



CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIVATES
CURSO DE PEDAGOGIA

**VIOLÊNCIA SIMBÓLICA: UMA REFLEXÃO ACERCA DO *HABITUS*
DOCENTE**

Jóice Brandt

Lajeado, junho de 2014



Jóice Brandt

**VIOLÊNCIA SIMBÓLICA: UMA REFLEXÃO ACERCA DO *HABITUS*
DOCENTE**

Trabalho de conclusão apresentado à banca avaliadora do curso de Pedagogia da UNIVATES, como requisito obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Dr. Cristiano Bedin da Costa

Lajeado, junho de 2014

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me dado saúde e força para superar as dificuldades.

Agradeço do fundo do coração aos meus pais, Ronald e Delcia que sempre me ensinaram a lutar pelo que se quer e são meu maior exemplo de persistência e dedicação. Obrigada pelos ensinamentos que me fizeram ser quem sou, pelo amor e pelo carinho.

Agradeