, embora não possam ser detidamente analisados, não devem ser desconsiderados na observação ampliada do campo.

(...) o pesquisador não dispõe de um conjunto de procedimentos padronizados para serem seguidos passo a passo. Ele vai ter, sim, que se valer basicamente de sua intuição, de sua criatividade e de sua experiência pessoal quando tiver que olhar para o material coletado para tentar apreender os conteúdos, os significados, as mensagens implícitas e explícitas, os valores, os sentimentos e as representações nele contidos. (André, 1995, p.61).

Um dos principais desafios hoje para a educação escolar é assumir o papel de ambiente culturalmente diverso e, portanto, heterogêneo, em modelos, formatos e tempos de aprendizagem. Conviver e trabalhar essa diversidade que transita entre os campos cultural, social e educacional tem sido a grande instigação para o tão almejado sucesso profissional. Esse estudo nos direciona ao reconhecimento do que a escola precisa dar para esses grupos diversos que a compõem um espaço permanente de expressão e resignificação, livre de

qualquer tipo de preconceito e fazendo cada indivíduo sentir-se integrante e integrado naquele processo educativo; nessa conjuntura, a escola será um atrativo e não uma repulsa ao aluno que não se enquadra nos modelos impostos e estes modelos poderão ser flexibilizados para abarcar as demandas reais do público escolar.

Quando colocados em situação de permanente tensão, os sujeitos tendem a se insurgir contra o campo e terem atitudes disruptivas, chegando à prática da violência. Essa violência pode ser entendida, então, como a exacerbação das tensões do campo social e das possibilidades cognitivas de cada indivíduo, considerando sua origem e sua trajetória. (Silva, 2009).

Nos últimos tempos, o aumento dos casos de violência no ambiente escolar tem passado a ocupar um lugar de destaque nas Ciências Sociais, com um aumento no número de trabalhos sobre o tema, embora pesquisas acerca da Violência Simbólica em escolas não tenham sido encontradas até o momento de apresentação desta Tese, tornando-a de interesse e relevância singulares, sendo uma investigação importante frente ao quadro que a pesquisa apresentou.

Nas pesquisas sobre violência, em sua grande maioria, existe uma preocupação em relatar, descrever sobre os fatores que levam a escola a ser um local onde a violência (no geral), tem aumentado. Como iremos discutir no capítulo 2, as transformações no interior da escola são o resultado das relações entre os diversos processos dos campos social, político e econômico. Sendo assim, é de extrema importância e relevância a compreensão do fenômeno da violência, além da reflexão sobre como a escola pode enfrentar esse problema. (Bispo & Lima, 2014).

Entretanto, é preciso ter cuidado ao se trabalhar com alguns termos, como é o caso do termo violência, e estar atento aos usos negativos que uma universalização e generalização podem causar. Pensando em evitar esse problema, será apresentado, de maneira breve, a escolha metodológica para aplicação do termo e suas diferentes aplicações.

2.3.1 Violências no plural

Violência é um termo empregado na nomeação de condutas muito diferentes e, tomando por base seu uso linguístico, é passível de diversas aplicações em virtude da multiplicidade de significados. De acordo com Drawin (2011) este termo poderia ter dois usos diferentes, que partiria da origem latina da palavra, o substantivo *violentiae*, que seria o mesmo que com força, atitude veemente, conduta impetuosa.

Tomando por base essa ideia inicial, o uso da palavra não restringiria sua aplicação a ações humanas, mas abarcaria também fenômenos físicos e naturais. Entretanto, com seu uso social, seria necessário olhar para o fenômeno da violência para além daquilo que ela parece, detendo-se nas observações sobre as peculiaridades presentes nos processos de poder e nas relações sociais. Assim, considerando a violência como manifestação social, Zizek (2009) a atribuiu três vertentes: a violência subjetiva, simbólica ou objetiva.

A primeira vertente estaria relacionada a ações materializadas, praticadas por indivíduos específicos, aqueles considerados maus, por grupos fanáticos ou por “aparelhos de repressão social”, onde sempre é possível realizar a identificação dos agentes que participam da violência. Em geral, envolvem o uso da força desproporcional. Na maioria dos casos, tomando como base o ambiente escolar, geralmente só esse tipo de violência é contabilizado e enxergado na escola, sendo vista como expressão de uma organização social frágil e em desequilíbrio, incapaz de deter a agressividade de seus atores. (Zizek, 2009).

A segunda vertente é a que nos interessa, estando relacionada a violência simbólica. Esta, segundo o autor, se apresentaria de forma velada, por meio de palavras sutis e de maneiras e formas que, muitas vezes, não são compreendidas como violência, mas que produzem efeitos tão danosos quanto. Em virtude dessa característica de ser invisível, por assim dizer, torna mais difícil o reconhecimento do agente, bem como dificulta o combate.

Assim, se é possível considerar que, em diversas ocasiões, a instituição escolar seria o local de onde poderíamos esperar mudanças positivas no

emprego da linguagem social, exatamente por ser um local de aprendizado e críticas aos diversos usos linguísticos, por outro lado, é local em que se amplifica o uso desse tipo de violência, tanto pelas ações administrativas quanto disciplinares.

Por fim, a terceira vertente seria de caráter objetivo, alicerçada nas manifestações das relações de cunho social, político e econômico, elaborando um discurso que visa manter os laços de domínio e exploração, muitas vezes presente em instituições sociais que podem fazer uso de seu poder político e econômico para reafirmar estas violências e se manter no poder. Neste tipo de violência, muitas vezes ocorre o uso da violência simbólica também, ou mesmo da violência física, tudo em prol da manutenção da dominação.

A autora Hannah Arendt (2000) tece relações entre o que ela chama de violência estrutural e a violência social, uma vez que a primeira resultaria da adoção de determinada ideologia vigente na sociedade, onde haveria a imposição de leis e regras com vistas à manutenção do controle social, o que acabaria por deixar em posição confortável alguns grupos em face de outros, fomentando as desigualdades e gerando a marginalização. Desta monta, sendo a sociedade constituída por hierarquias econômicas, sociais e políticas, seria responsável por legitimar ações excludentes e discriminatórias, que por conseguinte, seriam reproduzidas nos diversos espaços sociais, como é o caso da escola, de maneira que as violências ocorridas no interior do ambiente escolar seriam o produto da violência social.

Discutindo sobre poder e violência, Arendt (2000) articula os termos ao entender que o poder seria parte natural de qualquer sociedade, pois seria elemento inerente às habilidades humanas para a ação em grupo, mas que também não poderia se manifestar sem consenso. Assim, violência e poder seriam elementos opostos, onde a presença de um seria a ausência do outro, uma vez que, segundo sua visão, a perda do poder levaria a ações violentas, onde o poder seria destruído e não criado.

É aqui que a teoria de Bourdieu e Passeron (1975) embasa nossas percepções acerca do poder e da violência. Embora, mais à frente, haja uma

discussão mais pormenorizada de suas teorias, é importante situar o leitor num apanhado geral que justifique nossa escolha teórica.

Ambos os autores citados acima discursaram sobre a violência simbólica e de como ela se relaciona com o poder, onde existiria um poder invisível, quase irreconhecível capaz de elaborar a realidade, que seria o poder simbólico. Mas o simbolismo não estaria somente no poder, existiriam sistemas simbólicos que seriam capazes de estruturar os elementos de produção simbólica (linguagem, cultura, arte, religião, entre outros), tendo um grande apelo político de impor e legitimar as ações dominantes, o que levaria a dominação de um grupo sobre o outro. Esse poder simbólico seria capaz de impor ideias e formas de pensar, de maneira que elas fossem vistas como consenso, escamoteando a realidade das manifestações de poder que estariam na base da sociedade, possibilitando sua atuação.

No caso da escola, essa violência seria observada através da postura de impor uma forma de ser e viver das classes dominantes para a reprodução das estruturas de poder sobre a classe dominada, garantindo a manutenção da dominação. Seria a escola o lugar travestido de legitimidade e próprio para a reprodução da dominação social. Por isso, pesquisas neste contexto se mostram, ainda, muito atuais e importantes, ao passo que traz luz à responsabilidade que a escola tem de ser esse espaço de reiteração da dominação pela violência simbólica. (Bispo & Lima, 2014).

2.4 VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E AS TENSÕES DO CAMPO EDUCACIONAL

Qualquer espaço em que existam relações de poder, dominação, hierarquia, regras impostas, são locais de tensão, pois os indivíduos agem e reagem às ações do campo de acordo com suas visões de mundo e daquilo que consideram legítimo ou aceitável.

Neste contexto, a escola é um espaço de ebulição, pois em tese, é seu papel primordial atender e fornecer de maneira igualitária o mesmo serviço a

todo seu público, mas na prática não é isso que se vê. O que encontramos é uma sensação de mal-estar, de desajuste entre parte dos estudantes e o ambiente escolar, numa relação de necessidade e de aceitação, uma vez que a sociedade tende a considerar melhor e mais bem sucedido aquele que frequenta, com êxito, o ambiente escolar.

É na escola que muitos se deparam, pela primeira vez, com as cobranças sociais de maneira mais visível e mais contundente; as regras para participar deste agrupamento têm início muito antes do aluno adentrar a escola, indo desde a forma como ele deve se vestir, se portar, se relacionar com os demais. Além disso, não obstante todas as regras da sociedade, ainda existem as regras internas dos grupos que a compõem, às quais o indivíduo precisará se submeter caso queira ser aceito e fazer parte. Em ambos os casos, o aluno está lançado em uma competição que, muitas vezes, ele não possuía os requisitos para participar, tornando sua participação no ambiente escolar ainda mais caótica e, em vários casos, negativa. (Bispo & Lima, 2014).

Ao pensar sobre a existência dos conflitos presente na sociedade e originado no campo cultural, Freud (1996) entende que é impossível por fim nas dificuldades e tensões presentes nas relações sociais, reconhecendo como o maior dos sofrimentos a que um indivíduo pode ser submetido aquele oriundo das relações com os outros, em especial os que apresentam uma maior proximidade.

Assim, não haveria como resolver esse mal-estar que, muito comumente, é gerado pelas relações interpessoais pois, entende a educação como necessária para a formação dos sujeitos. Ainda assim, subsistiria uma região impossível de ser educada onde, se a Escola tentar atingir essa dimensão, poderia levar os sujeitos a uma situação de explosão emocional que acabaria por desestruturar todo o sistema educacional, gerando seu abandono. Em outras palavras, embora existam sim tensões e conflitos no campo educacional, as regras e disciplinas nele existentes não conseguem submeter a todos o tempo todo, uma vez que cada sujeito guarda em seu ser um espaço não atingido pelas regras exteriores. (Freud, 1996).

Com isso, a violência sempre teria esse espaço de resistência, de antagonismo para quem não a aceita, mas que, para que isso ocorra, ela precisa ser reconhecida. A Escola desempenha, em muitos momentos, um papel de adormecimento dessas tensões menos aparentes, mas não menos danosas, por meio da institucionalização de dispositivos simbólicos de violência, repassada como necessária para manter a instituição em funcionamento. Estes dispositivos é que vão, em muitos casos, servir para coibir o que a Escola considera desordem ou indisciplina, buscando imprimir legitimidade a Violência Simbólica que pratica sobre aqueles que resistem as suas regras. (Bispo & Lima, 2014).

Os meios utilizados pela Escola para alcançar a aceitação sobre a imposição de regras contra os alunos perpassa por métodos diversos, pela construção simbólica da figura de autoridade e pelas demonstrações de força, como quando estabelece sanções e punições a comportamentos considerados desviantes. Estas são estratégias que Foucault (1999) atribui ao seu conceito de Biopoder³, que seria um poder voltado ao domínio sobre os corpos e na administração da vida dos sujeitos, ajudando a empregar legitimidade à violência social ao passo que modifica sua relação de ameaça de morte pelo controle da vida.

A lei sempre se refere ao gládio. Mas um poder que tem a tarefa de se encarregar da vida terá necessidade de mecanismos contínuos, reguladores e corretivos. Já não se trata de pôr a morte em ação no campo da soberania, mas de distribuir os vivos em um domínio de valor e utilidade. Um poder dessa natureza tem de qualificar, medir, avaliar, hierarquizar, mais do que se manifestar em seu fausto mortífero (...) (Foucault, 1999, p.135).

Na sociedade, os atores sociais são entendidos como passíveis de atitudes reguladoras e corretivas, submetendo-se a quantificações homogêneas de seus comportamentos adequados e inadequados, sendo categorizados como

³O poder opera de modo difuso, capilar, espalhando-se por uma rede social que inclui instituições diversas como a família, a escola, o hospital, a clínica. Ele é, por assim dizer, um conjunto de relações de força multilaterais, corporificada pelo controle dos corpos. (Foucault, 1999).

normais ou não.

Se as crianças e adolescentes já estão envolvidos em diversos problemas de ordem social, como já citados anteriormente, inclusive em relação ao aumento no número de violências que levem à morte, é preciso considerar e refletir sobre esse outro tipo de violência mais sutil e atrelada às normas sociais, onde ocorre o emprego do biopoder que pode ser materializado no controle dos corpos, nos regramentos e imposições, que podem causar consequências tão negativas como outros tipos de violência.

Assim, como desdobramento de suas construções teóricas, Foucault (1994) irá denominar como “disciplinas” as ações empregadas para a realização do controle sobre as atividades e operações dos corpos, com vistas a aumentar as suas capacidades e aperfeiçoar suas habilidades, promovendo um adestramento dos indivíduos, fazendo-os dóceis e mais produtivos do ponto de vista capitalista, estendendo essa produtividade, inclusive, à esfera da vida privada dos sujeitos. Portanto, a estas estratégias de controle social empregadas como recurso de coerção sobre as pessoas ele dá o nome de poder disciplinar. (Foucault, 1994, p.189).

Esse poder pode ser relacionado com a disciplina presente nas escolas. No ambiente escolar, a disciplina tem o objetivo de organizar o espaço para cada grupo de alunos, realizando o controle do local e fiscalizando a circulação dos alunos, bem como as atividades que tem autorização para realizar. A organização da sala, a determinação das cadeiras, a divisão do espaço em compartimentos, são ações que visam controlar os corpos, as comunicações, além de possibilitar um ambiente restrito de circulação. (Bispo & Lima, 2014).

Na perspectiva da Escola, serve como uma importante estratégia para conhecer as habilidades e capacidades de cada um, possibilitando sua alocação em séries e turmas de acordo com o seu desempenho educacional, além de manter sob controle um grande número de pessoas, direcionando seus esforços a aprender os conteúdos e obedecer às regras.

É neste cenário de imposição, de baixa tolerância as peculiaridades, de hierarquização das posições de poder e da baixa oportunidade de espaços de

diálogo que ocorre a Violência Simbólica. E é no reconhecimento dessa fragilidade que a Escola precisa se reposicionar e recalcular sua trajetória social, devendo se concentrar no que deveria ser seu papel de destaque, à formação humana.

Levando em consideração as ideias apresentadas até então, a concepção de Poder Simbólico elaborado por Bourdieu (2001a) parece congrega um grande número de aspectos sobre os sistemas de dominação que se espalham pela estrutura social. Com um enfoque diferenciado, alguns autores mudam o objeto de análise da obtenção e detenção do poder para observarem melhor o seu exercício.

O trajeto de Bourdieu visa aliar o conhecimento da organização interna do campo simbólico – cuja eficácia reside justamente na possibilidade de ordenar o mundo natural e social através de discurso, em mensagens e representações, que não passam de alegorias que simulam a estrutura real de relações sociais – a uma percepção de sua função ideológica e política e legitimar uma ordem arbitrária se funda o sistema de dominação vigente (MICELI, 2007, p.13).

Segundo Bourdieu (2007) a organização interna dos sistemas de classificação presentes na sociedade obedece a um modelo fornecido por esta mesma sociedade. E mesmo não conferindo o mesmo grau de autonomia a esses sistemas, entende a sua função simbólica enquanto um espaço dotado de linguagem e lógica próprias.

No que se refere ao sentido e a função pertinentes a uma dada instituição, estes se revelariam a partir do momento e sob a condição de considerar a sua manifestação na consciência individual. Assim, não é satisfatório deter-se em uma apreensão externa do poder, objetivada, mas a uma apreensão subjetiva por meio da qual se incorpora a mesma realidade do ângulo em que se encontra o agente individual, capaz de vivenciá-la em seu cotidiano.

Portanto, Bourdieu (2007, p.23) afirma que

o princípio da não consciência impõe (...) que se construa o sistema das relações objetivas nas quais os indivíduos se encontram inseridos e que se exprimem de modo mais adequado na economia ou na morfologia dos grupos do que através das opiniões e intenções manifestas dos sujeitos.

Trata-se, desse modo, de realizar a reconstrução objetiva por parte do pesquisador, que constitui a apreensão ordenada do sistema de ideias do indivíduo a partir do que ele lhe transmite por meio do discurso. Nesse ponto, as entrevistas realizadas serviram como rico material para conseguir enxergar como as estruturas do campo foram internalizadas por cada profissional, como ele compreende as regras impostas ou criadas e de como ele consegue transitar em meio a estes modelos na sua relação com os alunos. (Pessoa, 2011).

Tomando esse discurso como mais um canal de transmissão das ideologias e espaços, por excelência, de reprodução e reificação das estruturas dominantes, Bourdieu (1998) e Foucault (1979) se interligam no objetivo de trazer à tona uma nova forma de abordar as questões relacionadas ao poder e a dominação. Enquanto Foucault (1979) mostra a estreita ligação entre saberes e poderes e, por meio da elaboração do conceito de microfísica⁴ do poder concebe toda relação social como dotada de poder, Bourdieu (1998) direciona seu foco para as relações de dominação como relações simultaneamente estruturais e simbólicas. Na sua concepção, entende que há uma distribuição desigual de capital entre os agentes da sociedade, o que resulta em posições diferentes para cada sujeito dentro do campo e diferentes possibilidades de ação.

Existe, assim, uma dominação simbólica, o que implica dizer que até ao nível da mente os indivíduos estão à mercê do poder dos outros sujeitos. De modo geral, o poder em Bourdieu é, sobretudo, um poder simbólico, um poder

⁴ O poder atuaria contrário à lógica binária dos dominadores em detrimento dos dominados. Não seria da mente de um soberano-que-tudo-sabe que o poder emanaria ou iria se conservar. Ele irradiaria de modo micro, como uma teia de aranha, sem possuir uma origem permanente. As relações de força seriam mutáveis e passíveis de se modificação, compondo estruturas transitórias dada sua constante transfiguração. (Foucault, 1975).

que emana das classificações que os homens mesmo criaram do mundo em que vivem. Essas ordenações do social são encaradas como naturais e espontâneas, tendo sua força no reconhecimento próprio dos indivíduos. Ao serem consideradas como verdades impõem-se como um caráter orientador das práticas, ao mesmo tempo em que disfarça suas origens, a saber, o campo e seus interesses.

Sendo assim, a força dos discursos vem do não reconhecimento que gera uma conduta de “aceitação” dos sistemas de ideias formulados sobre a realidade como a verdade única. Para que essa condição de dominação seja quebrada, Bourdieu (1998) propõe a conscientização sobre as condições de elaboração dos discursos e das ordenações sociais, mostrando o caráter dominador que torna o exercício do poder invisível. Não é, portanto, o fim da dominação, mas a tomada de consciência sobre essa condição, o que possibilita a diminuição da sujeição (Pessoa, 2011, p. 74).

Buscando um consenso para a discussão das diversas noções de poder e evidenciando a propensão pela adoção deste conceito, relacionado com as demais proposições citadas, apresenta-se os postulados do poder simbólico de Pierre Bourdieu.

Na tentativa de desvendar as relações de poder presentes na realidade social, ou em um determinado campo, Bourdieu (2001b) se preocupou em revelar as formas implícitas nas estratégias pelas quais as classes exercem dominação na sociedade capitalista, considerando que as classes dominantes não têm controle total e nem forçam os dominados a se sujeitar. Assim, observa com atenção os “fenômenos de percepção social”, produção simbólica e relações informais de poder a partir dos conceitos que desenvolveu, a saber, a noção de *habitus*, *capital simbólico* e *campo*⁵.

Segundo Bourdieu (2001a) existe um poder simbólico que é capaz de beneficiar as classes dominantes por meio de um capital simbólico, resultante de instituições e práticas que disseminam e reproduzem as estruturas de

⁵ Em *A distinção: crítica social do julgamento* (1983), Bourdieu explora como o gosto cultural está ligado à posição social, introduzindo conceitos fundamentais, como *habitus*, *campo* e *capital cultural*.

dominação, possibilitando o exercício do poder. Dessa maneira, os símbolos servem enquanto elo de integração social tornando possível a obtenção do consenso acerca da visão da realidade, contribuindo assim para a reprodução da ordem social vigente, o que em grande medida, e de forma direta, beneficia os grupos e indivíduos que possuem maior capital simbólico, com ênfase no capital econômico. “O poder simbólico consiste, então, nesse poder invisível que só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem”. (Bourdieu, 2001a, p.7-8).

Assim, Bourdieu (2001a) defende um modelo de análise estrutural, capaz de compreender o funcionamento específico das formas simbólicas por meio do isolamento da estrutura da ação simbólica. Seguindo este pensamento e a tradição estruturalista, a língua, a cultura, o discurso ou o comportamento, funcionariam como instrumentos de mediação na explicação da relação existente entre o objeto simbólico e o sentido, o que converge com a ideia de ação social promovida por Weber (2002), uma vez que o resultado entre aspecto simbólico e o sentido a ele atribuído depende da ação desempenhada. Segundo o autor.

Este efeito ideológico, Produ-lo a cultura dominante dissimulando a função de divisão na função de comunicação: a cultura que une (intermediário de comunicação) é também a cultura que separa (instrumento de distinção) e que legitima as distinções compelindo todas as estruturas (designadas como subculturas) a definirem – se pela sua distância em relação a cultura dominante (Bourdieu, 2001a, p.11).

Com isso, as diversas classes e suas vertentes estariam imersas em uma constante luta simbólica pela possibilidade de impor a sua definição do mundo social em consonância com seus interesses de grupo, formando o que o autor chama de “campo das posições sociais” (Bourdieu, 2001a).

Nesse contexto, a noção de campo representaria um espaço de forças imposto aos indivíduos que nele se encontram e um campo de lutas, no qual os sujeitos se movimentam de acordo com os meios e fins de que dispõe,

delimitando suas posições.

Em ambos os casos, social ou educacional, percebe-se sempre a relação de dependência, de necessidade de manutenção da ordem por meio da subordinação do mais fraco pelo ideologicamente mais forte e mais atrativo, ou simplesmente do mais pobre por aquele que detêm os meios de produzir. Em diferentes etapas e por diversos meios, o homem médio se vê preso as estruturas da sociedade que o edificam e que ao mesmo tempo o limitam, controlando seus atos e determinando sua posição no campo social, de modo a garantir a hegemonia das lideranças dominantes sobre o contingente da população. (Pessoa, 2011).

A Educação tem um amplo papel disciplinador nesse embate.

As idéias apreendidas por meio da circulação das palavras que as designam, situadas nos seus enraizamentos sociais, pensadas na sua carga afetiva e emocional, tanto quanto no seu conteúdo intelectual, tornam-se assim, tal como os mitos ou complexos de valores, uma dessas forças coletivas pelas quais os homens vivem e, portanto, uma das componentes da “psique coletiva” de uma civilização (Chartier, sd.)

Enquanto as representações de caráter universal se processem, paralelamente, os indivíduos se encontram em movimento, numa dinâmica particular e própria, sem perder o contato com os fatos gerais e universais. É através dessa dinâmica particular que os fatos sociais se apresentam, influenciando na construção que as pessoas fazem do social. Os aspectos representativos que permanecem na memória têm grande influência na organização das dimensões sociais e individuais, determinando, até certo ponto, o campo de interpretações que pode ser dado e apresentado diante de análises da realidade (Darton, 1986).

Para Bourdieu (1966), os indivíduos, os agentes sociais, elaboram o mundo social individual e coletivamente a partir de um sistema objetivo de distribuição de diversos tipos de capital (formas de poder), sejam estes físicos, culturais ou simbólicos e que têm sua eficiência relacionada aos diversos

fatores que determinam o campo. A atuação dos atores sobre essas “estruturas objetivas” é o próprio campo social, onde detêm os meios e os fins diferenciados e de *habitus* adquirido pelas suas experiências no próprio campo. As disputas serão responsáveis por contribuir para a permanência ou transformação da estrutura do campo. A disputa é inerente às estruturas sociais.

(...) falar de estratégias de reprodução não é atribuir ao cálculo racional, ou mesmo à intenção estratégica, as práticas através das quais se afirma a tendência dos dominantes, dentro de si mesmos, de perseverar. É lembrar somente que o número de práticas fenomenalmente muito diferentes organizam-se objetivamente, sem ter sido explicitamente concebidas e postas com relação a este fim, de tal modo que essas práticas contribuem para a reprodução do capital possuído. Isto porque essas ações têm por princípio o *habitus*, que tende a reproduzir as condições de sua própria produção, gerando, nos domínios mais diferentes da prática, as estratégias objetivamente coerentes e as características sistemáticas de um modo de reprodução (Bourdieu, 1966, p.386-387).

Assim, Bourdieu afirma que “o que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade da palavra daquele que a pronuncia.”. (Bourdieu, 1998, p.15).

Dessa forma, é possível compreender que a violência simbólica pode vir a ser exercida por distintas instituições sociais, tais como o Estado e a Escola, exemplos de espaços importantes de fixação do *habitus* e de criação de sistemas simbólicos de poder.

O domínio do campo simbólico permite influenciar as faculdades cognitivas de atores individuais e coletivos, transformando-se em campo privilegiado de disputa das instâncias produtivas e criadoras de discursos – o estado, as religiões, os discursos, o consumo, ECT – pelo domínio dos mecanismos de produção de significados e disseminação de valores sociais, códigos de conduta, normas e regras, sob o primado das imagens disponíveis a manipulação (Oliveira, 2009, p.02).

Essa violência simbólica é elaborada pelas instituições, seus agentes e por

suas lideranças que se apoiam na ação “legítima” da autoridade que lhes é dada pelo consenso e aceitação dos dominados. A dominação, segundo Bourdieu (1989), necessita da aceitação das regras, sobretudo pela incapacidade que os indivíduos têm de obter o conhecimento, as regras do direito, as regras morais, as práticas de linguagem e as estratégias de construção dos discursos.

Neste contexto, a escola surge como instituição central nessa perspectiva de autoridade legítima na imposição de visões, comportamentos e aceitação. O conhecimento oferecido é voltado muito mais para a formação de uma força de trabalho do que para um desenvolvimento global e crítico do aluno, reforçando a dominação do espaço escolar frente ao seu público.

Essa violência não é fruto da instrumentalização pura e simples de uma classe sobre outra, mas exercida por meio de jogos de poder e de dominação engendrados pelos atores sociais, pois uma sociedade é um organismo fruto da produção e reprodução humana que produz o próprio indivíduo como produção social. Os discursos não são simplesmente para serem compreendidos (...) [estão] destinados a serem avaliados, apreciados e ao mesmo tempo signos e símbolos de autoridade, são antes destinados a serem acreditados, obedecidos e validados socialmente (Oliveira, 2009, p.09).

Compreende-se que o mecanismo do sistema simbólico não deixa de ser uma estratégia política de luta pelo poder simbólico. Segundo Bourdieu, “o poder simbólico é um poder que aquele que lhe está sujeito dá aquele que o exerce” (Bourdieu, 1998, p.188). No caso da escola, a sociedade legitima o papel desta e não fiscaliza, a contento, o seu funcionamento, muito em virtude de ter, grande parte da sociedade, sido reiteradamente submetida à ideia de que “o professor sabe tudo”, então, não restando sobre o quê questionar.

(...) num estado do campo em que se vê o poder por toda a parte, como em outros tempos não se queria reconhecê-lo nas situações em que ele entrava pelos olhos adentro, não é inútil lembrar que – sem nunca fazer dele, numa outra maneira de o dissolver, uma espécie de círculo cujo centro está em toda a parte e em parte alguma – é necessário saber descobri-lo onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais completamente ignorado, portanto, reconhecido: o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não

querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem (Bourdieu, 2007, p.07-8).

É a esse poder invisível que Bourdieu se remete, colocando a necessidade de deixar mais visível os fundamentos ocultos de dominação, que garantem a manutenção das posições no interior do campo. O poder simbólico é determinante para a manutenção das posições e das relações. Quando o interesse dos agentes na perpetuação do poder acaba, as lideranças e o poder acabam junto, pois sem o reconhecimento dos indivíduos não há como alguém impor, pela própria vontade, uma dominação.

O poder de fazer-crer não se apresenta unicamente nas palavras em si, mas na legitimidade conferida aos falantes e pelos que escutam. Os discursos não se prestam apenas a serem absorvidos, compreendidos, pois uma vez que são também signos de riqueza e de autoridade, estão destinados a ser avaliados, apreciados, acreditados e posteriormente, obedecidos (Pessoa, 2011, p. 51).

Eis o motivo pelo qual a escola está sempre em evidência nos discursos em época de campanha política, ou em eventos diversos que tenham como objetivo uma melhoria da sociedade; é através da escola que a sociedade mantém e reproduz suas ideias. Enfraquecer a escola é enfraquecer a dominação sobre os indivíduos. Não queremos dizer com isso que as escolas não possuam importância ou não tenham um papel positivo a desempenhar, mas desde a sua criação, seu objetivo primeiro é disciplinar, homogeneizar para melhor o sujeito se adequar à vida social, servindo ao Estado e aos seus interesses econômicos e ideológicos, e isso deve ser discutido e considerado.

Um dos principais desafios hoje para a educação escolar é assumir o papel de ambiente diverso e, portanto, heterogêneo em modelos, formatos e tempos de aprendizagens. Conviver e trabalhar essa diversidade que transita entre os campos culturais, sociais e ético tem sido a grande instigação para o tão almejado sucesso educacional. Esse estudo nos direciona ao reconhecimento que a escola precisa dar para esses grupos diversos que a compõem, estando

com isso livre de qualquer tipo de preconceito e fazendo cada indivíduo sentir-se integrante e integrado naquele processo educativo.

Bourdieu não faz menção, apenas, ao poder econômico de cada família que tem seus filhos matriculados na escola, mas, também ao fator cultural. Para a compreensão do conceito de escola como sendo um mecanismo de autenticação da classe dominante, é indispensável relembrar o conceito de cultura já mencionado nesta pesquisa. A cultura, sob o ponto de vista de Bourdieu, é compreendida como um entendimento do que é ser humano. Para ele, cada grupo social possui sua própria cultura e todas são iguais em significação, não existindo cultura que se sobressaia ou se sobreponha a outra.

Sendo livres para viver de acordo com sua cultura, praticando-a cotidianamente em todos os ambientes que frequentar, incluindo a instituição educativa, os indivíduos devem ser acolhidos em uma escola igualitária, laica, que atende a todas as manifestações culturais sem ter a sua cultura definida como a melhor e sem supervalorizar uma cultura sobre a outra.

Concomitantemente com a sua postura cultural de livre arbítrio, a escola se legitima por suas práticas de disciplina, linguagem, comportamento, postura e prontidão para a aquisição da cultura erudita, serem as mais corretas e aceitas pela sociedade. A ideia de livre arbítrio das origens culturais, como costumes, religião, crenças, neste caso, não seriam tão relevantes quanto adaptar-se ao modelo cultural apresentado pela escola.

Retratar como se procedem as situações de desigualdade social dentro das instituições educacionais é algo difícil, pois, não se trata de analisar apenas as situações escolares, mas, de compreender as relações sociais que se dão fora daquele ambiente e que de certa forma direcionam os comportamentos em seu interior. Sendo a escola comumente pressionada para ser um recurso para a independência dos indivíduos, através dos conteúdos curriculares, das ciências naturais, humanas e biológicas, o aluno deverá ser capaz de entender suas vivências sociais e culturais e utilizar-se desses conhecimentos para instrumentalizar suas atitudes de transformação em seu meio.

Seria muito incipiente pensar que a escola, em sua ação transformadora,

seria capaz de libertar os indivíduos das situações de desigualdade social, de fome, de miséria, de falta de moradia, entre tantas outras a que estão submetidos. No entanto, se a escola conseguir, minimamente, atingir sua função de educar respeitando a realidade de seu público, suas origens culturais e sociais, certamente fornecerá aos seus educandos instrumentos de enfrentamento. Assim, o aluno terá a possibilidade de se movimentar pela melhoria dessas condições, uma vez que a escola pode ser pensada enquanto instituição legítima que capacita os indivíduos, por meio do letramento e do espaço de convivência, para ocuparem suas funções dentro da sociedade.

Para isso, é necessário que alguns questionamentos sejam objeto de investigação no âmbito destas instituições: a apreensão democrática dos conteúdos curriculares, o compromisso, o interesse e a motivação de professores e alunos com as matérias e suas didáticas, a adequação dos conteúdos à realidade dos alunos, não os tornando mais fáceis, mas, adaptando-os para que possam ser mais bem acompanhados, podem ser citados como exemplos. (Duarte, 1999).

Considerando toda a discussão anterior sobre como o Estado e a sociedade estabelecem regras e padrões a serem seguidos por todos, sem questionamento, é possível ver no espaço o escolar a sua mais perfeita aplicação. Não é coerente esperar que os alunos considerados mais bem preparados, integrados e adaptados aos comandos e regras da escola, sejam aqueles que absorvam com mais rapidez os conteúdos, ao passo que os demais estejam sempre relegados a posição de atraso ou fracasso escolar.

Neste ponto, não é suficiente que o aluno esteja adaptado, pois as desigualdades sociais vivenciadas fora do ambiente escolar podem interferir de maneira negativa dentro dele, limitando ou inviabilizando o êxito de determinado grupo de alunos.

Na realidade cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas do que diretas, um certo capital cultural e um certo etos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribuem para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e a instituição escolar. A herança cultural, que

difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar (Bourdieu, 2005, pág. 41-42).

Para compreender os limites do desempenho escolar dos educandos, irremediavelmente, se faz necessário conhecer sua origem social e cultural. Cada aluno, juntamente com sua família, faz parte de uma classe social que, de acordo com o seu capital econômico também adquire capital cultural.

Bourdieu (1990) distingue as classes e práticas sociais de acordo como estas se apropriam do capital cultural. Ele afirma que as famílias das classes mais baixas, economicamente, investem pouco na aquisição de capital cultural para seus filhos, pois, como o investimento é a longo prazo, como no caso da educação, não seria interessante do ponto de vista prático, uma vez que a necessidade primeira é prover meios imediatos de sobrevivência.

Portanto, financiar por muitos anos a educação e a aquisição de capital cultural de seus membros, implicaria no tardio ingresso desses sujeitos no mercado de trabalho, levando a família o “peso” de ter que sustentar, por mais tempo, os investimentos com esse adolescente.

Em contraponto, as classes médias investem regularmente na educação escolar de seus filhos. Geralmente, são pais que possuem um maior nível de capital econômico conseguindo, através da escolarização que tiveram, garantir melhores posições no mercado de trabalho e, conseqüentemente salários mais elevados. Em virtude disso, veem na escola o caminho para a ascensão econômica e cultural de seus descendentes.

A escola é vista com mais valorização pelas classes melhor posicionadas economicamente, pois é a escola que reproduz a sociedade da qual se beneficiam e que desejam manter; como já adquiriram capital cultural e econômico transmitem esses valores e ensinamentos à família, com filhos que desde cedo já tem contato com livros e com os demais instrumentos do ambiente escolar. Como possuem recursos financeiros para investir sem se preocupar com retorno imediato ou com ascensão social, pois já os têm, o sucesso escolar é tido como consequência do processo educativo.

Os alunos, provenientes dessas classes, no geral, são inseridos em escolas privadas, com salas menos numerosas, com acesso a diversos profissionais de apoio, não precisando de um empenho muito superior para conseguir aprender os conteúdos escolares, pois, seu *habitus* e práticas culturais já estão em consonância com aquilo que a escola os apresentará. (Duarte, 1999).

Enquanto para as classes econômica e culturalmente mais favorecidas da sociedade o investimento na educação dos filhos é algo natural, para as classes menos favorecidas, por vezes, é considerada um auto investimento que o núcleo familiar não consegue suportar, ainda que a educação seja pública e gratuita.

Cada classe social compreende a cultura que lhe é própria, sua linguagem, crenças, musicalidade, assim como, dependendo da localização geográfica da moradia, os grupos sociais também podem se diferenciar em seus costumes.

Particularmente manifesta nos primeiros anos de escolaridade em que a compreensão e o manejo da língua constituem o alvo de atenção principal no julgamento dos mestres, a influência do capital linguístico não cessa nunca de se exercer: o estilo permanece sempre levado em conta, implícita ou explicitamente, em todos os níveis do ensino médio e, ainda que em graus diversos, em todas as carreiras universitárias, mesmo científicas (Bourdieu, 1982, p. 82).

As práticas que certo grupo social desenvolve formam o seu *habitus*. Essa diversidade de práticas é que torna possível o arbítrio cultural, que é a viabilidade dos indivíduos conviverem em seu meio social sem as exigências de adequarem-se a certo tipo de cultura, pois esta foi tida como melhor do que a sua.

A reflexão sobre capital cultural transpassa o arbítrio cultural, visto que, aqueles que possuem capital cultural são os que leem certos autores, usam certo tipo de linguagem, frequentam escolas consideradas renomadas, entre outros aspectos que atendem e conceituam uma única e exclusiva parcela da sociedade formada pela classe dominante.

Nesta visão, a escola pública não deve ser uma involuntária propagadora desta visão errônea de formação. A escola, em especial a pública, precisa fomentar instrumentos e métodos para que seus alunos promovam a transformação social, se reconheçam em suas limitações, mas também em suas possibilidades e que as limitações, possam ser mitigadas por meio de projetos de inclusão.

Em grande medida, são as crianças das classes trabalhadoras e populares que estão dentro das escolas públicas e são elas que necessitam, com mais brevidade, de um ensino democrático e de qualidade, que parta de sua realidade e lhes apresente o mundo científico que em seu dia a dia elas não têm a oportunidade de conhecer.

Para isso, se faz necessário observar como se processa a educação escolar, particularmente, a educação escolar pública, que se trate da utilidade de pensar sobre as relações sociais vividas fora do contexto escolar, entendidas e comparadas com o desempenho escolar do aluno em sala de aula. A pretensão é que as discussões pedagógicas não considerem o aluno isoladamente, mas, com toda sua bagagem cultural que advém do seu meio familiar e social. (Duarte, 1999).

Uma criança que precisa trabalhar para ajudar a sustentar sua família ou um adolescente que estuda à noite porque trabalha o dia inteiro, podem apresentar mais dificuldade em aprender os conteúdos transmitidos pela escola em virtude da sobrecarga de responsabilidades que precisa assumir. Assim, não conseguem se adaptar adequadamente aos regramentos a eles impostos, ou aos índices de rendimento para serem considerados aptos.

Se a família precisa do trabalho desses sujeitos para garantir sua sobrevivência, certamente, não terá planos de uma vida estudantil promissora para eles. A ausência de capital cultural dos pais e a exigência deste pela escola podem afastar cada vez mais os jovens da escolarização.

Essas situações refletem o contexto do ensino nas escolas públicas deste país e, no capítulo seguinte, em particular de uma instituição que vê um ensino distante do que provê e que almeja modificações e mudanças sociais, tendo em

vista a falta de apoio das famílias por não compreenderem a importância da escola ou por não terem alternativas; a falta de motivação dos professores, a falta de interesse dos alunos, o próprio sucateamento da escola pública e o esquecimento pelo poder público.

As desigualdades no aprendizado e na condução da formação cidadã dos alunos que frequentam o ensino público são reproduções das desigualdades sociais enfrentadas fora daquele ambiente. Os alunos não se adequam a escola pois esta não reflete a sua realidade, mas, a de outra cultura que muitos não tem acesso. Não se adaptando a escola eles são excluídos dela estando em seu interior e seu progresso social se torna inviável, reproduzindo a desigualdade social já vivenciada fora deste local.

Nesta perspectiva, a escola é produtora e reprodutora de desigualdade social quando não considera, de fato, a realidade do seu aluno ou desconsidera o meio social e cultural do qual ele advém, importando-se apenas com as disciplinas do currículo e deixando para trás aqueles que por não atenderem as suas regras ou por não atingirem seus índices, são vistos como fracassados, inaptos, inadequados, praticando diariamente uma violência simbólica silenciosa e prejudicial ao desenvolvimento dos alunos e da comunidade em geral.

CAPÍTULO III – O CENÁRIO E AS VOZES DA PESQUISA: CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Uma vez que a questão primordial deste trabalho se baseia na coleta de dados sobre Violência Simbólica na Escola Dijalma Maranhão, tendo como sujeitos de pesquisa os que exercem algum tipo de poder sobre os alunos (professores, diretores, equipes de apoio), consideramos necessário explicar de que modo foi utilizado o conceito de ação aqui adotado e diversas vezes citado. Ele se entrelaça com uma discussão breve sobre o fazer sociológico e o papel do pesquisador, corroborando com a teoria do Poder Simbólico em Pierre Bourdieu (1984).

O paradigma da Ação Social pode ser concebido por diversas disciplinas das ciências humanas e, mais especificamente, para as Ciências Sociais, uma vez que é possível considerar que a própria ação humana é afetada por dois fatores que podem variar - os valores e os fins – que Weber considera como sendo objetivos.

Segundo Max Weber (2002, p. 11)

Por “ação” se designará toda a conduta humana, cujos sujeitos veiculem a esta ação um sentido subjetivo. Tal comportamento pode ser mental ou exterior; poderá consistir em ação ou de omissão no agir. O termo “ação social” será reservado à ação cuja intenção fomentada pelos indivíduos se refere a conduta de outros, orientando-se de acordo com ela.

A obra de Weber (1984) é orientada por duas correntes de pensamento, a saber, a neokantiana e a nietzschiana, onde a categoria da ação social, embora complexa, pede uma análise atenciosa a respeito dos aspectos concernentes à vontade humana, aos anseios humanos, a razão (compreendida pela eleição de meios e fins) e, por fim, as motivações humanas (entendidas como desprovidas de racionalidade) relacionadas as tradições sociais. “A fronteira entre uma ação com sentido e uma ação meramente reativa (...) é extremamente tênue. Uma

parte significativa de toda a conduta sociológica relevante (...) flutua entre os dois” (Weber, 2002, p.12).

Ao elaborar o conceito de tipos ideais, Weber (1979) apresenta a “Sociologia Compreensiva” que servirá de aparato metodológico para a busca da interpretação do sentido da Ação Social, resumida no “método de interpretação”, no qual se encontram reunidos os aspectos concernentes a compreensão e explicação dos fatos sociais.

Para fins de análise sociológica uma tal abordagem tem importância porque serve primeiro como um ponto de partida conveniente para propósitos de demonstração, bem como de orientação provisória. (...) Em segundo lugar, pode ser a única maneira, sob certas circunstâncias, de determinar exatamente que processos de ação social são necessários para a nossa compreensão de forma a explicar um fenômeno particular. É neste estágio que a tarefa real da sociologia, como nós a entendemos, começa (Weber, 2002, p.26-27).

Ao formular os tipos ideais, Weber (1979) possibilita o conhecimento e a compreensão dos aparatos ideológicos que definem e justificam o caráter racional do capitalismo ocidental, dissipando a obscurantismo que escondia as práticas e relações dos indivíduos no interior das instituições (teoria burocrática, formas de dominação, manifestações protestantes etc.).

Para a compreensão desses fenômenos elaborou um esquema interpretativo baseado na possibilidade de neutralidade axiológica, objetivando a construção de uma Ciência Social sem pressupostos. Refletindo sobre o problema da ação desenvolveu o paradigma da ação social significativa, tendo por princípio as manifestações do indivíduo. Em meio a essa construção, propôs definir a Sociologia como a ciência da ação social, formando a estruturação da ação em níveis com três tipos principais: a ação diante de uma realidade concreta (que é o caso desta pesquisa), a ação ancorada em regras determinadas e a ação em consequência do entendimento informal das regras (Pessoa, 2011).

Para este trabalho em particular, adotou-se a ação que se processa

diante de uma realidade concreta, onde o indivíduo é capaz de intervir de modo consciente valendo-se da sua posição em instituições de poder, o que, no entanto, não invalida a ideia de que outros níveis subsistam mutuamente, com maior prevalência deste ou daquele tipo de ação conforme a situação, mas sempre presentes e articuladas.

Pode ser conveniente e mesmo inevitável, tratar grupos sociais (...) como se fossem pessoas individuais com direitos e deveres e como os executores de uma conduta legalmente significativa. Mas para interpretações sociologicamente compreensivas tais organizações são o mero resultado da ação distinta de pessoas individuais (Weber, 2002, p.24).

No que se refere à análise dos valores, Weber se fundamenta em Rickert (1943) com a intenção de diferenciar juízo de valor da relação de valor, o que possibilitou uma melhor demarcação dos limites e do campo de pesquisa nas Ciências Sociais.

Em relação à percepção do sentido da ação social Rickert (1943) argumenta que os indivíduos são responsáveis pela construção da sua própria personalidade, definindo e decidindo sobre os rumos de sua vida, elegendo uma causa ou ideal no qual concentra seus esforços, semelhante a criação do valor elaborado por Weber no instante da decisão. Assim, Weber (2002) constrói o conceito de “ação social significativa” fundada no indivíduo, mas tendo a ampliação do conceito voltada às instituições como o Estado, família ou escola que se transformam em espaços onde a ação se processa (Pessoa, 2011).

Ao tratar da ação social, Weber (1979) fez uso das formulações sobre os tipos ideais desprovidos de sentido histórico, no entanto, firmemente concebido no que se refere à construção dos conceitos, baseada no desencantamento do mundo e na busca e produção de um sentido. Estes modelos, quando adequados à realidade, possibilitam a aplicação teórica e prática do método.

Em sua obra, Weber (1979) transfere o foco de pesquisa da razão

universal para a contingência histórica, na qual o sentido da história varia em função da ação preconizada pelo sujeito, o que deixa claro o infinito de valores presentes no universo para o homem escolher.

Os dados que alicerçam as conceituações da sociologia consistem essencialmente, embora não com exclusividade, dos mesmos processos relevantes da ação com quais trabalham os historiadores. Seus conceitos e generalizações baseiam-se na premissa de que a sociologia reivindica dar uma contribuição à explicação causal de alguns fenômenos histórica e culturalmente importantes (Weber, 2002, p.33).

Ao construir um método para interpretação da realidade social, Weber fez a junção da compreensão e da explicação, de onde emergiu a capacidade de desvendar o sentido inerente a cada ação. Para o autor, a definição do campo de pesquisa sociológico deve ser eleita por meio das próprias formas sociais e não por meio dos conteúdos das manifestações, o que gera a valorização dos comportamentos e ações dos indivíduos, sem necessariamente estar submetido a um conhecimento universal ou a presença de valores. (Weber, 2002).

Em Weber (1979), a Sociologia se preocupa em entender a ação social, promovendo sua interpretação e explicação por meio das causas que se apresentam em seu desenvolvimento e efeitos. De acordo com Colliot-Thélène (1995) a compreensão da ação social vai além da procura pelo elo que o exemplo causal pode oferecer, pois se constitui enquanto método próprio da Sociologia, de onde busca o sentido de sua denominação.

A ação social (incluindo tanto a omissão quanto a aquiescência) pode ser orientada para as ações passadas, presentes ou futuras de outros. Assim pode ser causada por sentimento de vingança de males do passado, defesa contra perigos do presente ou contra-ataques futuros. Os "outros" podem ser indivíduos conhecidos ou desconhecidos, ou podem constituir uma quantidade indefinida (Weber, 2002, p. 37).

Assim, são consideradas como ação social aquelas ações que se

orientam em relação aos outros indivíduos, tornando-se social até o momento em que refletem a extensão em que os outros respeitam o controle de uma pessoa sobre os bens de que dispõe.

(...) se a conduta dos outros é imitada porque é “moda”, ou “tradição”, ou “padrão” corrente, ou concedem prestígio social, ou por motivos semelhantes, então temos uma relação de sentido, quer para a ação daqueles que estão sendo imitados, quer para a de terceiros, ou ainda ao de ambos (Weber, 2002, p. 39).

De mesmo modo é o caráter metodológico adotado para esta pesquisa, onde a ação social dotada de sentido é vista como um todo e seu sentido varia de acordo com a conduta adotada em cada evento específico mencionado pelos entrevistados, em cada observação catalogada.

Um segundo conceito importante adotado para esta pesquisa baseia-se na discussão sobre poder e as diversas características que este pode apresentar na visão de teóricos das Ciências Sociais.

(...) obriga os cientistas sociais a observarem as novas formas pelas quais a sociedade, os grupos e os indivíduos pensam a si mesmos e aos outros e como, a partir disso, o consenso e o conflito, as identidades sociais e individuais são mantidos, construídos ou transformados (Junqueira, 2005, p.89).

O poder é um fenômeno cujo conceito tem sido bastante discutido no campo das Ciências Sociais, originando teorias que adotaram os mais diversos enfoques e objetivos, enriquecendo as discussões a respeito das suas relações. Do mesmo modo como foi apresentado o conceito de ação social, também será discutido o conceito de poder e a partir daí será estabelecida a definição adotada.

Em Weber (1984, p.43) a ideia de poder não possui sociologicamente uma estrutura fixa sendo, portanto, amorfa e suscetível a uma série de fatores que levam uma determinada pessoa a estar em posição de impor sua vontade, o que, neste caso, coloca o conceito de dominação como bem definido; a

probabilidade de que uma ordem seja obedecida. Segundo o autor (...) o poder é a possibilidade de que um homem, ou um grupo de homens, realize sua vontade própria numa ação comunitária, até mesmo contra a resistência de outros que participam da ação (Weber, 1984, p. 211).

Quando Weber procede a análise do poder nas estruturas sociais, dá ênfase ao uso da força, algo comum às instituições políticas, diferente apenas na forma e na extensão com que é empregada. Analisa as relações de clientelismo e nepotismo, a influência social, política e ideológica exercida por aqueles que detêm o poder político e econômico (Pessoa, 2011).

Considerando a sociedade como dividida em classes, o poder é compreendido a partir da concepção de ordem jurídica, cuja organização exerce influência direta sobre a distribuição do poder econômico, ou de qualquer tipo, em dada comunidade. O poder econômico diferencia – se do poder propriamente dito, podendo ser percebido enquanto causa e tendo como consequência do poder já existente, a dominação por outros motivos. Assim, para Weber (1984, p. 268), “as classes têm sua oportunidade de dominar determinada pelo maior ou menos domínio do poder e pela disposição que podem fazer de habilidades e bens”.

Dentre os autores considerados como sendo da corrente crítica moderna a teoria weberiana de poder, podemos destacar Lukes (1980). Partindo de uma visão unidimensional do poder, proposta por autores considerados pluralistas, e de uma visão bidimensional, caracterizada por ser uma crítica à primeira visão, Lukes elabora uma terceira visão do poder que permitiria uma análise mais ampla e profunda das relações de poder do que as outras duas visões, concentrando sua atenção nos mecanismos que são utilizados pelos grupos dominantes para conferir apoio e justificação a dominação material (Pessoa, 2010).

As três dimensões do poder apresentadas por Lukes (1980) apresentam aspectos como a disputa por interesses e a formação de grupos, acordos e alianças, evidenciando o caráter simbólico do poder e as formas como este atua (por meio da coerção, influência, autoridade formal, manipulação etc.), bem

como a sua legitimação.

No entanto, é preciso que o poder seja analisado não somente enquanto um simples jogo de interesses, sendo simplesmente um instrumento de uma ação organizada. Para Weber (2002), é imperativo uma observação mais cuidadosa das “ações não-verbais”, dos fatos e atos involuntários do cotidiano, paralelo a métodos capazes de identificar confissões, significados, subjetividades, expondo as verdadeiras motivações para os comportamentos individuais e coletivos, ou seja, evidenciando o espaço simbólico da vida humana. Este pensamento corrobora integralmente com o caminho trilhado nesta pesquisa, onde foi possível identificar os diversos tipos de comportamento, de ideias, de atitudes que demonstraram o quanto campo escolar violenta simbolicamente seu público. Segundo Moita Lopes (1994, p.331) dar conta da pluralidade de vozes em ação no mundo social é considerar que isso envolve questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade.

É exatamente neste ponto que a Violência Simbólica nas escolas se situa, nesse espaço de dominação, de hierarquias de poder, de regras preestabelecidas que devem ser seguidas sem questionamento sobre o argumento de que a disciplina, tanto a intra quanto a extraclasse, deve ser alcançada para que o aluno esteja em condições de receber as informações que deve aprender, ainda que não tenha uma ideia exata do porquê ou de como usá-las na sua rotina.

Não obstante, toda violência precede a existência de um poder, que muitas vezes se legitima por discursos de proteção, necessidade e costume, e por estes mesmos motivos, muito difícil de ser compreendido e atacado. A pesquisa deixou isso bem claro após a análise dos discursos; esse não reconhecimento da Violência Simbólica como violência, nem por parte de quem a usa e nem por parte de quem a sofre, embora suas consequências coletivas sejam visíveis (Pessoa, 2011).

Segundo Bourdieu (1989), o campo pode ser entendido como um espaço de produção de relações sociais objetivas, considerando as interações instituídas entre os envolvidos neste processo, sobretudo aquelas que se

estabelecem através dos objetos, bem como dependendo da posição ocupada por estes atores e suas condições sociais, o que determina o nível das relações sociais estabelecidas no interior do campo.

O campo social é um espaço de posições estruturadas e de conflito entre os diversos agentes sociais, onde procuram a apropriação de um capital específico e legítimo, buscando delimitar suas posições, utilizando-se de manobras para conservação do status e subversão do campo.

A própria história é marcada por atitudes de injustiça, desigualdade e segregação, típicas do sistema capitalista, onde estão presentes dois tipos de sujeito: aquele que oprime e aquele que é oprimido. O agir de um sobre o outro provoca situações de violência. Essa violência também se faz presente no ambiente escolar, na forma como alguns alunos são excluídos por seus pares ou até mesmo pelo professor, isolados das atividades e interações, sendo levados a desacreditar de si e de sua capacidade, por acreditar que sejam fracassados.

Para Bourdieu (1998), os indivíduos não têm acesso à educação escolar de forma democrática, ou seja, a lei pode até afirmar que é direito da criança e do adolescente e obrigação do Estado garantir escola de qualidade para todos, mas, na realidade não é o que se verifica.

É importante pontuar, também, que não podemos desconsiderar as cobranças governamentais para que esse aluno permaneça na escola: muitos dos benefícios sociais concedidos pelo governo brasileiro passam pelo cumprimento de determinadas exigências, entre elas o cartão de vacinação em dias e a permanência do aluno na escola. Assim, o fato do número de jovens fora da escola ter diminuído pode, também, ser reflexo dessas regras e não necessariamente de um sentimento de pertença ou de vontade em ali estar, aja vista os índices de aproveitamento terem caído (Silva, 2009).

Tem se percebido um grande número de alunos que ficam pelo caminho, nas reprovações, evasões e desistências, conceituadas por Freire (1975) como “expulsão da escola”. O que Bourdieu (1989) apresenta em seus estudos é que esse mau desempenho não é consequência da competência

intelectual dos estudantes individualmente. O desenvolvimento dos alunos na escola está intimamente ligado às vivências sociais dos educandos

(...) os alunos não são indivíduos abstratos que competem em condições relativamente igualitárias na escola, mas atores socialmente constituídos que trazem, em larga medida incorporada, uma bagagem social e cultural diferenciada e mais ou menos rentável no mercado escolar. O grau variado de sucesso alcançado pelos alunos ao longo de seus percursos escolares não poderia ser explicado por seus dons pessoais – relacionados à sua constituição biológica ou psicológica particular –, mas por sua origem social, que os colocaria em condições mais ou menos favoráveis diante das exigências escolares (Nogueira & Nogueira, 2002, p.03)

Além disso, as escolas são reflexo da sociedade, legitimada pela classe dominante que é quem dita as regras e define o comportamento adequado para se ter naquela instituição.

(...) Bourdieu questiona frontalmente a neutralidade da escola e do conhecimento escolar, argumentando que o que essa instituição representa e cobra dos alunos são, basicamente, os gostos, as crenças, as posturas e os valores dos grupos dominantes, dissimuladamente apresentados como cultura universal (Nogueira & Nogueira, 2002, p. 03).

As divergências entre o desempenho dos alunos frente aos conteúdos escolares são mais bem compreendidas quando se observa a origem das relações sociais e culturais de cada estudante, pois nenhum indivíduo existe desprovido de suas experiências.

Essas vivências extra escola, em diversos casos, não condizem com a postura que a instituição espera de seus membros e isso se reflete claramente no resultado escolar, não apenas em números, mas no comportamento cotidiano dessa aluno. O resultado escolar não deveria se resumir, apenas, quanto a nota atribuída a cada atividade, mas a avaliação do desempenho global do aluno, o que nem sempre acontece.

O sucesso na escola, as boas notas, a aprovação ao final do ano letivo são quesitos que estão plenamente ligados ao *habitus* que adquiriu e ao capital cultural que acumulou e já faz parte da sua identidade, mesmo antes e além da escola.

De acordo com Bourdieu (1985), o capital cultural é aquilo que o indivíduo acumulou como bens simbólicos e que o faz ser tido pelos pares como detentor de uma cultura superior. São os livros que leu, as obras de arte que possui ou conhece, a linguagem que faz uso, a escola que estudou, os países e culturas que visitou, entre outros, ou seja, as vivências que sua classe e grupo lhe proporcionaram viver.

O capital econômico por sua vez, são os meios financeiros que o indivíduo possui e que proporcionam a ele capital cultural, se este for seu interesse. Juntos, eles garantem ao indivíduo um poder simbólico que lhes é atribuído pela própria sociedade e disseminado por todos os grupos sociais dos quais fazem parte, inclusive a escola.

(...) O capital econômico (...) e o capital cultural (...) forma de que revestem as diferentes espécies de capital quando percebidas e reconhecidas como legítimas. Assim, os agentes estão distribuídos no espaço social global, na primeira dimensão de acordo com o volume global de capital que eles possuem sob diferentes espécies, e, na segunda dimensão, de acordo com o peso relativo das diferentes espécies de capital, econômico e cultural, no volume total de seu capital (Bourdieu, 2004, pág. 154).

Os indivíduos tomam posse de seu capital cultural e econômico através de sua origem social, responsável por definir suas posturas e modos de agir perante si e perante a sociedade, desde o seu nascimento. Essas condutas são integradas a sua identidade pessoal, são parte daquele indivíduo, da sua forma de vestir, de falar, de se comportar, sua posição no mercado de trabalho e etc. A esses hábitos, costumes e rotinas internalizadas e vivenciadas pelo indivíduo, Bourdieu (2004) denominou *habitus*, como conceituado no tópico anterior.

(...) As representações dos agentes variam segundo sua posição (...) e segundo seu *habitus* como sistema de esquemas de percepção e apreciação. (...) O *habitus* é ao mesmo tempo um sistema de esquemas de produção de práticas e um sistema de esquemas de percepção e apreciação das práticas. E, nos dois casos, suas operações exprimem a posição social em que foi construído (Bourdieu, 2004, pág. 158).

A função social é uma das principais incumbências da escola, pois, é responsável pela garantia do ingresso e permanência do sujeito neste ambiente e em outros, respeitando sua realidade cultural, tendo em vista a busca pela transformação social.

Mas, algumas angústias assolam essa prática e seus atores, como por exemplo: o baixo desempenho escolar de alguns alunos, a falta de interesse pelo conteúdo aplicado, o isolamento em sala de aula, a baixa participação nas atividades, as técnicas utilizadas pelo docente para que o aluno se aproprie de determinado conhecimento e a frustração por não ter alcançado os objetivos propostos, quando o que foi ensinado não foi apreendido por todos.

Para Bourdieu (2004), as explicações estão relacionadas aos vínculos sociais e aos seus resultados. O sucesso ou fracasso escolar está intimamente relacionado às vivências do aluno dentro e fora da instituição educativa. Durante as conversações sobre os problemas e dificuldades nas aprendizagens do educando, relacionados com aspectos de violência simbólica, vários educadores adotaram uma postura de se eximir dessa questão, alegando que a escola tem suas limitações e não tem condições de observar e atender as necessidades de cada aluno.

É muito bonito, mas não é prático. A escola não tem como fazer esse trabalho particular de aluno em aluno. Procuramos atender a todos dentro das nossas possibilidades, conversamos com o professor que os alunos apresentam mais notas ruins ou naquelas aulas em que eles são mais indisciplinados, mas não temos condições de realizar esse trabalho mais específico, pois não temos tempo, recurso e nem pessoal para isso (Entrevistado B).

Tomando como base a fala anterior, é possível afirmar que estudar sobre Violência Simbólica em ambiente escolar é considerar que a observação é feita em terreno incerto, pois muitos são os fatores internos e externos que influenciam o cotidiano escolar, favorecendo ou não a ocorrência desse tipo de violência, sendo, em última instância uma escolha muitas vezes, inconsciente, como restou comprovado nos dados que passamos a apresentar.

3.1 A ESCOLA MUNICIPAL DIJALMA MARANHÃO.

Na análise dos documentos da escola foi possível visualizar o caminho educacional percorrido pela instituição, que antes recebeu o nome de Grupo Municipal Deputado Dijalma Maranhão, tendo sido criada na gestão do Prefeito Pedro José Marques de Araújo, com o intuito de melhorar a educação do município de São Pedro do Potengi.

A princípio, funcionou na sede da Prefeitura Municipal, com apenas quatro salas de aula nos turnos matutino e vespertino, atendendo um total de 30 a 40 alunos, distribuídos entre 1ª, 2ª e 3ª séries. Os professores eram todos moradores do próprio lugarejo que tinham como formação o primário, com exceção da diretora. Os demais funcionários eram escolhidos por lideranças políticas. Naquela época havia um alto índice de evasão escolar em virtude de os alunos serem filhos de agricultores, que em períodos de inverno, desistiam da escola para ajudar os pais no sustento da família.

FIGURA 2 - LOCALIZAÇÃO ESPACIAL DA CIDADE DE SÃO PAULO DO POTENGI



Fonte: Wikipédia, 2023.

Atualmente, a Escola Municipal Deputado Dijalma Maranhão atende exclusivamente a alunos do Ensino Fundamental II, que inclui turmas do sexto ao nono ano do ensino fundamental e turmas de educação de jovens e adultos do terceiro e quarto ciclos, que estudam nos turnos matutino, vespertino e noturno atendendo, de acordo com o Censo Escolar 2022, cerca de 681 alunos.

Os estudantes residem nas zonas urbana e rural e vêm à escola utilizando como meio de transporte os ônibus escolares públicos e gratuitos, adquiridos pelo município através do programa do Governo Federal Caminhos para a Escola.

De acordo com sua infraestrutura atual, a escola possui 11 (onze) salas de aulas, 01 (uma) sala de diretoria, 01 (uma) sala de professores, 01 (uma) cozinha, 01 (uma) biblioteca, 01 (uma) sala de leitura, 03 (três) banheiros, sendo 01 (um) masculino e 01 (um) feminino, 01 (um) banheiro dentro do prédio adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida e com chuveiro, 01 (uma) sala de secretaria, 01 (uma) despensa para a guarda de alimentos e 01 (um) almoxarifado.

As dependências e vias da escola são adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida. A área externa da escola é composta por 01 (um) pátio coberto, que também é utilizado como refeitório e 01 (um) pátio

descoberto, composto por algumas árvores e bancos de cimento, que no intervalo das aulas serve como espaço de brincadeiras e conversas. As áreas são utilizadas como espaço de convivência durante o intervalo e como espaço para a prática de atividades esportivas, ensaios da banda da escola, entre outros.

Foi observado que, apesar da escola ser a única escola pública municipal que atende crianças, adolescentes e adultos de ensino fundamental II e Educação de Jovens e Adultos (EJA), a estrutura física é muito simples e não atende os alunos em sua totalidade. São ausentes espaços alternativos para a prática das atividades complementares, quadras de esportes, laboratórios de diversas áreas, o que limita sobremaneira as metodologias a serem desenvolvidas pelos professores.

A escola não possui computadores nem acesso à internet para uso dos alunos, ficando à disposição dos serviços da secretaria o único computador com internet que a escola possui e para uso dos professores a escola disponibiliza 02 (dois) notebook, porém, sem acesso à internet.

Na atualidade, sabemos o quanto é necessário promover um ambiente educacional informatizado e conectado, seja para o desenvolvimentos de metodologias em sala de aula ou para oportunizar aos alunos um local para realização de pesquisas e atividades. Embora o uso do aparelho celular tenha se tornado popular, ainda existem crianças e adolescentes que não têm acesso a esse eletrônico, o que poderia ser suprido pela escola, em caso de investimento municipal.

3.2 ESTUDO DE CASO, OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE E DIÁRIO DE CAMPO

O presente estudo foi realizado através da metodologia do estudo de caso, que já foi apresentada na Introdução que compõe esta tese. No entanto, é interessante retomar a discussão, brevemente, com vistas a situar melhor o leitor sobre os dados que estão sendo apresentados.

O estudo de caso é uma metodologia muito utilizada na área das Ciências Sociais e, embora não se tenha uma definição fechada sobre como ela deve esquematizar a pesquisa, ela tem demonstrado sua utilidade na elaboração e na modernização de teorias dentro da área. Foram diversos os estudos investigativos que a utilizaram e que geraram produtos importantes dentro das Ciências Sociais, como é o caso de Benjamin Reilly (2001), “Democracia em Sociedades Divididas”, que investigou algumas experiências eleitorais na Papua Nova Guiné, Sri Lanka e Fiji (Ev;Gomes, 2014).

São estudos que se dedicam a um ou mais casos, pela metodologia do estudo de caso, que possibilitam explicações para uma categoria maior de fenômenos, podendo ocasionar generalizações e o surgimento de teorias.

Dito isto, é importante ter em mente que o foco da investigação científica é conseguir refletir sobre aspectos descritivos e explicativos, não importando se as técnicas foram qualitativas ou quantitativas, pois seriam, apenas, formas diferentes de abordar o problema, mas com o mesmo intuito, a elaboração de evidências válidas. Além disso, se trata de procedimento público, possibilitando que as possíveis limitações do estudo sejam conhecidas, que comparações possam ser feitas, se for o caso. (Ev;Gomes, 2014).

Tanto em estudo com técnicas qualitativas ou quantitativas, é imprescindível a observação dos princípios para a elaboração de inferências consideradas válidas, a saber, a validade e a confiabilidade, sendo considerado por Kirk e Miller (1986) como partes do conceito de objetividade.

Assim, temos que o estudo de caso deve ser compreendido por meio de um novo olhar, uma vez que ele se adapta para refletir sobre fenômenos diversos daqueles puramente quantitativos, sendo seu propósito estabelecer explicações gerais através das investigações em pequenas unidades, observando um único ponto, por um tempo e período específicos (Ev;Gomes, 2014).

Passando a aspectos da observação participante, embora não tenha ocorrido intervenção direta aos sujeitos de pesquisa, somente a presença de uma pesquisadora e a aplicação de questionários já é capaz de realizar uma alteração na rotina natural daquele grupo, não sendo razoável, portanto, pensar

em uma observação não participante.

Nesse processo de observação, é importante estar atento aos componentes éticos e aos limites das relações sociais, considerando sempre os aspectos da tradição e do costume, o que o grupo considera como importante, bem como as ideias e os sentimentos que os sujeitos experienciam e verbalizam, enquanto buscam compreender a própria vida.

Com isso, é necessário compreender a estrutura das regras criadas pelo grupo, bem como os regramentos não tão visíveis que se camuflam nas ações enquanto o grupo interage. Outro ponto importante é, diante dessas regras, observar como os sujeitos se comportam, em que ponto concordam ou não com elas e como lidam com isso. É através dessa disposição em proceder um olhar mais acurado sobre a realidade que o pesquisador percebe os conflitos e tensões existentes, favorecendo o estudo relacional entre as percepções e a coleta de dados para investigação (Queiroz. *et al*, 2007).

O Diário de Campo seria o desdobramento da observação participante, onde o pesquisador registra não apenas as ações dos sujeitos, mas o comportamento geral das estruturas do campo, bem como suas percepções pessoais acerca dos fenômenos visualizados, registrando suas dificuldades, seus avanços e suas limitações de pesquisa.

No decorrer das investigações foram realizadas diversas etapas. A busca por materiais impressos, a realização de revisões bibliográficas sobre o tema desta pesquisa em autores locais e nos teóricos que dão embasamento as análises teve início em 2018. Esta parte inicial de coleta de material e realização das primeiras entrevistas pode ser considerada a parte mais árdua e a que demandou um maior emprego de forças por parte da pesquisadora, em vista da grande resistência que os sujeitos da pesquisa tiveram em falar das suas vivências em sala de aula, muito relacionado ao medo de terem suas falas expostas e serem julgados por elas.

Mas esta entrevista é pra que mesmo? Porque depois possa ser que saia algo aí que não falei e sobrar pra mim. Sempre sobra pra o professor. A gente não pode nem falar muito porque a direção se sente

atingida e fica no pé, cobrando uma série de coisas. (Pausa, dá um trago no cigarro e continua). Tudo hoje é processo e tudo hoje é proibido, a gente tem medo de falar alguma coisa que não deve ou que possa ser usado contra a gente, entende? (Entrevistado J).

A escolha dos entrevistados ocorreu mediante o próprio exercício do campo, ao todo havia a possibilidade de até 20 (vinte) professores e equipe de apoio participarem da pesquisa, sendo que apenas 10 deles aceitaram participar, alegando falta de tempo ou desinteresse pela temática. Os entrevistados atuam em um único turno. Para manter seu sigilo, não será informado o turno. Das 10 pessoas que aceitaram participar das entrevistas, 6 delas eram mulheres e 4 homens.

A coleta dos dados não foi fácil. Foram realizadas diversas investidas para a tomada dos discursos, situação que veio a ser facilitada posteriormente com a intervenção de amigos e colegas de trabalho, que serviram de elo entre a pesquisadora e os entrevistados. De início, havia a expectativa de que a coleta de informações e entrevistas seria facilitada pelo fato de a pesquisadora ser também professora. No entanto, o campo se revelou, a princípio, muito fechado.

No levantamento bibliográfico realizado para esta pesquisa, não foram encontrados registros de trabalhos que se referissem especificamente sobre a temática da violência simbólica em ambiente escolar, limitando-se a três artigos e duas dissertações que utilizavam a teoria de Pierre Bourdieu de modo secundário e em contexto diverso da instituição escolar.

Ainda assim, os poucos textos encontrados foram de fundamental importância, na medida em que oportunizaram um conhecimento da produção escrita sobre a temática em estudo, embora não tenham se empenhado na documentação ou sistematização dos dados relacionados.

Do início ao fim das análises, toda a problemática da pesquisa foi se dando a conhecer pouco a pouco, a partir das leituras sobre o tema e das pesquisas exploratórias. O processo de elaboração escrita do trabalho demandou grandes esforços a começar pela delimitação do campo, escolha dos agentes a serem ouvidos, a escassa documentação local, aliada a uma certa

“política do silêncio” adotada por muitas pessoas em se tratando de divulgar informações sobre o cotidiano escolar.

Em alguns momentos, a pesquisa simplesmente não avançava. Isso acontecia pela dificuldade de se obter documentos e entrevistas e pela impossibilidade de copiar os documentos existentes na escola, já que ela não possuía impressora e não foi autorizada a realização de fotos, sendo necessário muitas vezes a transcrição de todos os dados de forma manuscrita.

Após um longo período de insistência, onde o diálogo entre a pesquisadora e os entrevistados parecia não fluir, foi possível ter acesso aos depoimentos destas pessoas que passaram a colaborar com suas falas sob a condição de terem suas identidades preservadas. Para atender a esta demanda, foi adotado o sistema de letras do alfabeto como formas de identificar os sujeitos da pesquisa que, como já mencionado, se concentraram nos professores, equipe gestora e equipe de apoio (tendo sido seis professores, dois integrantes da equipe gestora e dois integrantes da equipe de apoio).

Foi feito um trabalho com entrevistas de natureza estruturadas e abertas (Yin, 1989), buscando apreender os relatos acerca da proximidade e da relação que cada interlocutor possuía entre o conceito de Violência Simbólica e o cotidiano escolar, descrevendo fatos e falas presenciados por estas mesmas pessoas, procurando através das falas perceber as conexões entre a ação e o seu sentido, entre suas ações no campo da educação que pudessem reverberar na vida social.

Considerou-se importante ainda, apresentar algumas questões extras que influíram diretamente neste trabalho de pesquisa. O texto sempre esteve em construção desde a primeira disciplina concluída no programa da Pós-Graduação, tendo já a inclusão de diversos trechos escolhidos para compor as fontes de pesquisa. No entanto, advindo a Pandemia, houve a tentativa de mudar de objeto e pesquisar sobre o fenômeno que estava mais atual e mais presente. Infelizmente, embora os dados tenham sido coletados e se trate de vasto material, chegou um momento em que a pesquisa não conseguia mais avançar. Os relatos apresentavam histórias e questões muito complexas que

inviabilizaram a continuação da escrita, mesmo já tendo ocorrido a banca de qualificação.

A ideia inicial foi abandonar tudo e desistir de concluir o projeto, uma vez que a pesquisa inicial, esta que se apresenta, teria que ser concluída em menos de seis meses. Entretanto, contando com a sensibilidade do PPGCS – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e com a compreensão dos membros da banca de qualificação, a presente tese pôde estar sendo submetida a defesa, ainda que com sabidas e reconhecidas limitações.

Retomada a escrita, foi feita a atualização de alguns dados e uma maior delimitação do objeto de pesquisa, optando, por orientação da qualificação, por concentrar as discussões no conceito de Violência Simbólica. Com isso, foi necessário realizar uma redistribuição dos capítulos e uma nova análise dos dados, de modo a apresentar as falas mais importantes para este cenário.

Durante a pesquisa foram realizadas 10 visitas presenciais a instituição, sendo 5 delas para aplicação de questionários e outras 5 para observação da dinâmica escolar, com a possibilidade de estar presente nas salas de aula e no intervalo.

Na observação das aulas e do intervalo foi realizada a observação dos sujeitos da pesquisa, sendo catalogados os eventos relacionados ao tema, incluindo falas e as impressões da pesquisadora, sem a identificação dos envolvidos. Não foram assistidas todas as aulas nos dias que foram realizadas as observações, optando por acompanhar os três primeiros horários anteriores ao intervalo (portanto, três aulas).

Os eventos e falas constituídos de mais informação foram nesta tese apresentados; as impressões do campo estão diluídas na escrita e relacionadas aos conceitos trabalhados, tendo sido uma escolha desta pesquisadora, para não cansar o leitor com descrições extensas.

Foram verificadas diversas situações de Violência Simbólica na escola, desde o momento em que o aluno estava chegando à instituição e, especialmente, durante o período em que se encontrava em sala de aula.

As principais formas de violência presenciadas se relacionavam com as regras e determinações da escola: exigência do fardamento escolar completo, com a escolha de cor de sapato e calça; a apresentação de todo o material de aula, sob pena de ter de voltar para casa e ser impedido de assistir as aulas; ser chamado atenção na frente de todos sobre postura física, maneira de falar ou se expressar, além das piadas e comentários depreciativos sobre feições e condições pessoais.

Durante as aulas, foi possível identificar situações de constrangimento acerca da forma como o aluno era tratado de acordo com o rendimento escolar que apresentava ou pelas condições socioeconômicas que possuía, tendo suas dificuldades expostas e comentadas entre os professores na frente de outros alunos (falas do tipo *“depois você tira nota baixa e fica reclamando que não sabe de nada”*, *“se corresse assim e estudasse do mesmo jeito seria um Einstein”*, *“depois sua mãe vem na escola pedir por você no conselho escolar e você fica chorando”*, *“não admito aluno com farda suja, suada ou rasgada na escola não, tem que vir limpo e asseado”*).

As falas acima identificadas não foram proferidas por uma única pessoa, mas por um grupo que estava estrategicamente posicionado no corredor inicial, comentando sobre alguns alunos que por eles passavam. Os envolvidos não demonstravam qualquer tipo de constrangimento ao agirem dessa forma, muitas vezes tendo suas falas acompanhadas de risos, enquanto os alunos buscavam sair da situação fugindo para outro ambiente ou fingindo não ouvir, buscando não ser identificado pelos demais. Em alguns momentos, era lembrada a presença desta pesquisadora, o que costumava levar a uma dispersão das pessoas.

Em todas as entrevistas foi solicitado que a pesquisadora fizesse uma explicações breve sobre o que seria Violência Simbólica, o que foi totalmente atendido, sendo necessário apresentar *e x e m p l o s p r á t i c o s*, o que *d e i x o* alguns *e n t r e v i s t a d o s* desconfortáveis, em especial aqueles que admitiram terem sido vítimas ou causadores deste tipo de violência.

No contexto da escola enquanto instituição, os entrevistados não conseguiram relacionar, com clareza, um ente despersonalizado como causador

de Violência Simbólica, alegando que a escola não age, quem age são as pessoas. Não foi possível identificar nas entrevistas que os sujeitos compreendessem que os regramentos, a escolha dos fardamentos, a escolha dos livros a serem usados, a disposição da arrumação das salas e outras determinações pudessem ser encaradas como limitadoras ou causadoras de algum tipo de desconforto ou violência.

Eu não entendo que a escola tenha essa responsabilidade. Quem educa são os pais, eu estou aqui pra dar minha aula, explicar minha matéria e só. Isso de dizer ao aluno o que é certo ou errado não é função do professor. É justamente porque a família se afastou da escola que os alunos estão sem direção, não respeitam mais ninguém, não se interessa pelas aulas, não fazem as atividades, nem nada. Não posso ter ainda mais essa tarefa. (...) Como é que a escola vai violentar o aluno? Não entendo isso. Sempre foi assim, não foi? E a gente aprendeu, não aprendeu? (Entrevistado H).

Foi possível perceber que existe uma grande dificuldade por parte de alguns entrevistados em compreender seu real papel junto à escola e junto aos alunos sob sua responsabilidade. Havia quase sempre uma tentativa de justificar as suas ações ou a ausência de ação colocando a responsabilidade em outros grupos ou pessoas. Como já foi mencionado nesta tese, reconhecer que o sujeito produz, reproduz e age de forma a violentar, ainda que simbolicamente o outro, é um processo muito difícil de aceitação, o que fica evidente nas falas. Com isso, não estamos aqui retirando a responsabilidade da família e da sociedade sobre a formação geral e a educação cultural das crianças e adolescentes, mas evidenciando que todas estas instituições devem trabalhar conjuntamente e que, nem sempre, isso será realizado de forma paritária, com uma divisão em percentuais iguais.

3.2.1 Pesquisa qualitativa e quantitativa

Para realizar uma pesquisa científica é importante escolher os instrumentos e procedimentos que permeiarão todo o estudo, pois, sem estes, a

investigação ficará sem consistência e provavelmente não fornecerá os dados necessários para a reflexão sobre a problemática apresentada.

Quanto à abordagem do problema, a pesquisa é qualiquantitativa. Qualitativa no que se refere à interpretação e análise dos fenômenos sociais no âmbito educacional observado, e quantitativa, quanto à tradução em números das opiniões em caráter pedagógico sobre as construções e relações nos espaços sociais, especificamente, nas instituições educativas.

A pesquisa categorizou-se quanto à finalidade como exploratória-descritiva. Segundo Gil (2008), como exploratória, pois, possibilita maior conhecimento sobre o questionamento a ser esclarecido, envolvendo levantamento bibliográfico dos autores já citados e entrevistas com os profissionais elencados na escola investigada.

A pesquisa exploratória busca por meio dos seus métodos e critérios, uma proximidade com a realidade do objeto estudado. Neste caso, a influência das teorias dos autores pesquisados para compreender o fenômeno da Violência Simbólica no ambiente escolar, não restrito apenas a sala de aula. E descritiva, visto que, verifica e transcreve as ações violentas no âmbito escolar investigado, através da coleta de dados, questionário e observação sistemática. “Querer uma transformação não é tudo, são necessárias: uma proposta consciente e uma metodologia adequada para alcançar algo.” (Gandin, 2007, p.18).

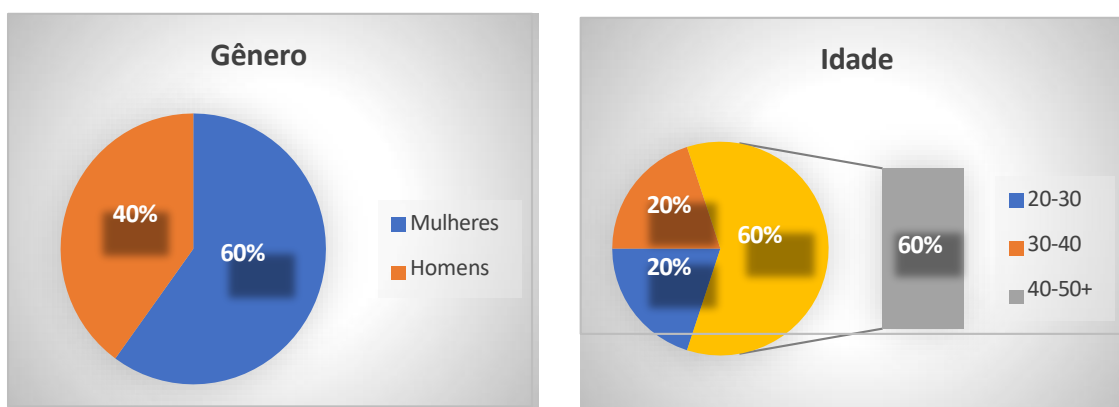
3.2.2 Público-alvo

A instituição citada conta, atualmente com um quadro de professores composto por 20 (vinte) professores, destes, 14 (catorze) pertencem ao quadro efetivo e 06 (seis) contratados temporariamente, sendo 04 (quatro) professores de Língua Portuguesa, 03 (três) de Matemática, 04 (quatro) de Ciências (Química e Física), 02 (dois) de História, 02 (dois) de Geografia, 02 (dois) de Educação Física, 01(um) de Ensino Religioso e 02 (dois) de Língua Inglesa, divididos entre os turnos matutino e vespertino atendendo de 6º ao 9º anos.

Para atender as turmas de Educação de Jovens e Adultos, 03 (três) professores efetivos compõem o quadro distribuindo as disciplinas da grade curricular do 4º e 5º Período da EJA. A escola conta ainda um gestor administrativo e um coordenador pedagógico.

Não foi possível determinar um número inicial de participantes, uma vez que a interação era facultativa, participando da aplicação dos questionários os profissionais que se sentiram interessados e à vontade para participar. Além da aplicação de um questionário com perguntas abertas foi aplicado um outro para caracterização social e demográfica dos sujeitos da pesquisa. Os participantes da pesquisa foram 06 (seis) professores, 02 (dois) integrantes da equipe gestora administrativa e 02 (dois) integrantes da equipe de coordenação pedagógica, totalizando 10 (dez) questionários aplicados, conforme distribuição a seguir.

GRÁFICO 1: GÊNERO DOS PARTICIPANTES GRÁFICO 2: IDADE DOS PARTICIPANTES



Fonte: Pesquisadora, 2023.

Como é possível observar nos gráficos acima, a maioria dos participantes afirmou ser do sexo feminino e ter idade entre 40 e 50 anos ou mais. Estes dados são interessantes porque, analisados junto as entrevistas, demonstraram que aqueles que possuíam maior resistência com relação ao reconhecimento do fenômeno da Violência Simbólica na escola está inserido na faixa de idade mais alta.

Outro dado importante trazido pelo questionário foi com relação ao tempo em atividade no ambiente escolar (independentemente de sua profissão) e o grau de escolaridade, tendo sido observado que a maioria dos participantes que, efetivamente responderam à pesquisa, tem apenas a graduação e já desempenham sua função em unidades escolares há mais de 10 anos, de acordo com os gráficos a seguir.

GRÁFICO 3: TEMPO DE SERVIÇO

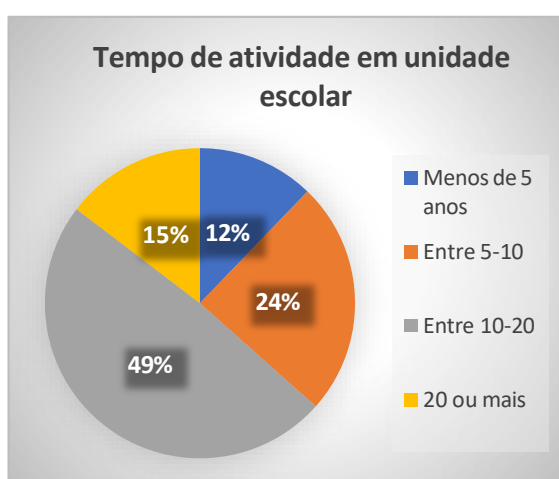
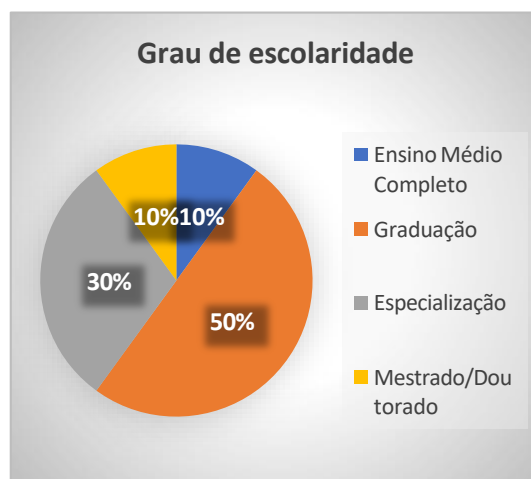
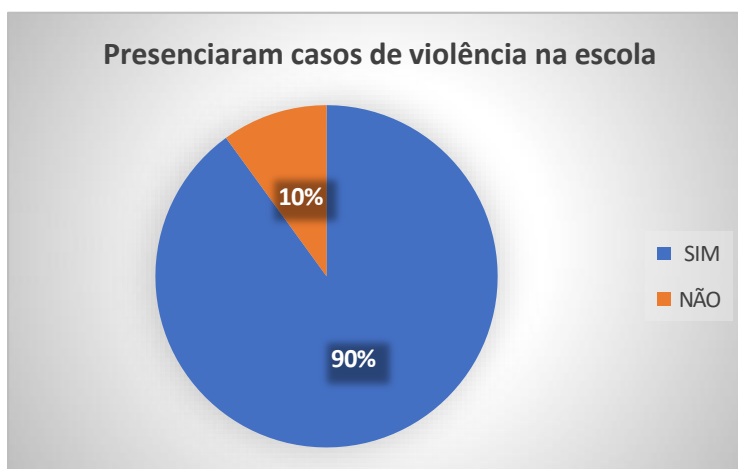


GRÁFICO 4: ESCOLARIDADE



Fonte: Pesquisadora, 2023.

O último quesito do questionário (ANEXO 1) era uma pergunta com resposta fechada de sim ou não, que se referia ao pesquisado já ter presenciado alguma cena de violência em ambiente escolar (aqui não especificado tipo ou gênero), onde 90% assinalaram sim. Isso demonstra que a escola é um local de tensões e de possíveis ações violentas, pois o percentual foi bastante alto e expressivo.

GRÁFICO 5: PRESENCIARAM VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Fonte: Pesquisadora, 2023.

As entrevistas foram gravadas com autorização dos participantes, desde que garantido o anonimato e que não fossem utilizadas para outros fins que não o de servir como fonte de dados para a presente pesquisa. Outro ponto importante a ser esclarecido é o de que nem todos os entrevistados responderam a todas as perguntas, pois não havia essa imposição/condição, embora tenha havido a orientação de que seria interessante o posicionamento sobre todos os questionamentos realizados

A entrevista (Anexo 2) contou com seis questões abertas; ao buscar responder ao questionamento proposto o entrevistado podia elaborar sua resposta diante de vários cenários. A pesquisadora buscou intervir o mínimo possível, limitando-se a explicar, em linhas gerais e com exemplos, o que poderia ser considerado Violência Simbólica, de modo a possibilitar uma compreensão básica do conceito e a realização da pesquisa. Em virtude do exíguo tempo para a conclusão desta tese, não foi possível a análise das falas item a item, tendo sido realizado a escolha por apresentar as falas e suas análises ao longo do texto, integrando os debates teóricos com os discursos colhidos, de modo a tornar mais dinâmica a leitura e a compreensão do leitor.

3.3 ANÁLISE DO DISCURSO E APRESENTAÇÃO DOS DADOS

A análise dos dados

(...) é o processo de busca e de organização sistemático de transcrição de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. (Bogdan, Biklen, 1994, p.205).

Os dados qualitativos, entrevistas abertas e observação de campo, foram analisados mediante a simplificação das informações colhidas, catalogando-as de acordo com os temas definidos nos objetivos da pesquisa e apresentados em forma de texto, agrupando os apanhados.

Apesar das dificuldades visíveis na infraestrutura da escola, observou-se que as salas são climatizadas, o ambiente escolar é limpo e organizado. A escola dispõe de projetores multimídia, televisores, impressoras, aparelho de som com microfone, materiais didáticos e pedagógicos suficientes para o trabalho dos professores. Nas paredes da escola estão expostos murais informativos, frases de incentivo e motivação para alunos e professores, trabalhos e produções dos alunos.

Durante as atividades complementares, realizadas no contraturno das aulas, é notado que os professores se esforçam para dinamizar o pouco espaço oferecido pela escola e improvisam salas de jogos, de reforço escolar, de recreação, entre outros. A equipe gestora também se preocupa em oferecer espaços para aprendizagem dos alunos, mas, queixa-se da falta de apoio de alguns órgãos administrativos. De acordo com as observações, a instituição distribui merenda escolar suficiente e de boa qualidade aos seus estudantes e também água filtrada que fica disponível em um bebedouro com apenas 02 (duas) torneiras, quantidade insuficiente para atender a demanda da escola.

A escola não dispõe de sala de Atendimento Educacional Especializado

(AEE), mas utiliza o espaço e os profissionais de outra escola para oferecer esse atendimento aos alunos que dele precisem. Outro recurso utilizado para o atendimento das crianças e adolescentes com deficiência é a contratação de profissionais temporários para atuarem como profissionais de apoio a esse público.

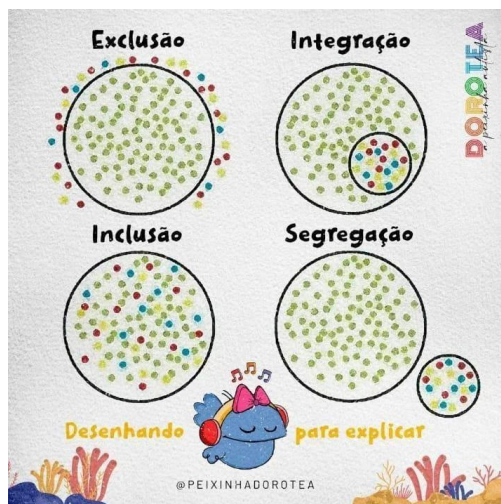
A escola afirma que vem reunindo esforços, apesar das inúmeras dificuldades, para garantir um ensino aprendizagem eficiente e satisfatório e tendo a pretensão de institucionalizar essas práticas para que façam parte da rotina da escola independente da gestão que venha assumir.

Entendemos, enquanto corpo técnico, que nossa escola está muito aquém do que deveria ser, mas continuamos prestando o melhor serviço dentro das nossas possibilidades. Sem apoio político e da secretaria (de educação) do município fica muito difícil oferecer mais. Ainda assim, queremos formalizar estas demandas e tornar isso parte do PPP pra que, independentemente de quem venha depois, as vitórias fiquem garantidas. (Entrevistado A).

Ao conversar com alguns professores, eles relataram sobre o desejo por novas metodologias que proporcionassem experiências significativas aos alunos, despertando o compromisso e o entusiasmo da comunidade escolar; enfatizaram o desejo de articular e promover processos que possibilitassem alunos e professores serem integrados em novas redes de conhecimento, cultura, cidadania e solidariedade. Quando essa fala aconteceu, também surgiu a necessidade de verificar se essa integração seria o melhor caminho para esses alunos e professores.

Como é possível ver na figura abaixo, entre integrar e incluir existe uma grande diferença: ao passo que na integração somos inseridos num grupo, mas não fazemos parte dele, na inclusão nos tornamos, efetivamente, parte do todo, alcançando a nossa participação ativa e integral junto a sociedade e, neste caso específico, a escola.

FIGURA 3 - Diferença entre Integração e Inclusão



Fonte: Imagem da internet.

No cenário de pesquisa, foi possível perceber que a tendência das classes economicamente dominantes ainda é muito forte na cultura da escola e do sistema educacional como um todo e está presente em muitas falas dos entrevistados. A participação e integração de todos, incluindo das classes trabalhadoras, ainda não constitui prática comum no cotidiano, muito marcado por uma concepção na qual a classe dominante dita as regras na sociedade e, consequentemente, nas instituições educativas, o que reafirma o discutido por Bourdieu sobre a escola ser um espaço de reprodução das desigualdades sociais, como podemos verificar na seguinte fala.

Eu acho que a primeira coisa que as pessoas precisam entender é que aqui é uma escola pública. Tem aquele aluno fora da curva? Tem. Aquele aluno que o pai e a mãe estudaram, trabalham, tem uma condição de vida melhor e eles conseguem acompanhar melhor a escola. Mas não é a maioria. A maioria vem de família desestruturada, as vezes nem pai tem, sem escolaridade e chega aqui nessas condições. Não tem como a escola resolver isso, não é papel da escola. Então a gente faz o que dá com o que a gente tem. (Entrevistado D).

Durante as entrevistas, em diversas ocasiões, encontramos falas que, de maneira sutil, tentavam gerar um distanciamento entre o problema e a prática, entre a violência simbólica e os comportamentos dos entrevistados. Foi possível perceber que ocorria um movimento de não identificação com o tema, buscando se afastar e afastar seu comportamento de atitudes que pudessem ser vistas como violentas.

Além disso, quando questionados acerca da importância do seu papel para esclarecer os alunos sobre violência simbólica e para os orientar sobre como enfrentar esse tipo de situação, acontecia um novo processo de desvinculação, demonstrando um desinteresse em participar do debate como parte da solução. Exceto falas pontuais, os profissionais entrevistados deram a entender que não tinham o interesse de se deter sobre este problema e de intervir de maneira objetiva no campo.

Com isso, o aluno é violentado pelo sistema escolar: em muitos casos, não tendo esse conhecimento e essa proteção vinda do núcleo familiar, também não encontram, de maneira sistemática, estratégias de enfrentamento a violência simbólica dentro das salas de aula.

Com relação a figura do Diretor, está ainda reflete dominação, pois, é a pessoa que detém o maior poder simbólico sobre as decisões a serem tomadas acerca das questões escolares. Contudo, a fala do entrevistado reflete que a atuação da direção da escola é fundamental, mas a tarefa do administrador escolar não é controlar o trabalho pedagógico e administrativo, e sim, assegurar a assistência de condições para que o ensino se realize, que não é interesse da Direção interferir no trabalho do professor, acontecendo, apenas em casos de violência física.

Tem professores e professores, né? A gente sabe que tem aquele professor mais durão, que exige total disciplina, tem aquele mais ou menos e tem aquele que cai na bagunça com os alunos. Temos conhecimento de alguns deles que fazem algumas brincadeiras que não são legais, mas nada que seja ofensivo, até porque se tudo a gente for chamar o professor pra conversar ele se chateia (...) e começa a dá nó, aí complica até pra o aluno. Então a gente tenta manter tudo num diálogo e só interfere se for um caso de agressão e tal. (Entrevistado F,

quando questionado sobre o papel da escola no combate à violência simbólica).

A fala mostra que as relações de poder dentro do campo educacional são baseadas no medo (simbólico) da reação entre uns e outros, onde o aluno é colocado na menor escala de proteção tendo apoio, apenas, em casos extremos de violência física, mas sabidamente submetido a violência simbólica. O discurso evidencia que a escola tem consciência de que alguns de seus educadores tem comportamentos inadequados com os alunos, mas que existe uma conduta de evitar confrontar o professor para que ele não fique “chateado”.

Atualmente a escola possui o Conselho Escolar e a Unidade Executora – Caixa escolar, organizados por representantes dos professores, funcionários, pais e/ou responsáveis e alunos. Segundo os depoimentos colhidos, foi apresentado o desejo de que os conselhos sejam atuantes, contribuindo efetivamente para o processo de gestão participativa, pois democratiza, integra e fortalece as decisões e as ações escolares, além de se tornar um espaço a mais de debate sobre as demandas e melhores que a escola precisa.

Neste sentido, os conselhos, muitas vezes convocados apenas para casos pontuais, também tem o potencial de se transformar em instrumento de prática de violência simbólica, distorcendo seu verdadeiro objetivo que é compartilhar decisões, envolver pais, professores, funcionários e outras pessoas da comunidade em torno de um modelo democrático e participativo. E como isso ocorreria? Quando na reunião para tomada de decisão acerca de determinado aluno, não fossem incluídas informações e posicionamento de fundo puramente pessoal, de intrigas particulares entre alunos e professores onde, em alguns casos, o professor pode influenciar os demais a ter um comportamento de distanciamento com determinado aluno pela apresentação de uma demanda particular.

Em geral o Conselho Escolar se reúne em duas situações bem específicas: ao final do ano, para decidir sobre a aprovação e reprovação dos alunos que precisam de pequenos acréscimos na nota para ascender de ano ou quando o caso envolve a expulsão de algum aluno. Segundo apurado e

confirmado pelos professores, em nenhum dos casos o aluno é ouvido, imperando a opinião e a percepção que cada professor tem dele, desconsiderando todo o processo educacional e “julgando” o aluno de acordo com o ponto de vista dos presentes.

É o conselho é mais pra ter um respaldo né? Mas muito difícil salvar um aluno que já tem rixa aberta com algum professor. Eu entendo que devia ser considerado todo o histórico do aluno, a situação familiar, as vezes é aluno com problema em casa, problema na rua, mora com vó ou com tia, mas se a gente for pensar nisso, não dá. Então a gente olha só a nota mesmo, se ele não tiver problema com nenhum professor ele se salva (Entrevistado D. Fala realizada como desdobramento a resposta do item 6 da entrevista).

A presente fala nos oferece uma descrição de um momento de violência simbólica sofrida pelo aluno; no contexto, todo seu processo como estudante é desconsiderado, ele não pode participar ou ter fala em um grupo que está decidindo sobre sua vida escolar e está sujeito à empatia ou não dos presentes, onde a decisão é tomada com base em opiniões e embasado em regras que muitas vezes não compreende e não consegue seguir, ou mesmo, sobre as quais não pode questionar.

Embora a realidade da sociedade brasileira mostre que as escolas tem buscado uma identidade e um compromisso com os alunos e com a sociedade, para uma escola com valores, com visão de futuro, com objetivos claros e estratégias de ação, estas continuam, em muitos casos, reproduzindo violências simbólicas institucionalizadas por não haver um espaço para dialogar e refletir sobre essa nova escola junto com professores e alunos, ocorrendo um processo que vai sempre de quem detém o poder e deve ser seguido pelos demais. Sendo a escola um espaço de formação, por excelência, deveria poder ter flexibilidade com relação a própria construção dos seus regramentos, de sua organização e atuação social, entretanto, embora tenha havido avanços, ainda temos uma escola que busca se adequar aos padrões governamentais, se homogeneizando ao invés de reconhecer e se fortalecer nas suas diferenças.

Nesse contexto, segundo os entrevistados, a escola procura elaborar ações para superação das dificuldades, tendo como objetivo principal, o êxito escolar do aluno, centralizando esforços no sentido de democratizar o acesso a escola e combater a evasão/ abandono, mas não citam os aspectos sociais e individuais que deveriam ser levados em consideração neste processo.

Em perspectiva, o Entrevistado C diz que

Desenvolvemos estratégias de ação a partir da elaboração nas diversas disciplinas curriculares, como também, trabalhando os temas transversais e, especialmente, projetos referentes a biblioteca e sala de leitura existentes, buscando dinamizá-los, a partir da construção teoria/prática, proporcionando aulas mais significativas e prazerosas (Entrevistado C).

Sobre a responsabilidade da escola no combate aos diversos tipos de violência, o Entrevistado A diz que

Nossa missão é melhorar a qualidade do ensino, através de ações coletivas e democráticas, em que todos os envolvidos estejam comprometidos com o processo ensino-aprendizagem e, desse modo, contribuir intencionalmente para o desenvolvimento de competências que viabilizem o exercício pleno da cidadania, oportunizando a permanência e o êxito do aluno na escola e vida social, resgatando a credibilidade desta instituição de ensino (Entrevistado A)

Boa parte dos alunos participa de programas da Secretaria Municipal de Assistência Social entre eles: Bolsa Família, SCFV (Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos), CRAS (Centro de Referência da Assistência Social) e CREAS (Centro de Referência Especializado da Assistência Social), sendo periodicamente encaminhadas as suas frequências escolares ao Sistema Presença⁶, do Ministério de Desenvolvimento Social do Governo Federal.

⁶ Presença é o sistema desenvolvido pelo Ministério da Educação com o objetivo de acompanhar e monitorar a frequência escolar de estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família, facilitando a identificação e monitoramento da educação básica para todos, principalmente às crianças, adolescentes e jovens em situação de pobreza e extrema pobreza.

Como já foi mencionado nesta tese em diversas ocasiões, este parece ser um dos principais motivos que levam os alunos a evitarem faltar a escola, a necessidade de se manterem beneficiários de programas assistenciais. É compreensível e esperado que os programas solicitem uma contrapartida para a permanência da família no cadastro, mas a escola também tem um importante papel ao elaborar formas de acolher e tornar o ambiente escolar um local para onde o aluno queira ir, onde ele se sinta integrado, independentemente de incentivos financeiros.

Eu entendo que muitos alunos estão aqui por merenda e por causa do Bolsa Família. É uma realidade. A gente até tenta melhorar as aulas, oferecer uma coisinha a mais, trazer uma coisinha diferente, mas a verdade é que os alunos não se interessam, a escola não é atrativa pra eles. A internet tá aí nos celulares, as vezes falta o básico em casa, mas tem um celular e uma internet de vizinho. A internet está mais interessante que a escola e com os recursos que temos, fica muito difícil a gente competir (Entrevistado G , em resposta à pergunta do item 3).

Na presente fala é possível perceber um sentimento de fracasso, de insucesso, de “não ter como melhorar” o contexto para incentivar o aluno. Alguns professores externaram a insatisfação com a profissão e com as aulas, em virtude da limitação de recursos nas salas de aula, bem como da ausência de treinamentos e novas tecnologias que possam ser aplicadas pelos professores. Muitos relataram ter se formado em uma época em que não havia o uso da rede mundial de computadores, o que os faz nutrir um sentimento de não pertencimento a essa nova realidade tecnológica. Não se sentem seguros para dinamizar as aulas baseando-se no uso da internet, temendo que os alunos utilizem o celular para atividades outras ou para plagiarem respostas.

A escola contribui com as ações referentes à conquista do selo UNICEF – Município Aprovado, que é uma premiação oferecida aos municípios que realizam ações específicas, orientadas pelo UNICEF, referentes à diminuição das desigualdades e à garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes previstos na Convenção Sobre os Direitos da Criança e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Dentro desta proposta, a escola apoia as atividades do

NUCA (Núcleo de Cidadania dos Adolescentes) e os alunos participam dessas ações que priorizam a promoção e participação cidadã dos adolescentes.

Entretanto, as ações não possuem uma avaliação externa de sua aplicabilidade prática, ficando a cargo da escolar informar, por relatório, as atividades desenvolvidas e ela mesmo se avaliar no tocante aos pontos atingidos. Não foi possível identificar nenhuma coleta de informações que levasse em consideração a experiência dos alunos frente a participação nestes programas e nem uma devolutiva prática que pudesse ser apresentada.

A escola integra, ainda, o PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar) do MEC que garante parte dos recursos financeiros para aquisição dos alimentos que compõem a merenda escolar; em parceria com a Secretaria Municipal de Agricultura, periodicamente, recebe uma complementação de alimentos do Programa Compra Direta, que adquire os gêneros alimentícios diretamente dos pequenos produtores da região, gerando uma renda extra e uma valorização da agricultura local.

No entanto, não foi possível identificar a presença de um profissional de nutrição na montagem do cardápio dos alunos ou a preocupação com o oferecimento de alimentos diversos aos alunos que apresentam algum tipo de alergia ou de seletividade alimentar, o que foi identificado pela observação do período do intervalo: alguns alunos não participavam da alimentação ao que, quando questionado, foi respondido que eram adolescentes que tinha problemas e não podiam comer da mesma comida dos demais. Embora a escola apresente o AEE, este ainda não conseguiu contemplar todos os níveis, como o da adaptação alimentar dos alunos com algum tipo de deficiência. Neste sentido, é possível identificar mais um episódio de violência simbólica ao não ter as adaptações necessárias a determinados alunos, excluindo-os da possibilidade de se alimentar na escola, como os demais alunos sem deficiência, gerando um contexto de exclusão.

Durante as entrevistas, foi citado que a escola participa de pelo menos nove olimpíadas nacionais, onde seleciona os melhores alunos, ou seja, aqueles com melhores notas e mais bem preparados para participar das avaliações.

Apesar do discurso sobre inclusão, foi possível perceber que todos os entrevistados apresentaram falas que evidenciaram uma predileção para com os alunos que tem as melhores notas e um “desprezo” pelos demais, ao afirmarem que a escola seria melhor sem esses alunos que “não querem nada”.

Antigamente tinha uma prova pra pessoa sair do ensino primário pra o que se chamava ginasial. Só entrava quem tinha condições e melhores notas. Hoje com essas avaliações continuadas não pode mais reprovar. Se a escola reprova muito diminui as verbas e aumenta a evasão. Mas a escola seria um lugar bem melhor se só ficasse aqui quem quer alguma coisa. (Entrevistado G).

Esta fala veio acompanhada da expressão do sentimento de exasperação, da falta de paciência com estes alunos que “não querem nada”. Ao solicitar que explicasse melhor a ideia, o entrevistado explicou que existiriam alunos que atrapalham o andamento das aulas com perguntas, com desinteresse, com falta de atenção, com indisciplina e que o tempo gasto com esse aluno poderia ser melhor aproveitado com alunos que realmente teriam interesse em aprender; condenou, novamente, a avaliação continua com forma de “empurrar o problema pra frente”, ao mencionar que, por vezes, recebe alunos em sala que não teriam condições de estar na série em que estão.

Diante dos dados e relatos aqui apresentados algumas reflexões são importantes.

Neste estudo de caso, a escola tem se mostrado um lugar de tensão, pelos vários motivos aqui relatados, que vão desde a exclusão dos alunos que sabem menos ou aprendem num ritmo diferente até aqueles que apresentam particularidades e peculiaridades mal vistas pelos membros da escola. O apego a manutenção e a cobrança excessiva por algumas regras tem limitado o espaço de atuação e desenvolvimento dos alunos, gerando um processo de violência simbólica que acaba por impactar no seu rendimento integral na escola, dificultando a existência de espaços de diálogo e concentrando esforços na obtenção de números.

Durante as observações, foi possível perceber que os alunos que são

considerados “fora do padrão” se isolam ou são isolados nos momentos de interação, escolhendo cantos afastados da escola para conversar, mexer no celular ou mesmo para se alimentar, algumas vezes com alimentos trazidos de casa. Por diversas vezes foi observado a ocorrência de piadas que tinham origem na quantidade de comida no prato, na forma como o indivíduo comia ou segurava os talheres, no processo de mastigação, entre outros aspectos. Tais eventos eram protagonizados por outros alunos e até por professores, que não demonstravam intimidação mesmo na presença outros adultos.

Percebeu-se também que as atitudes excludentes são sutis e, por si só, em muitos casos, nem são percebidas ou denunciadas. Os sujeitos violentados parecem não perceber a violência que sofrem, mas demonstram incômodo diante dela sem parecer entender o motivo que a origina. Escolher os melhores alunos da sala para participar das provas das olimpíadas, selecionar os alunos que moram na cidade para participar das apresentações culturais em detrimento dos que residem na zona rural, dividir as séries da mediação pedagógica usando o critério de alunos que sabem mais e alunos que sabem menos, são atitudes violentas e que acontecem diariamente, invisíveis ou naturalizadas aos olhos de todos.

Argumentar um modelo educacional que respeite e acolha a diversidade de visões de mundo, formas de ser, opiniões e histórias de vida na instituição educacional não é tarefa fácil, pois, quem pratica a violência simbólica demonstra ter na sua consciência de que está ensinando para quem “quer aprender” e que não é justo que “quem não quer, atrapalhe a turma ou prejudique os que querem”. Esse aluno fora do padrão é visto como problema, onde a solução encontrada seria sua exclusão daquele ambiente. Em determinados momentos, havia o sentimento de que, de maneira indireta, ocorria uma espécie de “sufocamento” das possibilidades daquele aluno inadequado, como se alguns professores nutrissem a “esperança” de que aquele aluno, por si, decidisse sair da escola e “parasasse de dar trabalho”.

Os entrevistados, por diversas vezes, se mostraram convictos de que estariam agindo da maneira correta, que todas as ações necessárias ao bom andamento e desenvolvimento dos alunos estariam sendo tomadas, que todos os

alunos tinham as mesmas possibilidades e que a diversidade estaria sendo preservada. No entanto, o que restou evidenciado pelas falas e observações desta pesquisa é que a escola não tem conseguido cumprir, ao menos adequadamente, a função de formar indivíduos conscientes e orientados a não discriminar e violentar o outro ou de promover exclusões com base em qualquer diferença. Embora tenhamos a clara compreensão que a escola não pode ser vista como um último reduto salvador, ainda pertence a ela a maior parcela de esperança no tocante a promoção de uma educação inclusiva, antidiscriminatória e pacificadora.

Assim, não é possível descartar a responsabilidade que os atores educacionais têm frente a sua clientela: grande parte dos desacertos da educação são de responsabilidade de seus atores, que parecem não conseguir vislumbrar na escola pública um espaço que deve ser feito para todos e, portanto, estar sempre se renovando e se atualizando para atingir esse fim. Ser a escola ambiente de violência, de isolamento, de intolerância com as particularidades de cada indivíduo é tornar a instituição um lugar a ser suportado e não um local onde se deseja estar.

Cláudia Werneck em seu livro *Quem cabe no seu TODOS?* (1999) trata sobre a exclusão que naturalmente se faz daquilo que é diferente, apresentando uma reflexão sobre o quanto se pode ser excludente, mesmo que se imagine o contrário. O documentário *Pro Dia Nascer Feliz* (2007), do diretor João Jardim apresenta o contexto educacional de algumas regiões do Brasil com relação ao Ensino Médio, onde se observa um grande distanciamento entre receber um certificado e estar efetivamente preparado para a vida e o mercado de trabalho. A realidade do Ensino Médio e do Ensino Fundamental II não é tão distinta. Fala-se em inserir o aluno na escola, mas pouco se garante essa inserção para cada tipo de público.

Neste documentário, alunos de São Paulo, Rio de Janeiro e Pernambuco retratam uma realidade muito próxima da encontrada em nosso campo de pesquisa; embora se trate de alunos de cidades bem maiores, os problemas relatados são basicamente os mesmos: a ausência de professores nas aulas e quando estes estão presentes, os conteúdos e a maneira como são aplicados

em nada tem a ver com a realidade que os alunos vivenciam diariamente; os conflitos e dilemas que enfrentam também são diminuídos pelas escolas onde estudam, se misturando a todas as demais questões que aquele espaço precisa enfrentar.

Os depoimentos dos professores também são muito semelhantes: os educadores falam sobre as péssimas condições estruturais e físicas das escolas, a falta de interesse dos alunos, o pouco investimento em recursos materiais que impossibilitem o dinamismo nas aulas, prendendo-os ao uso da lousa, a divisão dos alunos em bons e maus e o sentimento de determinismo e apatia frente ao futuro.

Na EMDM, especificamente, entrevistados citam a falta de estrutura física para realização das atividades, como também de recursos materiais que permitam inovação da metodologia aplicada em sala de aula, como as principais causas de uma escola menos atrativa e mais inclusiva. Eles relatam cansaço quanto à falta de interesse dos alunos e aquela velha frase “*eles não querem nada com a vida*” sempre está presente nas falas dos entrevistados.

Ouvindo os diversos relatos dos entrevistados entende-se que não existe uma deliberada ação para a violência, pois em verdade, eles sequer parecem compreender o impacto do julgamento que fazem. Os agentes demonstraram, por diversas vezes, medo de serem julgados, no entanto, nunca foi interesse da presente pesquisa abrir espaço para julgamentos. A falta de diálogo visando o entendimento dos problemas e dificuldades docentes, os restritos recursos financeiros, o despreparo dos professores para o enfrentamento das dificuldades e a elaboração de técnicas alternativas a uma ação pedagógica mais eficiente, a não participação efetiva das famílias para orientar seus filhos sobre o real papel da escola, de modo a ajudá-los a reconhecer atos de intolerância e violência, a falta de oportunidades na sociedade para inserção dos alunos, filhos das classes sociais mais baixas, a marginalização, entre outras situações são vivenciadas diariamente na instituição educativa.

Os profissionais entrevistados afirmaram que a estrutura física da escola teria influência sobre o aprendizado dos alunos e sobre os próprios limites do

fazer pedagógico, pois, não possibilitaria uma sensação de bem-estar para os educandos.

As salas de aula são os únicos ambientes confortáveis, pois, são os únicos ambientes climatizados e, mesmo assim, quando um ar-condicionado quebra é um problema, pois, não existe recurso financeiro para manutenção”, relata um professor. Se a escola tivesse mais espaço, eles poderiam passear na hora do intervalo, brincar e voltariam para sala mais motivados para aprender. Não tem parquinho, não tem quadra, não tem nem aqueles aparelhos que chama de “academia de idoso”. A gente nem também não observa muito eles interagindo, a gente vai pra sala dos professores conversar e descansar um pouco. (Entrevistado E).

Sacristán (2007, p. 134), afirma que “se a educação tem necessariamente um sentido, caminha em uma direção e cumpre uma série de funções, tratar de esclarecer esse sentido é fundamental para uma prática reflexiva”. Assim, não basta que a escola cumpra seus papéis oficiais, regulatórios e formais, ela possui todo um conjunto de importâncias não determinadas, mas esperadas, que faz dela um espaço essencial de reflexão e de expansão de suas potencialidades.

Além da parte estrutural da escola, outro questionamento chama a atenção quanto ao sucesso na aprendizagem escolar. Sacristán (2007) levanta uma reflexão sobre a importância do que é ensinado pela escola. Não se trata de não ensinar os assuntos que farão parte da prova do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), ou de não preparar o 9º ano para o ensino médio, nem tão pouco de inferiorizar ou simplificar os conteúdos porque os alunos não são capazes de assimilá-los. Mas, de desenvolver técnicas, métodos e ações inovadoras que lhes permitam aprender os conteúdos do currículo a partir de seu contexto social e ainda mais, de transformar esses conteúdos em ferramentas de emancipação, através da análise crítica de cada assunto trabalhado, dando sentido ao ensino, pois, algo só é ensinado quando o sujeito que ensina consegue fazer com que o sujeito que aprende, aprenda. Em uma constatação simples de decorrência lógica, não se pode esperar que todos aprendam da mesma forma se a forma de ensinar for uma só. Manter essa ação unificada violenta o alunado e limita seu espaço de crescimento e de aprendizado.

Durante as entrevistas foi possível perceber que aqueles que são

professores possuem uma maior resistência a ter um olhar para si ou para sua atuação profissional, não se questionando sobre até que ponto aqueles conteúdos que têm apresentado são interessantes para seus alunos e o porquê alguns alunos não querem aprendê-los ou ainda, quais técnicas utilizar que aproximem a realidade escolar do contexto social de seus educandos. O que restou evidente é que a troca de experiências entre alunos e professores é deficitária, sendo exigido um processo de adaptação ao aprendizado da forma como é imposto, com um comportamento de prontidão que deve exercido, unicamente, por parte do alunado, mais um vez violentando simbolicamente este aluno que possui uma forma diferente de aprender ou de se comunicar.

Paulo Freire (2002, p. 20), ao dizer que: “ensinar não é transferir conhecimento e sim criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, leva a uma reflexão que mais uma vez trata sobre a relação que os conteúdos curriculares devem estabelecer com a realidade social, na qual o aluno está inserido e de que as vivências desse aluno devem ser consideradas neste processo.

Sabe-se que, teoricamente, é isso que é colocado nos projetos e planos escolares e nos debates formais das reuniões pedagógicas. Mas, existe um caminho a ser percorrido entre a teoria e a prática, pois, basta observar o professor em sua ação pedagógica diária onde se percebe que aquele conhecimento sistematizado não está sendo construído, mas, repassado para o aluno de forma isolada e descontextualizada.

Durante a construção do Diário de Campo, percebeu-se que alguns professores estão comprometidos, pessoal e emocionalmente, com seus alunos. Eles conversam, interagem, contam e ouvem experiências de vida durante as aulas. É perceptível que nas aulas desses professores os alunos são mais participativos e disciplinados, pois houve o estabelecimento de uma relação de respeito e confiança entre o mediador e o adolescente. Entretanto, estes professores não compõem a maioria.

Quando questionados sobre a violência em sala de aula, os professores relataram que em sua maioria as agressões são verbais de alunos para os

professores, mas, muitas vezes chegam a agredir-se fisicamente uns aos outros. Os professores dizem que os alunos que fazem isso reproduzem o meio social em que vivem, geralmente cercado de violências e agressões.

No fundo é até compreensível que essa violência que eles apresentam não é natural deles, é uma coisa do lugar de onde eles vem, das famílias sem estrutura que eles tem e é só isso que eles sabem fazer. Mas estando numa situação já de cansaço, de desvalorização da profissão, das dificuldades de executar nosso ofício, as vezes fica difícil ter esse olhar de empatia. É mais fácil mandar pra Direção, suspender, do que tentar sentar com o aluno e conversar pra resolver. (Entrevistado I).

O que se observa, muitas vezes é que algumas atitudes da própria instituição educativa têm afastado os alunos das salas de aula ou afastado esse aluno de um rendimento e aprendizagem melhores, onde ele entrega o mínimo necessário para ser aprovado.

Já discutidas nesta pesquisa e observadas durante a observação e entrevistas, a exclusão das crianças e adolescentes acontece com frequência devido à falta de estrutura física, organizacional e humana para desenvolver uma política educacional de acolhimento e superação das dificuldades. A criança acaba encontrando dentro do ambiente escolar os mesmos fatores excludentes da sociedade onde vive. Ela permanece na escola por insistência de algum membro da família ou responsável legal, ou pelos programas de incentivo do governo, até alcançar domínio sobre si e começar a se ausentar das aulas, se envolver com atitudes desviantes, fazer uso de substâncias ou praticar comportamentos inadequados, evidenciando o seu não reconhecimento como parte dessa comunidade.

CAPÍTULO IV – A INVISIBILIDADE DA VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NO CAMPO EDUCACIONAL E SUAS CONSEQUÊNCIAS

Diversidade é, por sua vez, algo existente no cotidiano de qualquer sociedade. Sendo assim, deveria ser natural o respeito às diferenças, sejam elas de origem étnica, cultural ou social, já que é comum encontrarmos pessoas diferentes de nós diariamente. Somos todos diferentes uns dos outros e é nisso, que reside a nossa igualdade e a equidade.

Na prática diária essa concepção de respeito e equidade não se desenham de forma tão fácil. O respeito, ou pelo menos, a aceitação daquilo que é diferente do que aprendemos em nosso meio cultural e social, que parece normal aos nossos olhos, não é tão simples. Aprendemos desde cedo a segregar culturas diferentes das nossas, somos levados a crer que existem culturas superiores e culturas inferiores. E, nesse sentido, não tem sido fácil reconhecer e aceitar a diversidade humana através de atitudes de tolerância e empatia.

Não obstante esse contexto, somos continuamente submetidos a regras, padrões e modelos que precisamos seguir, sem nos importarmos em que medida eles não estão sendo confortáveis para nós, ou mesmo, se vão de encontro as nossas necessidades e possibilidades. No campo escolar essa busca pela homogeneização se intensifica, desde a hora em que temos que escolher o tipo de roupa apropriado (em geral farda), indo até o calçado, a mochila, o caderno, entre outros. “Reconhecer e valorizar a diversidade é atuar sobre um dos mecanismos de discriminação e exclusão, entraves à plenitude da cidadania para todos e, portanto, para a própria nação” (PCN, 1998, p.122). Embora a legislação educacional tenha se preocupado em proteger e integrar a diversidade, essa mesma legislação impõe currículos a realidades locais bem diferentes.

É a escola o lugar, por excelência, onde essa prática de reconhecimento e valorização das diferenças deve ser semeada, estimulada e fortalecida. O papel primordial da educação é contribuir para a formação de indivíduos críticos e

pensantes, que sejam capazes de opinar e discutir como cidadãos, cumprindo com seus deveres e requerendo conscientemente seus direitos, mas acima de tudo, sendo capazes de compreender e respeitar os direitos dos outros.

Pierre Bourdieu, em seu livro *Os Herdeiros: Os Estudantes e a Cultura*, em parceria com Jean-Claude Passeron (1974), afirma que cada indivíduo traz consigo uma bagagem cultural, resultado de suas vivências familiares construídas ao longo do tempo, independente do conhecimento científico transferido pela escola, que Bourdieu denominou de “*habitus*” (Bourdieu, 1974, p.346).

Assim, o *habitus* é a percepção que temos acerca do mundo; classe social, religião, nacionalidade, etnia, educação, profissão etc. É também pelo *habitus* de cada grupo social distinto que acontece a classificação do que é certo ou errado, sofisticado ou simples.

Uma das funções da noção de *habitus* é a de dar conta da unidade de estilo que vincula as práticas e os bens de um agente singular ou de uma classe de agentes (como Balzac ou Flaubert sugerem através de descrições do cenário — a pensão Vauquer em *O pai Goriot* ou os comes e bebes consumidos pelos diferentes protagonistas de *Educação sentimental* —, que são uma maneira de evocar os personagens que o habitam). O *habitus* é esse princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco, de escolhas de pessoas, de bens, de práticas (Bourdieu, 2007, p.52).

Essas vivências, *habitus* extraescolares, constituem o capital cultural individual que influencia diretamente no fato de algumas pessoas serem consideradas mais preparadas para a vida escolar do que outras. A importância que cada família dá à instituição escolar motiva seus membros a atribuírem significados e relações mais próximas com os conteúdos programáticos escolares e com os padrões que a instituição irá exigir. Assim, o sucesso ou o fracasso escolar do indivíduo depende muito mais do fator cultural do que dos fatores econômicos (Silva, 2009).

É importante salientar que, diante dessas diferenças políticas, sociais,

raciais, entre outras, a escola e, conseqüentemente o professor, deveriam fomentar mais ativamente o respeito à diversidade, assim como, aumentar os esforços de sensibilização contra supostos preconceitos e evitar atitudes violentas, sejam elas simbólicas ou não.

A partir do momento que entendemos o que é Violência Simbólica e como ela se apresenta no dia a dia, não há como não refletir sobre várias situações nas quais fomos envolvidos, seja como agressores, seja como vítimas. Estamos constantemente sendo violentados simbolicamente quando precisamos nos despir de nossas particularidades para nos inserir no conjunto social ou quando exigimos essa atitude de outra pessoa.

Com isso, não estamos dizendo que não seja necessária uma dose razoável de adaptação ao meio, mas que essa adaptação não nos leve a uma padronização que nos faça aceitar determinadas violações que vão de encontro com nossas ideias, desejos e modos de ser e viver ou que nos homogenize ao ponto de nos tornar uma massa sem personalidade ou ainda, uma massa moldada aos interesses dos grupos dominantes, mais facilmente manipulados e submetidos.

Pensando nisso, o respeito à diversidade deve fazer parte do projeto político pedagógico da escola, da proposta curricular e dos projetos pedagógicos desenvolvidos pelos professores. A escola que prioriza a valorização da diversidade promove um ambiente de aceitação e inclusão e, conseqüentemente, de aprendizagem. É bem mais fácil para o indivíduo aprender quando este se sente parte do processo, construtor do conhecimento, autor da própria história, do que quando se vê desconectado da realidade. Desse modo, estimular a igualdade proporciona aos indivíduos uma posição de autorreconhecimento dentro do ambiente escolar, com suas características únicas e obviamente diferentes, que incluem assumir o cabelo, o sotaque, as vestimentas, o local onde mora, enfim, os valores culturais dos quais cada indivíduo é produto e produtor.

Em sua atual conjuntura, frente a muitas limitações objetivas e subjetivas também, a instituição escolar vem agindo de forma excludente, pois, privilegia os

indivíduos com maior capital cultural e prática, ainda que inconscientemente, um olhar negativo sobre o que não se adapta, gerando espaços de violência simbólica com os demais. Essa violência simbólica, conceituada por Bourdieu e apresentada melhor neste trabalho nos capítulos anteriores, mostra, muitas vezes, de forma sutil e camuflada, que o dano não é perceptível por suas vítimas, fazendo as atitudes parecerem normais e servindo, erroneamente, como explicação para o fracasso no campo educacional.

Nesse sentido, ele afirma que

(...) ter desvendado os mecanismos que dificultavam e que poderiam inviabilizar a prática desse projeto chocou e irritou a muitos, em especial porque era salientada a cumplicidade, mesmo que inconscientes, dos agentes dessa instituição para legitimar e promover a reprodução da ordem social (Bourdieu; Passeiro 2014, p.13).

Bourdieu sugere que a atuação dos indivíduos frente à educação e à instituição escolar correspondam a um espectro da sua origem social. Ou seja

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 mantém e se legitimam os privilégios sociais (Nogueira, 2002, p.17).

O autor discute sobre os fracassos escolares oriundos das desigualdades sociais, desmistificando a ideia de que a escola garantiria oportunidade de resultados iguais para todos. Cada sujeito é proveniente de relações sociais únicas, distintas, que o compõem como ser social e, por sua vez, acionam dispositivos cognitivos que priorizam os conhecimentos a serem assimilados, sejam eles escolares ou não.

Durante as entrevistas, identificamos muitas falas e processos de desvalorização de alunos, evidenciadas pelos discursos dos professores. Mesmo quando questionados do porquê tem um determinado tipo de atitude com

um aluno específico, na busca por uma defesa ou justificativa ele oferece a visão que tem da origem desse aluno.

As pessoas falam muito em preconceito, em discriminação, mas se o aluno é de um bairro violento e já conhecido pela bandidagem, a gente já fica de olho, a gente já não dá muito espaço, porque senão ele cria asas e depois fica difícil da gente controlar (Entrevistado F).

Diante do trecho acima, é possível dizer que, para este entrevistado, aquele aluno já chega em desvantagem ao ambiente escolar, sendo dado a ele menos oportunidades, sendo colocado em uma posição de menor interesse por quem deveria ensiná-lo a sentir-se valorizado e bem recebido. Esse comportamento de afastamento e isolamento pode levar o jovem a uma atitude de abandono ou mesmo de violência, pois comumente gera sentimentos de rejeição e frustração.

4.1 VIOLÊNCIA SIMBÓLICA PRATICADA PELAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS

Quando se trata de violência escolar, esta pode ser descrita sob vários aspectos: física, social, moral, psíquica e sem dúvida têm sido algo recorrente no ambiente escolar. É comum diretores, professores e alunos denunciarem práticas violentas em sala de aula e fora dela, porém dentro das instituições.

O segundo capítulo aborda esses casos quando mostra os índices de professores e diretores que dizem ter sofrido violência através de agressões verbais e até físicas por parte dos alunos. Essas agressões também ocorrem entre os próprios estudantes. A mídia também reporta diariamente esses casos; em muitos deles, as vítimas abandonam a escola, pois o medo as impede de continuar cursando o ano escolar.

Apesar de comum, as situações de violência não podem ser vistas como

algo habitual aos sistemas de ensino e à rotina escolar. A escola, em sua essência, deve formar o indivíduo para a cidadania, cultivando nele sementes de paz, justiça e honestidade para a construção de uma sociedade melhor. Segundo Eng., Ghisi e Ens (2011, p.116), na escola a violência pode ser definida “(...) como um conjunto de práticas que rompem com a normalidade no cotidiano escolar”.

Mas, como a escola deve agir quando a violência parte dela própria, através das regras e normas que compõem sua estrutura e desde a sua origem fazem parte do seu sistema?

Neste caso, a violência não é exatamente física, mas, a agressão pode ser consequência. A violência de que trata esse estudo pode ser visível ou invisível e tem acontecido de maneira rotineira dentro do ambiente educacional. Apresenta-se por exemplo, nos recursos linguísticos que o professor utiliza para abordar os conteúdos e que não é entendido pelo receptor, nem tampouco compreendido por alguns grupos de estudantes que não costumam empregar esse tipo de linguagem culta ou formal em seu cotidiano.

A gente tenta adaptar a linguagem para que o aluno entenda, mas é difícil porque os alunos têm muitas formações diferentes, pegaram outros professores com menos compromisso e isso deixa eles com um vocabulário muito reduzido. Se toda vez eu for falar muito no senso comum, não consigo trazer os atrasados para a sala e ainda afasto os que conseguem acompanhar. Até porque, não é minha culpa eles terem conseguido chegar até aqui sem saber de nada. (Entrevistado D).

Os dados revelaram que, em muitos casos, os profissionais não se sentem parte do problema, geralmente colocando a responsabilidade no próprio sistema de ensino, que possibilita que os alunos sejam aprovados nas turmas sem ter as competências adequadamente desenvolvidas. Ou ainda, quando a metodologia aplicada pela instituição de ensino exige dos alunos conhecimentos em áreas científicas, culturais, tecnológicas e sociais as quais eles não têm acesso, antes mesmo de apresentar tais modelos; nem tampouco se preocupam se o que está sendo transmitido é assimilado por seu público, a escola pratica, mesmo que

inconscientemente, violência simbólica contra seus alunos. “Toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário” (Bourdieu e Passeiro, 2008, p.26).

A esse respeito, um professor externou seu pensamento sobre o que ele acha dos conhecimentos prévios dos alunos, ao dizer que

É muito bonito esse discurso, mas na prática a realidade é outra. Não tem como a gente fazer uma anamnese do conhecimento desses alunos. Isso leva tempo e a gente não tem tempo para fazer esse trabalho turma a turma. A gente tenta ver ali um meio termo, né? Pegamos o assunto, discute aqui na sala e pelas respostas a gente tem uma noção. Se tem muita gente respondendo errado eu evito colocar na prova. Se tem um grupo que está indo bem, a gente coloca (na prova). Mas eu tenho que usar o livro que veio e dar a matéria toda, senão a equipe pedagógica pega no meu pé e os pais dos alunos dizem que eu não uso o livro. (Entrevistado F).

A fala do entrevistado foi muito interessante ao levantar as exigências que são feitas para justificar desconsiderar os conhecimentos dos alunos, e justificar não inovar no modelo de aprendizagem, ao afirmar que tanto a escola como as famílias exigem dele o uso do livro e é isso que ele faz. Que não haveria tempo hábil para conhecer melhor os alunos, mas que cabe ao professor estruturar suas aulas e adaptá-las de acordo com as necessidades da turma. É possível perceber que existe um comportamento de negação do poder de transformação, do não reconhecimento da sua importância nas possibilidades de ascensão social e educacional dos alunos. Isso não quer dizer que defendemos a ideia de um professor-salvador, mas de um professor mais voltado a formação integral do aluno do que voltado ao preenchimento dos requisitos formais da profissão.

No entanto, é possível fazer uso dos materiais escolares de forma adaptada: ainda que o livro seja usado, existem diversas formas para se adequar seu uso, como também complementar o processo com o uso de outras tecnológicas, mas nas entrevistas o que restou evidenciado é que os entrevistados não consideram ter tempo suficiente para proceder a essa melhoria.

Se a gente for tá sempre trazendo um vídeo, uma reportagem, um filme, a escola e a turma diz que a gente está enrolando. Então tome quadro e é isso. Muita gente pensa que aula é só quadro, que se não tiver uma quadro cheio não teve aula. (Entrevistado C).

Como mencionado em algumas oportunidades, o fenômeno da violência é uma via dupla complexa e a violência simbólica não foge à regra, pois em quaisquer de suas manifestações tanto o agressor quanto a vítima podem ser afetados e, de repente, mudar de posição. Ao passo que os entrevistados praticam violências simbólicas em desfavor dos alunos, os próprios alunos, família e equipe escolar reiteram essa violência, já que existiria um padrão de professor que se espera ter. Quando o professor busca “inovar” ou apresentar alguma novidade que foge ao papel que se espera dele, pode vir a ser taxado de maneira depreciativa. Isso não quer dizer que a escola está impedida de sistematizar o conhecimento acumulado através das gerações e propagá-lo para seus estudantes, mas propõe uma análise ética sobre o que tem repassado e como tem repassado.

Para Bourdieu e Passeiro (2008) todo poder que se institui autêntico e único, sem interessar-se pelas outras possibilidades de aprendizagem, se configura como violência simbólica. Assim, a violência simbólica em ambiente escolar é praticada em todas as direções, sobre todos os atores, ainda que eles não pareçam ter noção disso.

A escola atualmente está incumbida de uma tarefa cada vez mais difícil, tendo em vista as atuais necessidades da sociedade; a de capacitar os indivíduos para atuarem em um mundo em constante e acelerado processo de transformação, onde se precisa saber tudo imediatamente, ou amanhã este conhecimento já será desnecessário, dando lugar a outro, que logo também será descartado.

A escola atual apresenta a ideia de que precisa depositar em seus alunos o máximo de conceitos possíveis sobre as diversas disciplinas, numa cansativa missão de torná-los aptos a ter bons desempenhos nas provas e testes que os seguirão por toda sua vida e diferenciarão vencedores – promissores de

derrotados – e perdedores. Quem melhor se adaptar a esse acúmulo de saberes obrigatoriamente transmitido pela escola terá os melhores resultados e, certamente, frequentará os cursos de empregos mais rentáveis.

A escola não tem se detido adequadamente, com a formação da essência de seus educandos, nem tampouco com a equidade do nível de conhecimento que tem transmitido.

Uma das críticas de Freire (2001, p.90 - 91),

(...) é de que a escola tem ditado ideias e não trocado ideias, tem discursado aulas e não debatido temas, tem trabalhado sobre o educando e não com o educando, impõe ao educando uma ordem que mesmo sem concordar se acomoda, não tem ensinado a pensar, prefere dar as fórmulas prontas, não busca, não exige, pois precisa de esforço e de procura que não é, pelo menos por enquanto o objetivo da escola hoje.

Para Freire (2005), a escola tem oferecido uma educação bancária onde os professores colocam conteúdos, conceitos, fórmulas e operações frente aos alunos que os recebem e guardam como se fossem caixas. Não se discutem as teorias, nem se dialoga sobre o que aprenderam ou o que precisa ser explanado usando outros métodos ou técnicas, ou ainda, contestar as verdades transmitidas usando as muitas manifestações culturais, sociais e ideológicas que fazem parte das instituições educativas. Ao contrário, os entrevistados, em diversas falas, expressaram o quanto se incomodam com as interrupções, com os questionamentos, pois entendem que são apenas alunos que querem “chamar atenção”.

Eu não dou brecha pra aluno que não sabe seu lugar. Tem hora e tempo pra tudo. Na hora que eu to explicando eu não quero ninguém interrompendo, pois só me prejudica. Quem sabe, sabe, quem entende, entende. Os outros que têm que correr atrás. A gente também não pode dar tudo de mão beijada, não, porque eles têm o costume de achar tudo pronto na internet e pensa que aqui é igual. Esses que perguntam muito eu dou logo uma isolada, porque é sempre pra chamar atenção e bagunçar. (Entrevistado E).

Frequentemente, não convém debater ou polemizar, pois se corre o risco de ser conceituado com estudante desordeiro ou visto como indisciplinado. Aos olhos da escola e na obtenção dos objetivos que lhes são propostos, quanto mais conteúdos forem repassados aos alunos, melhor será o professor. Da mesma forma, quanto mais o aluno absorver aquilo que lhe foi transmitido melhor ele estará de acordo com os requisitos escolares. “A educação se torna um ato de depositar, onde os educandos são os depositários e o educador o depositante” (Freire, 2005, p.66).

Assim também, aqueles que não apreendem os conceitos impostos terão poucas chances de alcançar o sucesso escolar e profissional, e assim, a violência simbólica praticada pela escola se vivifica, de maneira sutil e natural, excluindo aqueles que não sabem que estão sendo vítimas deste processo. Os alunos já saem de casa com a visão de que o professor é uma autoridade, que o que ele diz é lei, que devem seguir, sem questionar, o que ele determinar, pois antes deles seus pais também foram alunos e a eles foi passada essa mesma visão. A violência simbólica na escola é histórica, estrutural e reiterada a cada geração.

Não sei por que as pessoas criticam tanto a gente. Não foi assim com todo mundo? No meu tempo ainda era pior. Eu sou do tempo que a gente vinha pra escola e não podia dar um pui. A mãe já avisava de casa que se a gente desse trabalho era peia. Agora os alunos vem cheios de direitos, a gente manda chamar os pais eles dizem que não vem, só vem se o aluno brigar. Devia voltar ao tempo de antes, colocar de castigo, não aqueles de palmatoria e ajoelhar no milho, mas botar pra variar uma sala, pintar um muro, ajeitar as cadeiras. (Entrevistado I, trazendo memórias sobre o seu tempo de aluno e o ensino do período.).

Essa violência muitas vezes passa despercebida por todos os componentes da comunidade escolar, pois está no regimento escolar, nos projetos pedagógicos, nos planos de aula. São regras, padrões, modelos que o aluno deve se esforçar para aprender, pois a ideia que se tem é que só depende dele, repassando a ele a responsabilidade pela sua própria aprendizagem e condição.

Podemos verificar essa padronização nos objetivos que os documentos apontam: como se espera que o aluno se adapte à escola, quais notas ele precisa alcançar para ser aprovado, as disciplinas da grade curricular que ele precisa aprender e ter amplo domínio e como deve ser seu comportamento perante seus professores, além da prontidão perante a aprendizagem. Tudo isso cumprido naturalmente e entendido como um caminho que serve a todos, embora tenha sido construído sem sua participação, por pessoas consideradas em situação hierárquica superior.

Castro (1998, p.54) afirma que

existem hierarquias a serem respeitadas, tarefas a serem executadas, regras a serem cumpridas e todo um aparato burocrático, definido em estatutos e regimentos, que norteiam as ações e interações dos atores dentro da instituição escolar.

A violência simbólica é cometida legitimamente sob a forma de direitos e deveres a serem cumpridos pelo aluno e, para os que sofrem essa violência, nada pode ser feito. E esse se torna o aspecto mais cruel desse tipo de fenômeno, o não se reconhecer violentado, internalizando comportamentos que podem gerar aspectos muito negativos, desde o campo pessoal ao espaço coletivo.

Mas fica a pergunta: a escola pode ser considerada a maior responsável pela criação desses mecanismos de violência?

A gente não tem muito controle sobre esses processos porque muita coisa vem determinada pelo MEC. Até as capacitações que os professores recebem é o MEC que determina. Quando a gente faz o Censo Escolar a gente até coloca umas necessidades, uns cursos que a gente queria que viesse, mas nunca vi ser atendido. Então assim, a escola tem autonomia, mas não é uma autonomia total, a gente precisa seguir a determinações (do MEC). (Entrevistada B).

O Ministério da Educação estabelece as normas que organizam os sistemas de ensino através de resoluções e portarias e as lançam para as Secretarias Estaduais de Educação. Estas exigem das Secretarias Municipais de

Educação, que cobram das escolas, que por sua vez, também o fazem com seus alunos. Uma vez inserido na estrutura educativa, o aluno sabe que deve atender sem questionar, sem discutir sobre seu processo de aprendizagem ou como ele se dá, sem interrogar se a escola está atendendo aos seus anseios e expectativas, pois adequar-se à modelos pré-estabelecidos é garantia de adaptação à escola e posteriormente de sucesso escolar (Silva, 2009).

Nesta cadeia hierárquica, onde todos têm um ponto de origem da exigência fora de sua própria pessoa, é exercido um poder aparentemente impessoal, apoiado nas normas regimentais, nas leis e nas ordens vindas dos órgãos administrativos do sistema de ensino. (...) internamente, os arranjos e acordos são feitos na medida do possível, firmam as normas estabelecidas. Além disso, todos estão envolvidos em um processo educativo, em torno do qual há uma mobilização dos atores, em uma prática do poder simbólico, reconhecido, não conhecido como arbitrário, exercido com a convivência de todos (Castro, 1998, p.93).

Na educação escolar, o professor é responsável pela transmissão de conhecimentos para os seus alunos. Nesse modelo educacional, ele é a autoridade que detém o saber e que é responsável pela disseminação dessas informações. Os alunos, por sua vez, as recebem e internalizam num processo de aprendizagem baseado nas expectativas de quem detém o poder sobre a sala. Não existe uma troca de informações ou ideias, mas um acúmulo de transmissões recebidas por aquele que, teoricamente, sabe mais para os que saberiam menos, deixando uma lacuna surda entre os conhecimentos de mundo de um e de outro, desconsiderando as experiências (Sáris; Volpato, 2022).

Na sala de aula é o professor quem decide que disciplina irá aplicar, se será Língua Portuguesa ou História, também é ele quem define se a metodologia que usará na aula será expositiva ou em forma de seminário. O professor traça os objetivos que almeja que seus alunos alcancem e, para medir esse quesito, planeja as avaliações. Cabe aos alunos absorverem os conteúdos, realizar as avaliações e atingir a média prevista pela instituição escolar. Não há espaço para trocas, para discussão. O cronograma existe para ser seguido. E no meio de todo esse processo, tem as violências simbólicas de origem social, cultural, que afunilam ainda mais as potencialidades do alunado.

Eu não acho que seja violência eu não gostar da forma que a pessoa se veste ou corta o cabelo. Também não acho que é violência eu brincar por causa do lugar que meu aluno mora ou se ele anda sujo ou limpo. Sempre teve apelido, sempre teve piada nas salas, senão fica tudo muito chato. Nem a gente aguenta uma sala sem umas brincadeirinhas. Todo mundo chama ele assim e nunca vi ele ligar. Ele nem liga. (Resposta do entrevistado F ao ser questionado por ter chamado um aluno de pôr um apelido depreciativo no corredor da escola).

A soberania didática é “automaticamente conferida a todo emissor pedagógico pela posição, garantido tradicionalmente ou institucionalmente, que ele ocupa numa relação de comunicação pedagógica” (Bourdieu e Passseiro, 2008, p.42).

Nas realidades escolares atuais, constata-se que esse formato de transferência de conteúdos está distante do entendimento de grande parte dos educandos e, portanto, tem gerado várias situações de indisciplina em sala de aula, desrespeito ao professor, evasão, repetência, abandono e casos de agressões verbais e físicas.

É importante esclarecer que o estudo não busca justificar os casos de agressões sofridas ao professor, nem tampouco afirma que tais atitudes estão corretas. Mas, abre um parêntese para a pesquisa sobre como a escola é produtora e reprodutora de violências e sobre os métodos que utiliza para garantir a todos o empoderamento do conhecimento sistematizado, conhecimento esse que poderia, inclusive, combater cenas de agressão como as que estamos comentando.

Na medida que toda ação pedagógica em exercício dispõe logo de princípio de uma autoridade pedagógica, a relação de comunicação pedagógica na qual se realiza a ação pedagógica tende a produzir a legitimidade do que ela transmite designando o que é transmitido, só pelo fato de transmiti-lo legitimamente, como digno de ser transmitido, por ocasião a tudo o que ela não transmite (Bourdieu & Passseiro, 2008, p.44).

A escola legitima suas ações de violência simbólica quando divide seus alunos em salas de aula, classificando-os de acordo com seu nível cognitivo e exigindo que apresentem o mesmo aprendizado mediante os conhecimentos apresentados. Aqueles que fornecerem as melhores respostas, ou seja, os resultados esperados, serão promovidos para a série seguinte, enquanto o restante é retido, reprovado e será submetido a repetência dos mesmos conteúdos até que se enquadre ao que a escola espera dele e, só assim, venha a ser promovido para o nível seguinte.

É uma estratégia. Melhor colocar os que sabem mais juntos e deixar os atrasados em outras salas, porque a gente garante que pelo menos aquela turma vai andar. É muito triste ver um aluno interessado no meio de alunos que não estão nem aí. Então na matrícula, como a gente já conhece, a gente já vai fazendo essa divisão e também tenta separar os grupinhos. (Entrevistado H).

Na fala anterior, percebemos que a violência simbólica é praticada, também, quando o aluno ainda nem está presente na escola, quando na matrícula os separam e os estigmatizam, categorizando-os em alunos que conseguem acompanhar o ensino e os que não conseguem, ou em grupos de alunos com comportamentos adequados e inadequados.

Outro ponto da fala é relacionada ao que escola entende como disciplina em sala de aula. Essa disciplina implica no bom comportamento, aquelas atitudes consideradas adequadas ao ambiente escolar. O aluno disciplinado se adequa aos parâmetros impostos pela escola, ainda que não compreenda totalmente as regras, recebendo-as como algo natural e rotineiro.

Esse modelo escolar se impõe, sendo parte da vida do indivíduo que deseja alcançar o sucesso não só na instituição, mas na vida profissional. Os demais têm dois caminhos: forçar essa familiaridade e encaixar-se nesses padrões simbólicos ou reconhecer seu fracasso e inércia perante esse paradigma e ser isolado ou abandonar a escola. É importante salientar que não existe, nesta pesquisa, o interesse de condenar ou julgar nenhum profissional em particular, no entanto, é importante pontuar a responsabilidade de cada ator

nesse cenário educacional, seja para mantê-lo ou transformá-lo.

Distribuir os alunos segundo suas aptidões e seu comportamento, portanto segundo o uso que poderá fazer dele quando saírem da escola, exerce uma pressão constante para que se submetam todos ao mesmo modelo(...) (Foucault, 2010, p.175).

No tocante as técnicas que medem os conhecimentos adquiridos, em geral, são as provas aplicadas ao final de cada etapa, seja bimestral ou anual. Essas avaliações padronizam as atividades e distribuem os indivíduos numa escala que vai dos que sabem mais para os que sabem menos. As provas exercem sobre os alunos um poder garantido aos que tiram as melhores notas, enquanto praticam uma violência quieta, silenciosa e excludente aos que não conseguem bons resultados.

Esse poder, citado por Foucault (2010), caracteriza-se também por sua definição disciplinar. No poder disciplinar, porém, diferente do que se vê na realização dos exames, onde quem detém o poder são aqueles que se destacam nas notas das avaliações, os que são considerados adequados são, exatamente, os que não aparecem. Na disciplina, os alunos que têm o melhor comportamento para os parâmetros escolares, os que passam despercebidos pelas aulas são premiados com esse poder.

O exame inverte a economia da visibilidade no exercício do poder: tradicionalmente, o poder é o que vê, se mostra, se manifesta e, de maneira paradoxal encontra o princípio de sua força no movimento com o qual ele é exercido podem ficar esquecidos; só recebe luz aquela parte do poder que lhes é concedida, ou do reflexo que mostram um instante. O poder disciplinar, ao contrário, se exerce tornando-se invisível: em compensação impõe aos que submete um princípio de visibilidade obrigatória. Na disciplina, são súditos que tem que ser vistos. Sua iluminação assegura a garra do poder que se exerce sobre eles. É o fato de ser visto sem cessar, de sempre poder ser visto, que mantém sujeito o indivíduo disciplinar. E o exame é a técnica pela qual o poder, ao invés de emitir os sinais de seu poderio, ao invés de impor sua marca a seus súditos, capta-os num mecanismo de objetivação. No espaço que domina o poder disciplinar manifesta, para o essencial, seu poderio organizando os objetos. O exame vale como cerimônia dessa

objetivação (Foucault, 2010, p.179).

Quando se trata da disciplina exercida pela escola sobre os sujeitos, Foucault (2010) acrescenta que em sua prática diária, a escola exerce ações disciplinares à mesma medida que pratica violência simbólica. Os alunos enfileirados, sentados nas salas de aula, classificados por idade e reclassificados por nível de aprendizagem, as filas de entrada e saída e o silêncio exigido durante as aulas como sendo o precursor de todo processo de aprendizagem, são maneiras adotadas pela escola para disciplinar seus alunos.

Na EMDM foi possível observar a manutenção desse perfil. As aulas têm início após os alunos se enfileirarem no pátio e cantarem o hino nacional. Depois disso, se houver informes, estes são repassados. Não é permitido que os alunos possam ir ao banheiro ou às salas para “guardar as cadeiras” antes de terminado esse ritual inicial. Após o hino e os informes, as turmas são chamadas uma a uma, começando pelos alunos menores (mais jovens) e indo até os alunos das turmas avançadas, medida aparentemente adotada para evitar que os grandes derrubem os pequenos.

A entrada nas salas não pode gerar barulho ou confusão. Após os alunos se sentarem, no caso da turma do 6º ano A, o professor ainda observa se vai precisar trocar algum aluno de lugar para evitar conversas. Se os chamados, “grupos problemáticos” estiverem sentados próximos, são desmobilizados e separados geograficamente dentro da sala. No geral, o aluno muda de cadeira assim que a aula acaba e antes de o outro professor chegar, na esperança de poder se sentar ao lado de quem gosta, com quem apresenta afinidades.

Nesses moldes, o conhecimento não é significativo, pois o aluno precisa estar contido, modelado, para que o professor, detentor do saber repasse a ele as competências que necessita. Desta forma também, a aprendizagem não é democrática, pois, não acontece em processo de mediação. É o professor, hierarquicamente, que exerce autoridade sobre seus alunos que, sendo submissos, comportam-se como receptores neste processo.

Os conhecimentos não são instigados, provocados e desejados pelos

alunos; eles são objetivos do planejamento do professor, criteriosamente traçados no seu plano de aula e, para que sejam cumpridos, é necessário ter alunos sentados e quietos.

A disciplina fabrica assim, corpos submissos e exercitados, corpos dóceis. A disciplina aumenta as forças do corpo e diminuem essas mesmas forças. Em uma palavra: ela dissocia do poder do corpo; faz dele por um lado uma aptidão, uma capacidade, que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. (...) A invenção dessa nova anatomia política não deve ser entendida como uma descoberta súbita (...). Encontramo-los em funcionamento nos colégios, muito cedo; mais tarde nas escolas primárias (Foucault, 2010, p.134).

Para os que não se adéquam a essa docilidade existem os castigos, as privações, as humilhações perante a turma, a permanência na mesma série, as notas baixas, entre outras formas de atingir o intelecto, o emocional e o psicológico de quem não se adaptou às normas adotadas. Ao mesmo tempo em que parecem cruéis e violentos esses atos, eles são adotados e executados diariamente no âmbito das instituições de forma legítima e naturalizada. Não foi verificado a existência de questionamentos contundentes sobre a sua adoção pois, como já mencionado anteriormente, a maioria da sociedade passou por esse mesmo modelo de escola e não “vê problema” em algo que ela mesmo já passou.

O que se percebe, porém, é que apesar de tantas ferramentas de dominação, como as leis, os regimentos, o projeto político pedagógico, os conselhos escolares, entre outros, as questões ligadas a violência, incluindo a simbólica têm aumentado em ocorrência e sido mais divulgadas pelas mídias, em especialmente pelo aumento do número de alunos com acesso a celulares com internet nas salas de aula.

Os professores reclamam da indisciplina, da falta de interesse dos alunos pelos conteúdos aplicados, da ausência de educação e postura adequadas para a sala de aula; os alunos queixam-se do comportamento excludente dos professores, o preconceito que sofrem por não dominarem as tarefas escolares,

não disporem de recursos financeiros suficientes para comprar o material exigido, das piadas pelo cabelo, formato do corpo ou problemas de saúde, estando submetidos a uma escola que não lhes representa, da qual eles não fazem parte e que não os prepara para um futuro, pelo menos, não para um futuro promissor, de acordo com o que a sociedade espera deles (Sáris; Volpato, 2022).

Para Foucault (2010) as punições não são a solução, mas, as gratificações. Para ele, é importante que o professor retribua as atitudes esperadas dos alunos mais do que os repreenda pelas condutas inadequadas. Com isso, o aluno deve ser motivado a participar das atividades escolares e não intimidado a cooperar ou, muito menos, constrangido e humilhado por não ter conseguido atingir os objetivos do professor.

A escola deve ser espaço antiautoritário de construção e socialização das ideias onde os alunos sejam instigados a participar, a contribuir de forma significativa na formação da sua aprendizagem. Um ambiente escolar que preconiza atitudes de tirania promovendo a violência simbólica, certamente não está cumprindo seu papel.

O professor deve evitar, tanto quanto possível, usar castigos; ao contrário, deve procurar tornar as recompensas mais frequentes que as penas, sendo os preguiçosos mais incitados pelo desejo de ser recompensados como os diligentes que pelo receio dos castigos. (Foucault, 2010, p.173).

Nesta construção da escola ideal para a formação de indivíduos democráticos socialmente, com sua diversidade respeitada, os atores responsáveis por este processo têm enfrentado várias questões e obstáculos. Ao mesmo tempo em que alunos se queixam dos professores e da metodologia adotada pela escola, e estes, no que lhes concerne, expõem as difíceis situações que enfrentam diariamente em sala de aula, ambos relatam o quadro do ambiente escolar, caracterizando as salas lotadas, a falta de infraestrutura física e material, os baixos salários que levam às extensivas jornadas de trabalho dos professores e eleva o grau de estresse e doenças.

Atrelado a essa conjuntura, ainda existe a desvalorização da profissão, entre tantos outros pontos que revelam a dificuldade da implantação deste ensino aprendizagem inovador tão discutido, buscando nas falas demonstrar que, uma das únicas formas de manter o controle da sala de aula e garantir a transmissão dos conhecimentos, seja através da prática do castigo, que mantém os alunos inertes perante a autoridade docente.

A violência que se configura dentro do espaço escolar, manifestada através do comportamento dos alunos, lança professores diante da confusão da possibilidade de um ensino libertador (caso seja esta sua proposta) e de uma realidade insuportável, na qual os educadores recorrem a expedientes autoritários e até mesmo violentadores, a fim de manter a ordem geral. São estabelecidas regras, controles, punições e dominações para disciplinar os alunos estados em rebeldia (Oliveira e Martins, 2007, p.97).

Está claro que a política educacional oficial é uma, mas a prática educacional tem sido outra, e essa prática adotada até agora não acomoda a todas as classes sociais que compõem o ambiente escolar. E é muito difícil para o professor, com sua ação pedagógica, distante da realidade de seus alunos, conseguir que estes se envolvam nos conteúdos e temas trabalhados, desenvolvendo com interesse e entusiasmo as tarefas propostas.

Como visto ao longo do texto, ao se tratar da realidade de uma escola pública específica, foi possível notar que o ensino transmitido não contempla as origens e as peculiaridades dos seus educandos e, conseqüentemente, sua cultura e a diferença cultural existente entre cada um.

Bourdieu (2001) afirma que os conteúdos difundidos pela escola associado ao dialeto utilizado e a postura autoritária do professor exteriorizam a relação de poder que o opressor, transfigurado no papel de docente, exerce sobre o oprimido, presente na figura do aluno.

As situações de violência podem ser vistas sob várias perspectivas: quando o aluno responde com rebeldia e desobediência às situações de subordinação ou nas ocasiões que se conforma sem reagir, aceitando seu

insucesso e sua posição submissa perante os comandos escolares.

Tal reconhecimento prático assume, muitas vezes, a forma da emoção corporal (vergonha, timidez, ansiedade, culpabilidade), em geral associada à impressão de uma regressão a relações arcaicas, aquelas características da infância e do universo familiar. Tal emoção se revela por manifestações visíveis, como enrubescer, o embaraço verbal, o desajeitamento, o tremor, diversas maneiras de se submeter, mesmo contra a vontade e a contragosto, ao juízo dominante, ou de sentir, por vezes em pleno conflito interior e na fratura do eu, a cumplicidade subterrânea mantida entre um corpo capaz de desguiar das diretrizes da consciência e da vontade e a violência das censuras inerentes às estruturas sociais (Bourdieu, 2001, p.2015).

Ora, se o professor detém o conhecimento e o sucesso escolar só se dá àqueles que disciplinados aprendem e apreendem tudo que lhes é ensinado, é pronunciado que é necessário adequar-se para caber no ambiente de aprendizagem escolar.

Não tem esse professor não. Se tiver é mentira. A pessoa marca mesmo a cara do aluno que não quer nada e não tem por que perder tempo com ele. Se ele não quer estudar, a gente vai pegar na mão? A gente não ganha pra isso, não somos valorizados e ainda somos julgados por não aceitar. (Entrevistado C).

A violência simbólica tratada por Bourdieu (2001) refere-se a essa imposição de uma visão de mundo, aquela que pertence às classes dominantes, tratando as demais como piores ou indignas. Essa visão se materializa na fala de alguns entrevistados, em geral, naqueles que já possuem mais tempo de sala de aula, que demonstram estar cansados e indignados com a profissão e com o sistema de ensino público.

Os alunos que são ridicularizados por sua raça, religião, crenças, dialetos, território onde moram, gênero, entre tantas outras formas de discriminação, sofrem essa agressão metafórica que os direciona para um único e padronizado modo de ser, pensar e agir e, pior ainda, para a aceitação da sua incapacidade (Sáris; Volpato, 2022). A escola, neste contexto, é apresentada como reprodutora da desigualdade social, já que exclui todos que a ela não se

adaptam.

Abramovay (2002) cita situações rotineiras das instituições educacionais públicas brasileiras quando retrata depoimentos de alunos que falam sobre o modo com que são tratados em sala de aula por seus professores quando têm dúvidas sobre os conteúdos, ou em momentos que são ridicularizados por não compreenderem a linguagem do professor, desprezados em suas dúvidas e desconsiderados em seus problemas e dificuldades.

A equipe gestora, administrativa e pedagógica da escola, muitas vezes, saturada por problemas de ordem estrutural, técnica e financeira, parece esquecer que a escola é um local de formação social e humana, por excelência. Embora as questões burocráticas devam ser respondidas e consideradas como importantes, o aluno deve sempre ser o centro onde todos os esforços gravitam.

No fundo a gente até sabe que tem melhorias a fazer, sempre tem né? Mas como fazer? A gente precisa garantir a merenda, garantir as contas de água e luz. Tem os jogos internos, tem a Prova Brasil, além de vários projetos que o governo empurra pra escola fazer sem dar nenhum direcionamento. Fica difícil oferecer mais do que a gente já oferece, até porque os professores iam engolir a gente se a gente der mais trabalho. Os professores não são ruins, mas estão cansados. São muitas salas, muitos alunos, muitas tarefas e o MEC sempre tá implantando alguma novidade, mas sem uma contrapartida financeira, que é o que interessa pra o funcionário. Seria muito bom se a escola tivesse outros profissionais só responsáveis por isso, uma assistente social, um psicopedagogo ou uma psicóloga pra fazer, pelo menos, uma triagem. (Entrevistado D).

A presente fala nos traz um aspecto importante, a ausência de profissionais especializados em saúde mental e bem-estar social para o cotidiano da escola. De fato, seria um avanço muito importante a presença permanente de profissionais do serviço social ou da psicologia junto as escolas, ainda que esse trabalho fosse realizado de forma temporária por meio estudantes de graduação que pudessem realizar estágios. No entanto, não existe uma política nacional de inserção destes profissionais na escola, que em casos de maior necessidade, aciona o Conselho Tutelar para que este encaminhe o aluno ao atendimento no SUS – Sistema Único de Saúde.

Considerando a sociedade dividida em classes, temos que para as classes baixas, o processo de ir à escola relaciona-se, diretamente, a uma ruptura com tudo que se aprendeu até então. Seu jeito de vestir, de falar, de se portar precisam ser adaptados para serem aceitos naquele novo ambiente. É esperado que a criança se eduque e aprenda o conhecimento sistematizado pela escola de forma contínua e natural. O capital cultural acumulado em seu seio social e familiar dará espaço para novos padrões e modelos tidos como corretos e ideais. Já para os alunos das classes economicamente favorecidas, atingir o êxito escolar é algo simples e descomplicado, pois seu capital cultural está entrelaçado com o que é ensinado pela escola e, no geral, ele não tem que aprender uma nova maneira de compreender o mundo à sua volta para ser reconhecido como sujeito social, ele já o é (Sáris; Volpato, 2022).

Nesta perspectiva, a escola efetiva a violência simbólica quando reproduz o conhecimento construído pelas classes dominantes sobre os dominados, comportamentos típicos e constantes em todas as realidades sociais, uma vez que os parâmetros e normas escolares contemplam uma classe e um padrão cultural tido como um modelo de excelência. As tentativas de garantir equidade durante a aprendizagem apenas reeditam as formas de violência, pois, ao final, os alunos são avaliados pelo que foi ensinado, de acordo com padrões pré-estabelecidos.

Na instituição educacional, em sua essência, a violência simbólica pode acontecer de forma desatenta em alguns casos ou obviamente reconhecida, em outros. Nos momentos em que a escola impõe as normas sem que estas sejam discutidas e elaboradas por todos, os alunos não são considerados em sua diversidade social, cultural, racial e étnica, sendo ignorados em suas dúvidas e dificuldades, ou ainda castigados por não conseguirem atingir as metas, apesar dos esforços e tentativas, o que configura um processo contínuo de violência simbólica.

Por outro lado, quando educadores sofrem com salários calamitosos, salas lotadas, falta de material didático-pedagógico, ou mesmo quando são obrigados a obedecer a uma grade curricular que não atende à formação integral do indivíduo, mas, a uma pequena parcela da população, se veem compelidos a

escamotear a situação, a se calar e aceitar as falhas do ensino público, sendo eles mesmos submetidos a atos de violência simbólica. Submeter o professor a jornadas em salas sem climatização, com um número alto de alunos, alunos às vezes com necessidades especiais ou tendo de cumprir dupla jornada para garantir uma renda que o possa sustentar, também se trata do sistema violentando o professor.

Assim, compreende-se que a violência simbólica acontece em ambos os agentes do processo educativo, sendo necessário reportar a discussão a outro nível, entendendo este processo de democratização para a promoção do respeito às diferenças, tendo sempre em consideração que a escola, mesmo sendo uma organização social que reflete e reproduz as desigualdades, não é a única responsável por solucionar os problemas de âmbito social, pois traduz um modelo historicamente construído pelos indivíduos e por uma sociedade elitista que nunca objetivou, de fato, popularizar a educação positiva.

4.2 PERSPECTIVAS PARA SE LIDAR COM A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NAS ESCOLAS

Como vimos ao longo do texto, a Escola precisa articular uma série de elementos para manter-se, manter seu poder e controle sobre o alunado, ao passo que também precisa promover espaços de transformações e formação dos indivíduos, sob pena de exercer tal pressão que se torne indesejada. Para isso, a Escola não pode ser vista, somente, como um local para se ensinar e cobrar disciplina, mas como um espaço de criação e mudança social, tendo como objetivo principal a formação de alunos que possam pensar criticamente, refletindo sobre sua condição e seu entorno, sendo capazes de articular contextos diversos, sociais, culturais e políticos (Bispo & Lima, 2014).

De acordo com Freire (1975), tal mudança passa pela compreensão e construção de processos educacionais onde os diversos indivíduos, de forma independente, sejam capazes de compor um pensamento crítico acerca das

relações (baseando-se na reciprocidade tanto do ponto de vista solidário como do conflito), elaborando, construindo e modificando contextos de maneira que essa ação possa interagir de modo positivo em outros contextos.

Sendo a Escola um espelho da sociedade, os mesmos problemas que assolam o grupo também se apresentam no ambiente escolar, os conflitos, as relações de poder, atos discriminatórios, marginalizações e exclusões, bem como outras formas de violência que a sociedade apresenta.

No mesmo sentido, de compreender que os problemas sociais adentram as salas de aula, é importante considerar que eles interferem, de forma muito ampla no processo educativo. Enquanto a Escola se concentra em disciplinar os jovens submetê-los as regras sociais, ela gera a oposição, produzindo comportamentos transgressores como demonstração de resistência (Bispo & Lima, 2014).

De acordo com Arroyo (2007), a Escola já não apresenta um bom diálogo com a sociedade, estando apartada de suas necessidades, esquivando-se de promover discussões abertas sobre os problemas que enfrenta. Embora tenham ocorrido avanços nessa relação, o autor considera que as instituições educacionais ainda permanecem isoladas, considerando que a escola se resumiu a ensinar, repassar conteúdo e desenvolver competências que visam muito mais o mercado de trabalho que o desenvolvimento pessoal dos alunos.

A qualificação escolar diferencia os indivíduos dos demais, elevando-os ou reduzindo-os na hierárquica organização estabelecida pela sociedade. A competição por um lugar privilegiado leva as instituições a primarem pelos que têm maior capital cultural e possam corresponder a estes anseios sociais, enquanto os demais ocuparão posições inferiores ou estarão fadados ao fracasso. E o sistema prevê e espera estes fracassos, pois são os alunos desmotivados e sem perspectivas que o mercado absorve com subempregos e com salários baixos.

Desta forma, o que tem acontecido, costumeiramente, é pensar que o êxito profissional seja resultado do investimento feito em uma educação escolar que, em verdade, está muito distante de atender às necessidade de todos os

grupos sociais. Um reflexo disso é o mercado de trabalho, que é um dos responsáveis por ditar como deve ser a educação, gerando uma pressão que resulta em uma aplicação de tempo e recurso financeiro ligada ao requisito da recompensa, também financeira, que este mercado dará aos que considerar mais bem qualificados. (Silva, 2009).

Perante as regras e normas estruturadas pela sociedade, o capital cultural institucionalizado é o que garante aos indivíduos ocuparem posições distintas, tanto no mercado de trabalho quanto nos grupos sociais; alguns tomarão as posições dominantes, pois, detém os títulos institucionais que lhes assegura estabilidade financeira (além de uma cultura dominante), enquanto os demais, naturalmente desprovidos dessa apropriação simbólica, ocupam inconscientemente a condição de dominados.

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

Dentro desta perspectiva, é possível dizer que a escola, espontaneamente, mas inconscientemente, acaba por desempenhar um papel excludente diante daqueles que não se adaptam as suas normas. Ela não afasta os indivíduos apenas do prédio onde funciona a instituição educativa, mas, de todas as oportunidades de emprego e exercício de sua cidadania a que estes sujeitos poderiam ter acesso. O resultado disso são os crescentes índices de reprovação, abandono e evasão evidenciados pelo Censo Escolar, comprovados na distorção idade-série, desemprego, violência, entre outros (Sáris; Volpato, 2022).

Esse “poder” praticado pela escola contribui para o sucesso ou fracasso escolar de seus alunos e isto ocorre porque a escola é responsável pela disseminação do conhecimento científico acumulado pelas gerações e, desde a

sua origem, apadrinha a elite da sociedade.

Este poder simbólico exercido e transmitido pela escola, qualifica seus graduados a posições superiores e inferiores, dominadoras ou dominadas no interior da sociedade. A qualificação escolar diferencia os indivíduos dos demais, elevando-o ou reduzindo-o na hierárquica organização estabelecida pela sociedade. (Silva, 2009).

Por oportuno, é importante lembrar que trabalhos que têm como foco discutir sobre crianças e adolescentes em situação de violência devem ter como premissa a articulação entre o que é universal e o que é particular pois, ao invés de as soluções serem dirigidas a construção de estratégias universalizantes, devem ser pensadas em constructos que compreendam e, portanto, incluam as singularidades de cada caso.

Esta perspectiva educacional revela a necessidade de que o conceito de professor/educador seja reelaborado. O processo educacional deve estar pautado na criação de cenários educativos que possibilitem, não apenas, a transferência de conhecimento, da assimilação de regras ou aceitação da disciplina, mas como um sujeito que é produtor de conhecimento, interagindo com os outros e dispensando especial atenção às situações relacionais e aos cenários que se criam, de maneira a auxiliar na compreensão e construção de sentido nas ações de construção e reconstrução das relações (Bispo & Lima, 2014).

E por que essa mudança de postura do educador é tão importante? Porque ele é o principal ator na tomada de consciência sobre o que é Violência Simbólica e de como afastar ou diminuir sua ocorrência em ambiente escolar. É o professor a principal figura de poder e a que tem uma relação mais direta com os alunos, possuindo legitimidade social para promover estas transformações e mais, tendo legitimidade para ser seguido em seu exemplo.

Assim, uma hipótese de como atuar de maneira positiva no enfrentamento da Violência Simbólica seria por meio da criação de espaços de diálogo entre os atores envolvidos em situações de violência, um canal de comunicação continuamente aberto para que professores e alunos pudessem se

expressar.

Sobre a possibilidade de haver momentos semanais e um local aberto para que alunos e professores possam integrar no currículo um espaço de diálogo surgiu como sugestão do entrevistado G, em virtude da reflexão que fez após aplicação do questionário. Segundo sua proposta, seria um espaço de alunos e professores poderem refletir sobre os efeitos de determinadas ações e da repercussão de suas falas.

Como verificado durante o período de observação, situações em que alunos e professores foram chamados de “problemático”, “violento”, “ignorante”, “malandro”, por exemplo, levam a uma espiral de Violência Simbólica que gera um efeito desagregador na comunidade, fomentando ainda mais situações de conflito e violência.

Como mencionado ao longo da pesquisa, mesmo quando muitas vezes os atores não têm noção da extensão e gravidade de suas falas e atitudes, ela ainda assim gera produtos negativos, depreciativos e que vão sendo repassados como naturais, quando não são. O fato de determinados comportamentos violentos serem naturalizados não diminui a extensão do dano causado.

Existe ainda, uma dificuldade muito grande dos sujeitos da pesquisa em se reconhecerem como pessoas que violentam e sofrem essa violência, na medida em que não conseguem compreender bem o conceito e como ele se desenvolve na realidade. Por não ser objetivo desta pesquisa, não houve um momento para que houvesse uma reunião, palestra ou conversação conjunta para debater sobre o tema, mas ficou em aberto a possibilidade de retorno ao campo para promover um evento de conscientização acerca da amplitude e das consequências que um ambiente escolar simbolicamente violentador pode acarretar, inclusive impactando os índices educacionais e no adoecimento dos profissionais.

Seria interessante a gente ter esse momento de conversar sobre isso, já que agora estamos sabendo de mais essa coisa que o professor pode fazer que prejudica nossos alunos. (Pausa. Fica pensativo e retoma). Fiquei aqui pensando que no meu tempo de estudante o tanto de palavras e falas ofensivas eram ditas por

professores contra nós e não tínhamos noção do quanto isso poderia impactar na nossa vida de aluno e na nossa prática de professor. Porque toda mudança precisa de tempo, é verdade, mas também precisa começar alguma hora. É difícil imaginar que posso está sendo um promotor de violência, minha religião nem permite uma coisa dessas, imagine eu como educador me ver como alguém que, mesmo sem sentir, está praticando violência psicológica contra alguém. (Entrevistado B).

Os questionários aplicados e as falas colhidas apresentaram muito essas lacunas não-verbais, essas pausas interiores como a retomada ou a busca por memórias que se encaixassem nas perguntas feitas. Houve em várias ocasiões, inclusive, uma mudança de postura física em determinados momentos, que nos levaram a considerar o quão profundas seriam as questões vivenciadas e o quanto isso poderia trazer nova significação a situações passadas, que poderiam causar algum tipo de desconforto ou sofrimento.

É preciso reconhecer que o processo educacional é muito mais complexo do que se permite conhecer, não servindo apenas para o repasse de informações científicas, mas possuindo a responsabilidade de auxiliar na formação dos sujeitos, na sua construção humana para a vida e para a sociedade e provocando em seus atores uma necessidade de se manter constantemente em avaliação. Esse processo é o resultado da soma do desejo por fazer com que outros aprendam e o desejo destes outros em adquirirem esse conhecimento, tendo sempre em mente que o processo não é linear. (Bispo & Lima, 2014).

Faz-se necessário um maior interesse da sociedade pela escola, pois tem crescido tanto os casos de violência como o desinteresse pela aprendizagem, produto das transformações sociais do cenário atual, que atingem diretamente a relação entre o aluno, a escola e o professor. A sociedade não pode pensar a escola apenas do ponto de vista prático, institucional, mas como espaço de possibilidades, de formação de solução ou, pelos, menos, de um espaço de reflexão acerca dos caminhos que podem ser adotados para a resolução de demandas da vida em comunidade.

4.2 A DEMOCRATIZAÇÃO DAS DISCUSSÕES EDUCACIONAIS E A PROMOÇÃO DO RESPEITO ÀS DIFERENÇAS

De acordo com a conjuntura das ponderações feitas no tópico anterior e pensando mais acuradamente sobre a questão da dominação e suas formas de ação, lembramos que Bourdieu (1998) expõe em seus estudos que a escola reproduz os mecanismos sociais de exclusão, autenticando as ações e institucionalizando-as.

Todavia, em uma sociedade diversificada e complexa, que engloba vários modos, hábitos e culturas, é imprescindível uma educação escolar que ofereça liberdade aos seus indivíduos, aceitando as particularidades e diferenças entre cada um, de modo a promover espaços de ação e fala para todos.

Com isso, a escola deve oferecer um ensino que proporcione a autonomia do aluno, capacitando-o para refletir de forma crítica sobre sua realidade e preparando-o para agir na construção de uma sociedade mais justa, que tenha como consequência a melhoria da qualidade de vida de toda comunidade. Destarte, o objeto central da escola deve ser repensado e reelaborado para a necessidade da promoção de um ensino voltado as questões cidadãs, vislumbrando sempre o respeito à diversidade cultural.

Sendo assim, essa mudança de postura levaria a escola a democratizar as discussões educacionais, o que fomentaria reflexões sobre o respeito as diferenças para se alcançar bons resultados no ambiente educativo, além de promover o crescimento de todos os envolvidos, diminuindo as violências simbólicas e, concomitantemente, formando indivíduos mais tolerantes, o que acarretaria a diminuição das demais formas de violência.

No cotidiano escolar, é bastante comum alunos como alvo de estigmatização por aqueles que se consideram perfeitos, sejam professores ou seus próprios pares. Qualquer traço que fuja dos

padrões “normais” pode levar um grupo ao preconceito e à discriminação provocando à exclusão do “diferente” e este, muitas vezes passa a assumir a condição de incapaz, de desacreditado. É possível afirmar, portanto, que a violência simbólica também se dá, nos julgamentos interpessoais que são, frequentemente, influenciados por estereótipos, que rotulam e estigmatizam os alunos (Borba; Russo, 2011, p.33).

A escola é um ambiente diverso e como tal, as atitudes de discriminação e desrespeito à diversidade são inevitáveis. É praticamente impossível evitar um convívio sem contrariedades. Contudo, a questão não é a existência dos conflitos, mas como a escola se comporta diante deles, combatendo ou não que estas atitudes se materializem e se tornem recorrentes.

Cada grupo social possui suas características individuais e peculiares e não se compreende um ambiente escolar que não integre essa diversidade cultural e dê visibilidade a todas essas diferenças, onde o aluno possa se sentir parte do processo e integrante do sistema educacional.

Para otimizar uma escola capaz de atender a essa heterogeneidade cultural, se faz necessário um comprometimento de todos os agentes educacionais dedicados em desenvolver um ensino para a formação cidadã; indivíduos críticos e pensantes, que analisem e posicionem-se contra todas as formas de homogeneizar as culturas. (Pessoa, 2011).

Além desta diversidade apresentada, existem as particularidades e individualidades que diferenciam cada sujeito do outro no processo de aprendizagem: os que assimilam e aprendem os conteúdos com mais facilidade e maior interesse e os que apresentam uma resistência maior. Toda essa variabilidade de elementos está inserida e frequenta as salas de aula diariamente, exigindo do professor um agir pedagógico heterogêneo e diversificado.

Tendo em vista essa pluralidade encontrada nas instituições educativas, é primordial o respeito às diferenças presentes no ambiente escolar e em cada sala de aula e, portanto, se torna inconcebível um educador que pautar sua prática pedagógica em ações uniformes para todos os alunos. Entendemos a extensão

da expectativa e o trabalho extra de desenvolver metodologias diferenciadas, pensadas para cada aluno, mas essa prática e flexibilidade é parte do fazer pedagógico, sem o qual o êxito dos alunos não é atingido.

O professor precisa desenvolver sua metodologia com atividades que enfatizem a equidade e a participação de todos os educandos, garantindo uma aprendizagem significativa. O conhecimento significativo é aquele que faz sentido para a vida do aluno, que respeita seu conhecimento prévio acerca do conteúdo a ser abordado, transformando-o em conhecimento científico capaz de levar o indivíduo a participar ativamente desse processo de transição.

A aprendizagem deve ser adquirida pelo aluno de forma instigante e desafiadora, sendo o aluno o construtor desse processo mediado pelo professor. Quando o professor transmite o conhecimento em oposição a conduzir o aprendizado do aluno, os conteúdos são transferidos somente para um grupo, negligenciando o que prima o artigo 3º da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990).

Universalizar o Acesso à Educação e promover a equidade.

1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.

2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem.

3. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação.

4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos – os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes, os povos indígenas; as minorias

étnicas raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso as

oportunidades educacionais.

5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (Declaração Mundial sobre Educação para Todos, 1990, p.06).

Outro documento que corrobora com esta ideia é o parecer nº 017/2001 do Conselho Nacional de Educação que afirma que:

A consciência do direito de constituir uma identidade própria e do reconhecimento da identidade do outro se traduz no direito à igualdade e no respeito às diferenças, assegurando oportunidades diferenciadas (equidade), tantas quantas forem necessárias, com vistas à busca da igualdade. O princípio da igualdade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional (Brasil, 2000, p.11).

Outrossim, é possível pensar que o professor que valoriza a variedade de culturas presentes em sua sala de aula, primando pelas manifestações e aspectos singulares de cada indivíduo, promove a equidade, pois garante possibilidades de aprendizagem a todos para que, de acordo com seu capital cultural, possam avançar na assimilação e entendimentos dos conteúdos sistematizados.

A democratização das discussões para a promoção do respeito as diferenças perpassa pela figura do professor e do que ele representa para a aprendizagem dos seus alunos. O educador precisa acreditar que todos os alunos podem aprender e que a diversidade faz parte deste processo que, se for entendido e compreendido intimamente pelo professor, também o será pelos seus alunos.

É necessário que a escola, juntamente com seus professores possibilite aos alunos as oportunidades que se fizerem necessárias para a aprendizagem dos conteúdos escolares. Para Paulo Freire (2000), a escola das crianças das classes populares precisa ainda, garantir o domínio desses conteúdos e a

relação crítica sobre seu lugar na sociedade. É de grande valia descobrir o conhecimento e em conjunto a isso sua significação para a construção de uma sociedade justa e igualitária. O conhecimento científico e tecnológico só é pertinente quando é passível de prática na realidade do aluno, de modo que este possa vislumbrar sua transformação e libertação, sua inserção ativa e participativa na sociedade.

Para isso, currículo, metodologias de ensino e aprendizagem, processos de avaliação e todas as etapas escolares, incluindo certamente, seus agentes, devem estar comprometidos com tal proposta, qual seja, a de trabalhar a realidade do aluno construindo-o como sujeito ativo, participante do seu processo de aprendizagem.

Não se permite a dúvida em torno do direito, de um lado, que os meninos e as meninas do povo têm de saber a mesma matemática, a mesma física, a mesma biologia que os meninos e as meninas das “zonas felizes” da cidade aprendem, mas, de outro, jamais aceita que o ensino de não importa qual conteúdo possa dar-se alheado da análise crítica de como funciona a sociedade (Freire, 2000, p.44).

Paulo Freire (2006) traz a proposta de uma educação libertadora, igualitária, construída pela cooperação popular, semeada em um sujeito que sendo livre, transforma sua realidade alavancando mudanças a partir da concordância de ideias entre grupos sociais, refletindo sobre os indivíduos e suas atividades num contexto histórico-cultural.

Desta forma, entender que a cultura é resultado do desenvolvimento histórico no qual os indivíduos convivem uns com os outros e com a realidade ao seu redor, modificando-a, e conseqüentemente, transformando e convertendo a si próprio, é base para uma reestruturação do pensamento dominante frente a suas capacidades.

A cultura é, portanto, o produto dessas vivências e relações do homem com o mundo, no passado e no presente, criando e recriando espaços e experiências e transformando-as para outras gerações. A cultura é, então, tudo

que é produzido pelos indivíduos no convívio entre si e com a natureza.

Assim, a diversidade presente na escola é a materialização de manifestações culturais típicas dos indivíduos e devem ser compreendidas como tal. O professor precisa perceber essas variações e conduzir o aluno para que ele também se aceite e entenda que é sujeito culturalmente construído, ressaltando a ele o respeito e a competência da ação pedagógica para conduzir seu aprendizado. É imprescindível que o educador se aperceba dessa cultura e perceba que ela se distingue da de seus alunos, devendo ser aceita e compreendida no meio social, muitas vezes repleto de discriminação e exclusão.

A almejada educação libertadora exige um trabalho de conscientização onde todos participem e ajam na modificação crítica do meio. É tarefa então, do educador e da escola, encaminhar sua ação pedagógica para alcançar tais objetivos. A elucidação do agir do professor, através da sua proposta educacional, contribuirá para fazer da educação um ato político, onde todos são instigados a participar, pois são agentes ativos no processo e responsáveis diretos pela transformação social, buscando melhorias na qualidade de vida para todos. Tendo consciência que, individualmente, as mudanças não serão possíveis, se todos estiverem sensibilizados de sua responsabilidade pela transformação social, numa ideia comum de percepção como afirma Freire (2006, p.100) “(...) não sou se você não é não sou, sobretudo, se proíbo você de ser.”, é possível sim atingir esse fim.

Nessa perspectiva, o agir pedagógico deve buscar o resgate desses sujeitos para a promoção de uma mudança da sociedade ao seu redor. Fazê-los acreditar em si e no poder que juntos podem exercer na transformação do mundo, pois são parte deste mundo e, portanto, corresponsáveis pelo que ele é e como o deixarão para as futuras gerações, despertando assim, um sentimento de pertença.

Este modelo de educação transformadora da sociedade vê o indivíduo como sujeito ativo na construção da sua história e capaz de questionar-se sobre seu lugar na sociedade e não apenas como um recipiente onde são introduzidos os conteúdos, cabendo a ele apenas assimilá-los.

Para Paulo Freire (2007), o relacionamento entre o educador e o educando deve partir da identificação da realidade cultural, econômica e social dos alunos e de suas famílias.

O agir pedagógico se faz no vínculo entre professor e aluno, mas é mediado pela curiosidade, vontade de descobrir aquilo que ainda não se sabe. Para tanto, o professor precisa conhecer e ter domínio do conteúdo que vai ensinar para despertar nos alunos a vontade de aprender.

Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, reconhecer (Freire, 2007, p.86).

O professor deve ter claro que é através do diálogo que se aguça a curiosidade e o desejo de aprender. O papel do professor é mediar e intervir nessa comunicação de maneira positiva, tendo plena convicção da sua função de transformar o conhecimento do senso comum em conhecimento elaborado e culturalmente acumulado historicamente pela sociedade. O educador necessita de formação permanente para desempenhar com excelência seu papel de articulador do processo de ensino e aprendizagem.

Entretanto, espera-se que o professor não domine, apenas, os conteúdos do currículo, mas também a forma como transmiti-los para que seus alunos aprendam. Da mesma maneira que estes conteúdos devem ter íntima relação com as questões sociais que os envolvem, é necessário trabalhar as matérias curriculares vinculando todo o contexto político e social que as permeiam.

Com este fim é que se torna eficaz a educação transformadora popular, conceituada por Paulo Freire, como “esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica.” (Freire, 2005, p.19). Esse movimento se dá baseado no envolvimento das classes trabalhadoras, menos favorecidas economicamente, para superar dificuldades e resolver situações pelo descobrimento dos anseios que podem e devem ser

superados, pois, a educação é um direito de todos e como tal deve surgir da cultura de todas as classes sociais.

Antes de ser inserido na instituição escolar e aprender a decodificar a simbologia escrita, utilizada para comunicar-se socialmente, a criança já usa a comunicação oral; ela já reconhece rótulos e produtos usados em sua casa, já lê e interpreta o mundo à sua volta, mesmo sem ser letrado, o que Paulo Freire (1991) chama de leitura de mundo, e é essa valorização pela escola, do que a criança já traz de sua cultura, que faz do contexto educacional um ambiente democrático, de participação e diálogo, um espaço de construção de conhecimento.

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas, para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feita, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história (Freire, 1991, p.16).

A escola deve ser palco que reflete quem nela viva, pois os alunos apresentam em suas vivências e saberes as expressões de sua cultura e, no ambiente escolar, esta experiência de mundo é organizada em conhecimento sistematizado, através das trocas de ideias e aprendizagens.

Questiona-se, no entanto, o conceito de escola que se almeja, quais funções ela deve desempenhar e para qual público, quais inquietudes da sociedade ela pretende atender, para então organizar um ambiente proveitoso para a comunidade, em que o fazer pedagógico do professor esteja envolto na formação integral dos alunos, incluindo a social.

Segundo Saviani (1995, p.19),

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem se organizar a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então

afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber é aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso também aprender a linguagem dos números, a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais.

Assim, um ambiente escolar capaz de acolher todos os indivíduos, valorizando os diversos tipos de saberes, onde cada conhecimento prévio é válido e são aceitas e respeitadas todas as manifestações culturais, onde se instigue a curiosidade e a vontade de aprender. Enfim, é na escola que a prática educativa reflete atitudes de inclusão e superação das dificuldades no processo de aprendizagem e é o que se espera de um espaço de educação.

Uma escola democrática em que se pratique uma pedagogia da pergunta, em que se ensine e se aprenda com seriedade, mas em que a seriedade jamais vire sisudez. Uma escola em que ao se ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensine também a pensar certo (Freire, 1991, p.24).

Pensar a educação sob esse viés requer uma tomada de consciência com sensatez e discernimento, com capacidade técnica, relacionando o ensino dos conteúdos curriculares à análise crítica da realidade, instigando os alunos, desinquietando-os e incitando-os para que se apercebam que a sociedade pode ser modificada, transformada, recriada, assumindo comportamentos pedagógicos com seriedade e competência na formação cidadã das novas gerações.

Para tanto, é necessário que os alunos não só estejam matriculados na escola, mas que permaneçam com sucesso na aprendizagem e aprovação ao final do ano letivo, reduzindo os índices de reprovação, abandono e evasão escolar, conceituados por Paulo Freire como “expulsão da escola” (Freire, 1991, p.35).

A luta hoje tão atual contra os alarmantes índices de reprovação que gera a expulsão de escandaloso número de crianças de nossas escolas, fenômeno que a ingenuidade ou a malícia de muitos dentro do capítulo do não menos ingênuo ou malicioso conceito de fracasso escolar. No fundo, esses conceitos são todos expressões da ideologia dominante que leva a instâncias de poder, antes mesmo de certificar-se das verdadeiras causas do chamado “fracasso escolar”, a imutar a culpa aos educandos. Eles é que são responsáveis por sua deficiência de aprendizagem. O sistema, nunca. É sempre assim, os pobres e miseráveis são os culpados por seu estado precário. São preguiçosos e incapazes.

Paulo Freire (2006) supõe que o ingresso, permanência e sucesso escolar devem ser direitos e o acesso de todos os indivíduos à escola deve ser garantido. Para ele, a figura do professor é de mediador, que insere e conduz os alunos em uma educação de qualidade.

Antes de tudo, o professor precisa conhecer e entender a realidade de seus educandos e adotar uma postura crítica perante esses contextos de vida para uma atuação satisfatória e que resulte no aprendizado de sua turma, na atenuação das desigualdades e no combate às violências.

Freire defende uma educação que liberta o aluno, que o faz ter curiosidade de aprender, de descobrir o desconhecido, de valorizar quem ele é e de onde veio, aquilo que faz parte de sua cultura e que na escola, sob a mediação do professor, se sistematizará em conhecimento científico.

Estimular a promoção do conhecimento relacionado com a cultura é o objetivo da educação libertadora que fundamenta as relações humanas em busca de uma melhor qualidade de vida comum.

O educador precisa assumir-se como tal, mas assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer o que quer conhecer em relação com o outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador e, entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, o objeto de conhecimento. Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implica reconhecer (Freire, 2003, p.47).

Paulo Freire (2007) diz que o conceito de aluno e professor de acordo com

seu meio social e sua experiência de vida, na participação ativa do sujeito para o alcance de uma aprendizagem de sucesso, deve fazer parte da fala dos professores que almejam ensinar com responsabilidade e comprometimento, contribuindo para a formação de indivíduos críticos e éticos, que são respeitados em suas particularidades e individualidades.

Por conseguinte, os alunos também devem respeitar os outros, conhecer as normas técnicas e formas da escola, refletindo criticamente sobre elas e sobre sua importância, acolhendo o novo e recusando-se a compor qualquer ato de exclusão, pois reconhece, assume e enaltece as diversas identidades culturais, pleiteando um ensino especialmente humano e que não deve, sob nenhuma forma, ser um ato mecânico de transferência de conhecimento.

(...) é preciso que a educação esteja em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugue (Freire, 2006, p.45).

A escola é o lugar primordial para este fim, onde devem ser cultivadas as conversas, os diálogos e discussões a respeito da realidade na qual se está inserido, e assim, tornar-se autor da própria história, fomentando as transformações e as mudanças na promoção do bem comum.

É nessa interação que reside a busca pela atenuação das violências simbólicas em ambiente escolar, já que pensar na sua erradicação não é um projeto alcançável, embora desejável.

É na reflexão, no fazer crítico do professor que estima essa criticidade no aluno que poderemos ter um espaço, que ainda não existe plenamente, de discussão sobre esse tipo de violência e como a escola pode ter um papel importante frente ao problema.

Angariar o apoio da classe de professores/educadores é também uma

tarefa a ser considerada, pois como visto durante a pesquisa, eles muitas vezes não têm noção das violências que praticam por terem sido, também, submetidos aos mesmos comportamentos violentadores, passando então a reproduzi-los, sem a intenção de causar dano, mas ainda assim causando e sem consciência clara de suas ações.

Assim, é importante considerar, como última reflexão, que no tocante à violência simbólica, em sua maioria, todos podem ser vítimas e violentadores, uns por desconhecimento outros por reprodução, mas que no ambiente escolar, todos aqueles que por ela passaram e a ela se submetem estão, em alguma medida, sendo simbolicamente violentados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da presente tese teve como propósito discutir, apresentar e jogar luz sobre a temática da violência simbólica em ambientes escolares, utilizando como referência fundamental os autores Pierre Bourdieu, Michael Foucault e Paulo Freire.

Com as discussões construídas, foi possível perceber que a prática pedagógica abriga elementos que possibilitam a reprodução da violência, pois, de acordo com Bourdieu (2010), o que está se discute é o monopólio da violência simbólica legítima, que não seria nada mais nada menos do que o domínio legal de impor determinados conhecimentos por meio de ações que tem como fim expressões arbitrárias, ainda que não compreendidas plenamente por este viés, na realidade social.

Tendo como pano de fundo este aspecto violentador, Michel Foucault (2010) irá argumentar que o poder, no âmbito desta investigação, não deve ser compreendido e encarado como uma propriedade, mas antes como um passo estratégico; se considerarmos que a escola, enquanto unidade educacional, decide e aplica em seu dia a dia saberes e culturas que considera mais importantes e, portanto, superiores a outras, desenha de forma sutil às disposições e manobras que asseguram que o poder possa ser exercido, vivenciado e reconhecido por todos como sendo algo natural e, até certo ponto, desejado. (Toscan,2013).

Neste cenário, para Bourdieu e Passeron (2008), as relações de força estabelecidas, construídas e mantidas no contexto escolar são responsáveis por determinar o modo com que uma ação pedagógica é oferecida aos alunos, bem como determina quais os meios são necessários para criar a base que irá gerar a imposição de um arbitrário cultural.

Assim, como é possível observar nas discussões de Foucault (2010), a escola tende a funcionar como uma máquina voltada a ensinar, vigiar, estabelecer hierarquias e dar recompensa, por meio da verificação das

capacidade de aprendizado de seus alunos. Para obter a disciplina dos alunos e garantir que estes sigam os regulamentos estabelecidos, é empregada a ação disciplinar como uma técnica de poder, que implica em uma vigilância contínua sobre os indivíduos. (Toscan,2013).

Esses sujeitos são os mesmos que Freire (2010) entende como sujeitos não-completos, que ao se perceberem nesse local, tendem, por meio da educação contínua, a buscar inserção na realidade que os rodeia. Assim, ninguém educa ninguém. “Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando” (Freire, 1979, p. 28).

O educar, nesse panorama, teria a missão de fomentar no homem a capacidade de reconhecimento e posicionamento dentro da realidade, sendo ele parte integrante dela. Através do aprimoramento da razão e da consciência, esse sujeito seria capaz de contribuir para o alcance das condições necessárias ao seu pleno crescimento, podendo, então, se constituir como pessoa que transforma o mundo e que se relaciona com os demais indivíduos. (Toscan,2013).

A trilha percorrida ocupou muitas páginas, mas não o suficiente para pretender o esgotamento de uma temática tão ampla e complexa como esta que foi aqui apresentada, apesar de a pesquisa não ter tido essa pretensão. É importante considerar que o estudo da Violência Simbólica em espaços escolares não é tarefa fácil, haja vista a indisposição dos atores do campo em tratar de temática sobre a qual atuam e para a qual não estão preparados, ainda mais quando percebem que podem ser, e em geral o são, o “vilão” da história.

Por outro lado, embora sabendo que problemas envolvendo conceitos de poder, dominação, violência e ação simbólica sejam demasiado vastos para serem tratados numa Tese, colocou-se como foco do objeto e na delimitação do campo, o espaço de atuação e discussão dessas noções, pois elas se relacionam de tal forma, que falar de um conceito sem apresentar, minimamente, os demais, nos levaria a uma análise muito superficial. A escolha por estes conceitos foi realizada pelo nível e disposição dos questionamentos encontrados no próprio campo de pesquisa e pelas pesquisas anteriormente realizadas por esta pesquisadora.

Por meio das informações coletadas e discutidas neste estudo de caso, a escola EMDM se mostrou um lugar de determinada segregação, pelos motivos já relatados, que vão desde a exclusão dos alunos que sabem menos ou aprendem num ritmo diferente até aqueles que apresentam particularidades e peculiaridades mal vistas pelos membros da escola. O apego, a manutenção e a cobrança excessiva por algumas condutas têm limitado o espaço de atuação e desenvolvimento dos alunos, gerando um processo de violência simbólica que acaba por impactar no seu rendimento integral na escola e nas suas possibilidades de ascensão social.

Percebeu-se também que as atitudes excludentes são sutis e, por si só, em muitos casos, nem são percebidas ou denunciadas. Os sujeitos violentados parecem não perceber a violência que sofrem, mas demonstram o incômodo diante dela. Escolher os melhores alunos da sala para participar das provas das olimpíadas, selecionar os alunos que moram em regiões melhores para participar das apresentações culturais, dividir as séries da mediação pedagógica usando os critérios de alunos que sabem mais e dos alunos que sabem menos, são atitudes violentas e que acontecem diariamente, invisíveis ou naturalizadas aos olhos de todos.

A pesquisa mostrou ainda que existe uma relação de legitimação histórica dessa violência simbólica, onde muitas vezes foi citada a vivência de situações passadas (durante o tempo em que o entrevistado frequentava a escola como aluno) para justificar que tais atos sempre existiram e foram experimentados por eles, numa tentativa de justificar sua utilização ainda hoje ou com a intenção de minimizar a problemática.

Outro ponto importante apontado por esta pesquisa é a extensão da responsabilidade da escola no combate à violência simbólica ou, ao menos, de seu reconhecimento. Algumas das ações que a escola pratica contra o aluno derivam de regras e determinações que são formuladas e impostas por órgãos superiores, como o MEC, cabendo a escola, apenas, o papel de cumprir e diligenciar para que sejam cumpridas. Essas regras são elaboradas de maneira homogênea para atender escolas dos mais diversos cenários sociais que, como no caso da EMDM não conseguem ou não se interessam em adaptar estas

legislações a seu contexto social. A ausência de formação e de investimentos na escola, que a levem a ter o capital necessário de desenvolver espaços de reflexão, é também muito incipiente.

Neste aspecto, também é preciso compreender que argumentar um modelo educacional que respeite e acolha a diversidade de visões de mundo, formas de ser, opiniões e histórias de vida na instituição educacional não é tarefa fácil, pois, quem pratica a violência simbólica demonstra ter a consciência de que está ensinando para quem “quer aprender” e que não é justo que “quem não quer, atrapalhe a turma ou prejudique os que querem”. Estes alunos que são vistos como problema não parecem estar no horizonte de atuação da escola, onde a solução mais rápida e prática seria sua exclusão daquele ambiente.

Os entrevistados, por diversas vezes, se mostraram convictos de que estariam agindo da maneira correta, que todas as ações necessárias ao bom andamento e desenvolvimento dos alunos estão sendo tomadas, que todos os alunos têm as mesmas possibilidades e que a diversidade está sendo preservada. No entanto, o que restou observado por esta pesquisa é que a escola não tem conseguido cumprir, ao menos adequadamente, a função de formar indivíduos conscientes e orientados a não discriminar e violentar o outro ou de promover exclusões com base em qualquer diferença.

Ouvindo os diversos relatos entende-se que não existe uma deliberada ação para a violência, pois em verdade, eles sequer compreendem o julgamento que fazem. Os agentes demonstraram, por diversas vezes, medo de serem julgados, no entanto, nunca foi interesse da presente pesquisa abrir espaço para julgamentos. A falta de diálogo visando o entendimento dos problemas e dificuldades docentes, os restritos recursos financeiros, o despreparo dos professores para o enfrentamento das dificuldades e a elaboração de técnicas alternativas a uma ação pedagógica mais eficiente, a não participação efetiva das famílias sobre orientar seus filhos sobre o real papel da escola, de modo a ajudá-los a reconhecer atos de intolerância e violência, a falta de oportunidades na sociedade para inserção dos alunos, filhos das classes sociais mais baixas, a marginalização, entre outras situações são vivenciadas diariamente na instituição educativa.

Durante a construção do Diário de Campo, percebeu-se que alguns professores estão comprometidos, pessoal e emocionalmente, com seus alunos. Eles conversam, interagem, contam e ouvem experiências de vida durante as aulas, mas ainda, são simbolicamente violentadores. É perceptível que nas aulas desses professores os alunos são mais participativos e disciplinados, pois houve o estabelecimento de uma relação de respeito e confiança entre o mediador e o aprendente, fazendo com que as regras sejam mais bem aceitas e assim, aplicadas de forma mais naturalizada, sem muito confronto ou questionamento, o que não quer dizer que seja positivo para os alunos, mas é mais favorável aos professores. Entretanto, estes professores não compõe a maioria.

Os desacertos da educação são de responsabilidade de seus atores, mas também de seus superiores, que parecem não conseguir vislumbrar na escola pública um espaço que deve ser feito para todos e, portanto, deve estar sempre se renovando e se atualizando para atingir esse fim. Ser a escola ambiente de violência, de isolamento, de intolerância com as particularidades de cada indivíduo é tornar a instituição um lugar a ser suportado e não um local onde se deseja estar.

É a escola o lugar, por excelência, onde essa prática de reconhecimento e valorização das diferenças deve ser semeada, estimulada e fortalecida. O papel primordial da educação é contribuir para a formação de indivíduos críticos e pensantes, que sejam capazes de opinar e discutir como cidadãos, cumprindo com seus deveres e requerendo conscientemente seus direitos, mas acima de tudo, sendo capazes de compreender e respeitar os direitos dos outros.

É neste cenário de m u i t a s t e n s ã o e s , d e imposição, de baixa tolerância às diferenças, de hierarquização das posições de poder e da baixa oportunidade de espaços de diálogo que ocorre na Violência Simbólica. E é no reconhecimento dessa fragilidade que a Escola precisa se reposicionar e recalcular sua trajetória profissional e social, devendo se concentrar no que deveria ser seu papel de destaque, à formação humana.

Desse modo, espera-se ter contribuído para a discussão entre os mecanismos e o funcionamento desta categoria de violência simbólica e com

isso ter conseguido apontar, a partir do referencial adotado, o quanto a escola tem sido palco para ações que estão desrespeitando o alunado por meio da legitimação de práticas ultrapassadas para lidar com este público, evidenciando, muitas vezes que algumas atitudes da própria instituição educativa têm afastado os alunos das salas de aula.

Já discutidas nesta pesquisa e observadas durante o trabalho de campo e entrevistas, a exclusão das crianças e adolescentes acontece com frequência devido à falta de estrutura física, organizacional e humana para desenvolver uma política educacional de acolhimento e superação das dificuldades, além da apropriação dos conteúdos científicos. A criança encontra dentro do ambiente escolar os mesmos fatores excludentes da sociedade onde vive. Ela permanece na escola por insistência de algum membro da família ou responsável legal, ou pelos programas de incentivo do governo, até alcançar domínio sobre si e começar, em muitos casos, a se ausentar das aulas. O não reconhecimento, por parte da escola, das necessidades desses alunos os levam cada vez mais a ocupar espaços marginais, que podem, em muitos casos, levar essas pessoas a situações de violência física e ao cometimento de crimes.

À vista disso, a temática aqui abordada não se esgota nesta proposta, ao contrário, abre a oportunidade de se trabalhar com novas hipóteses ou possibilidades de estudo, como, por exemplo, o próprio conceito de ação social, esferas de tensão, violências e conflito no campo educacional, ou ainda de prática docente e violência simbólica, enfim, inúmeros outros temas inerentes ao poder simbólico da Escola utilizado por seus membros, que carecem de estudo sob novas perspectivas.

Faz-se necessário um maior interesse da sociedade pela escola, pois tem crescido tanto os casos de violência como o desinteresse pela aprendizagem, produto das transformações sociais do cenário atual, que atingem diretamente a relação entre o aluno, a escola e o professor. A sociedade não pode pensar a escola apenas do ponto de vista prático, institucional, mas como espaço de possibilidades, de formação de solução ou, pelos, menos, de um espaço de reflexão acerca dos caminhos que podem ser adotados para a resolução de demandas da vida em comunidade.

Finalmente, acredita-se que, com a investigação, foi possível contribuir para demonstrar que a escola possui um poder simbólico que possibilita a construção de diferentes relações que podem modificar e interferir diretamente no arranjo social. A partir da problemática aqui analisada, com seus aspectos contraditórios, pode-se seguir os indícios de uma realidade social mais ampla que merece outras abordagens que venham reforçar as análises e discussões apontadas que, acredita-se, pode ter seu ponto de virada positivo no reconhecimento da potência transformadora que as escolas possuem, usada de maneira positiva e construtiva na formação e no desenvolvimento de alunos críticos e preparados para reconhecer e enfrentar situações de violência simbólica.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam et. hall. **Escola e Violência**. Brasília: UNESCO, 2002.

ARROYO, M. **Reverendo os vínculos entre trabalho e educação**: elementos materiais da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação** – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora, Porto, 1994.

BONOMA, T.V. (1985) **Case Research in Marketing**: Opportunities, Problems, and a Process. Journal of Marketing Research, 22, 199-208.

BORBA, Jorge Falcão. RUSSO, Maria José de Oliveira. **Contradições na escola**: a violência no lugar do desenvolvimento humano. Revista múltiplas leituras. V.4, N.2, 2001. Disponível em <http://www.bibliotekevirtual.org/index.php>. Acesso em 26 de março de 2019.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.

_____. **A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis, Vozes, 1998.

_____. **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2005.

_____. **Meditações Pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **O Capital social: notas provisórias**. In: NOGUEIRA, M. A.;

_____. **O Poder simbólico**. TRAD. Fernando Tomaz, 7 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 2007. P.52

_____. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

_____. Sobre o poder simbólico. In: **BOURDIEU, Pierre. O Poder Simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. 6 Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. (Introdução, organização e seleção de Sérgio Miceli). São Paulo: Perspectiva, 1974.

_____. PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

BRASIL, Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em 17 de junho de 2019.

_____. Ministério da Educação, **Conheça o IDEB**.

Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>>. Acesso em 23 de abril de 2019.

_____. Ministério da Educação, **Lei Nº 11.494 de 20 de junho de 2007**.

Disponível em <planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em 23 de abril de 2019.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Parecer CNE/CEB n.017/2001

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. IDEB. **Resultados e Metas**. Disponível

em<<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=8440949>>. Acesso em 12 março 2019.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: publicada no Diário Oficial da União, em 23 de dezembro de 1996

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Disponível em: <<http://portalideb.inep.gov.br/>> Acesso em 12 de março 2019.

_____. PNUD. **Tabelas de ranking do IDH-M**. Disponível em:<<http://www.pnud.org.br/atlas/tabelas/index.php>>. Acesso em 12 de março de 2019.

_____. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL.

Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**

: **introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação

Fundamental. – Brasília: MEC/SEF. 126p. 1. Parâmetros curriculares nacionais. 2. Ensino de primeira à quarta série. I. Título, 1997.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. (Acesso em 25 de maio de 2019)

CASTRO, M. **Um estudo das relações de poder na escola pública de ensino fundamental à luz de Weber e Bourdieu: do poder formal, impessoal e simbólico ao poder explícito**. Revista da Faculdade de Educação. Vol.24, n.1, São Paulo, Jan./Jun., 1998. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.phn>. Acesso em 01 de março de 2019.

CATANI, A. (Orgs). **Escritos de educação**. Petrópolis, Vozes, 1980.

CHARLOT, B. **A violência na escola**: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Sociologias, Porto Alegre, n. 8, 2002.

CHACON, Vamireh. [1986]. “Uma weberiana brasileira”. Apresentação à obra de Reinhard Bendix, **Max Weber, um perfil intelectual** [1986]. (Tradução de E. Hanna e J. Viegas Filho). Brasília: Editora da Un. B., pgs. 11-20.

COLLIOT-THÉLÈNE, Catherine. [1995]. **Max Weber e a história**. (Tradução de E. Biavanti Pereira). São Paulo: Brasiliense.

DECLARAÇÃO mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, 1990. Disponível em

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em 20 de maio de 2019.

DUARTE, Newton. **Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vygotsky**. Col. Polêmicas do nosso tempo, 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 1999, vol. 55.

EYNG, A. M. GISI, M. L. ENS. R. T. **Violências nas Escolas**: Representações Sociais e Diversidade no Espaço Escolar. In: EYNG, A. M. (Org) **Violências nas Escolas: Perspectivas históricas e políticas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Disciplina**. In **Vigiar e Punir**. O Nascimento da Prisão. Tradução de Raquel Ramallete, RJ: Vozes, 2010.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária,

2013.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Editora Loyola, 2010.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 1999.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.

_____. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2003.

_____. **Educação e mudança**. 30ª ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa/SP:Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas a outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 47ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Política e Educação**. 5 ed. São Paulo: Cortez. Coleção Questões da Nossa Época; vol.23, 2001.

GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo**: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental. Vozes, Brasil, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo, Atlas, 2008.

GOODE, W. J. & HATT, P. K. **Métodos em Pesquisa Social**. 3ªed., São Paulo: Cia Editora Nacional, 1969, p. 428

HORA, D. L. **Gestão democrática na escola**. São Paulo: Papirus, 2006.

IBGE. Censo Demográfico **Características Gerais da População. Resultados da Amostra**. IBGE, 2019 Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao>. Acesso em 02 de maio de 2022.

INSTITUTO de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Índice de**

Desenvolvimento da Educação Básica. Disponível em:

<<http://portalideb.inep.gov.br/>> Acesso em: 20 de abril de 2019.

JARDIM, João. **Pro Dia Nascer Feliz.** Brasil: Globo Filmes, 2005. Disponível em:<youtu.be/nvsbb6XHu_I>. Acesso em 01 de junho de 2019.

KAUARK, Fabiana da Silva; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique; **Metodologia da Pesquisa: Um Guia Prático.** Via Litterarum. Itabuna, Bahia, 2010.

LAHIRE, B. **Crenças coletivas e desigualdades culturais.** Educ. Soc., Campinas,

v. 24, n. 84, set. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em 01 de março de 2019.

LUCK, H. **A gestão pedagógica da organização curricular com foco na superação da distorção idade-série.** Gestão em Rede, n. 62, 2005.

_____. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LUCK, H. *et al.* **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar.** 4 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MATTOS, P. (2001). **No mundo da Lua: Perguntas sobre transtorno do déficit de atenção com hiperatividade em crianças, adolescentes e adultos.** São Paulo: Lemos Editorial.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. **A sociologia de Pierre Bourdieu: limites e contribuições.** Educ. Soc. Campinas, v.23, n 78, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.phn>. Acesso em 01 de março de 2019.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. NOGUEIRA, Maria Alice. **A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e contribuições.** Educação & Sociedade, ano XXIII, no 78, abril/2002

OLIVEIRA, É. C. S., MARTINS, S. T. F. **Violência, Sociedade e Escola: da recusa do diálogo à falência da palavra.** Revista Psicologia e Sociedade, p. 90-98, jan/abr,2007.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação.** São Paulo: Xamã, 2001. PDDE, Programa Dinheiro Direto na Escola. Portal do FNDE, Disponível em <<https://www.fn.de.gov.br/programas/pdde>>. Acesso em 25 de Maio de 2019.

PIMENTA, Selma Garrido (org) **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

POLATO, Amanda. **Superando o Atraso**. Revista Nova Escola. 01 de Maio de 2009. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/2977/superando-o-atraso>>. Acesso em 20 de julho de 2019.

POLON, T. L. P. **Identificação dos perfis de liderança e características relacionadas à gestão pedagógica eficaz nas escolas participantes do Projeto Gerês**: Estudo Longitudinal - Geração Escolar 2005 - 323 p. Tese de Doutorado em Educação - Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, junho de 2009. Disponível em: <<http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas>>. Acesso em 20 julho 2019

QUIVY, R; CAMPENHOUDT, L. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. Gradiva, Lisboa, 2005.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: Uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: Art Med, 2000.

SACRISTÁN, J; A. I. Pérez Gomez. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SAMMONS, P., HILLMAN, J. & MORTIMORE, P. Key **Characteristics of effective schools**: A review of school effectiveness research. London: Office for Standards in Education, 1995.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações**. 5ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

SOARES, J. F. **Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais Escola eficaz**: um estudo de caso em três escolas da rede pública de ensino do estado de Minas Gerais. UFMG. Belo Horizonte: Segrac Editora e Gráfica, 2002.

EV, Leonardo da Silveira; GOMES, Aline Burni Pereira. **Entre a especificidade e a teorização: a metodologia do estudo de caso**. Revista TEORIA E SOCIEDADE nº 22.2 - julho - dezembro de 2014.

BISPO, Fábio Santos; LIMA, Nádia Laguárdia de. **A violência no contexto escolar: uma leitura interdisciplinar**. Educ. rev. 30 (2) • Jun 2014 • <https://doi.org/10.1590/S0102-46982014000200008> Link: <https://www.scielo.br/j/edur/a/LQ5t8yhCsmT4n6tLvDSN3Sj/> (Acesso em 21 Out. 2023).

SAVARIS, Ana Paula Elias; VOLPAT, Gildo. **Violência Simbólica E Capital Cultural: Um Estudo Sobre Os Sentimentos E Percepções De Estudantes**

Bolsistas Em Uma Escola Privada. Revista Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 6, nº1, janeiro/abril 2022.– Curso de Pedagogia– UNESC

QUEIROZ, Danielle Teixeira; VALL, Janaina; SOUZA, Ângela Maria Alves; VIEIRA, Francenely Cunha. **Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde.** Revista de Enfermagem. UERJ, Rio de Janeiro, 2007 abr/jun; 15(2):276-83.

BARBOSA, Elen Cristina Pessoa. **Violência Simbólica na Prática Docente: Reflexão à Luz da Pedagogia Institucional.** João Pessoa, 2019. UFPB/CE. (Monografia).

AMORIM, Eliana de. **Os impactos da Violência no Ambiente Escolar.** Revista Gestão & Educação. Maio, 2023.

SILVA, Luana Gleyce Souza de. **Adolescência e violência: um estudo da medida socioeducativa de prestação de serviço a comunidade no município do Natal.** – Natal, 2009. UFRN. (Dissertação).

COSTA, Jane Cristina Guedes da. **Violência nas escolas: Um novo olhar ante as relações sociais.** Natal, 2007. UFRN. (Dissertação).

PESSOA, Ana Beatriz Silva. **Religiosidade e Poder em Ceará-Mirim: o caso Monsenhor Rui Miranda.** Natal, 2011. UFRN. (Dissertação).

TULL, D. S. & HAWKINS, D. I. **Marketing Research, Meaning, Measurement and Method.** Macmillan Publishing Co., Inc. London, 1976.

WEBER, Max. **Conceitos sociológicos fundamentais: metodologia das ciências sociais.** Campinas: Cortez/Unicamp, 1979.

WEBER, M. **Ensaio de sociologia** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2002.

WEBER, M. **Economía y sociedad** México: Fondo de Cultura, 1984.

DURKHEIM, É. **As regras do método sociológico.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DURKHEIM, É. **As formas elementares da vida religiosa.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso, planejamento e métodos.** 2.ed. São Paulo: Bookman, 2001.

MORRISH, Ivor. **Sociologia da Educação: uma introdução.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

MURRAY, Edward. **Motivação e Emoção**. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

PELIZZARI, Adriana et al. **Teoria da Aprendizagem Significativa Segundo Ausubel**. *Revista PEC*, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 37-42, jul./2001- jul./2002.

ZABALA, Antoni. **A Prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **La conversation**. Paris: Ed. Seuil, 1987.

CORACINI, M.J. (Org.) (1995). **O Jogo Discursivo na Aula de Leitura: Língua Materna e Língua Estrangeira**. Campinas, SP: Pontes.

GANDIN, Danilo. **A prática do Planejamento Participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental**. 4ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOITA LOPES, L.P. (1994). **Pesquisa Interpretativista em Lingüística Aplicada: alinguagem como condição e solução**. In: DELTA, Vol 10, nº2, p. 329-338.

PODER360. **Em 6 meses, número de ataques a escolas no Brasil supera 2022**. Disponível em: <<https://www.poder360.com.br/brasil/em-6-meses-numero-de-ataques-a-escolas-no-brasil-supera-2022/>>. Acesso em: 7 mar. 2023.

RICKERT. **Science and history: A critique of positivist epistemology**, Princeton/Toronto/Nova York/Londres: Van Nostrand. Tradução completa de Rickert 1926.

RICKERT. **The Limits of Concept Formation in Natural Science**, Cambridge University Press. Tradução resumida de Rickert 1929a.

JUNQUEIRA, Lília. (org.). **Cultura e classes sociais na perspectiva disposicionalista**. Recife: Editora da UFPE, 2010. Série Extensão, v. 11.

LUKES, S. **O poder**. Brasília: Ed. da UnB. 1980.

REILLY, Ben. **Democracy in divided societies**. New York: Cambridge University Press, 2001.

Kirk, J. and Miller, M.L. **Understanding the Validity of Qualitative Research**. Little Blue Book. <https://doi.org/10.4135/9781412985659.1986>

Queiroz, D. T., Vall, J., Alves e Souza, A. M., & Vieira, N. F. C. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde.

Revista Enfermagem UERJ, v.15, n.2, p.276-283. 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

SAVARIS, Ana Paula Elias; VOLPATO, Gildo. **Violência Simbólica E Capital Cultural: Um Estudo Sobre Os Sentimentos E Percepções De Estudantes Bolsistas Em Uma Escola Privada**. Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 6, nº1, janeiro/abril 2022.–Curso de Pedagogia–UNESC.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 17/2001, aprovado em 3 de julho de 2001** - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Acesso em 22 de outubro de 2023.

TOSCAN, Loines Aparecida. **A Educação Bancária como Violência Simbólica: um Estudo da Ação Pedagógica no Espaço Escolar à luz De Bourdieu, Foucault e Freire**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Escola de Educação e Humanidades. Curso de Pós-Graduação em Educação. (Dissertação de Mestrado). 2013.

ANEXO I

QUESTIONÁRIO SOCIAL

1. Idade:
2. Sexo:
3. Escolaridade:
4. Tempo de serviço nesta instituição:
5. Já presenciou atos de violência em ambiente escolar? () SIM ()
NÃO

ANEXO II

ENTREVISTA

1. O que você entende como atos de violência simbólica praticados na escola e pela escola? Já presenciou algum?
2. Você acredita que já sofreu ou praticou atos de violência simbólica?
3. Você acredita que a escola possui projetos e espaços para discussão sobre tolerância, respeito as diferenças, combate a violências de vários tipos?
4. O que você acha das regras e normas impostas pela escola aos alunos e professores?
5. Qual você acha que deve ser o papel do professor no combate as violências, em especial a violência simbólica?
6. Você acredita que a escola deve ter algum tipo de responsabilidade no combate aos diversos tipos de violência, em especial a violência simbólica?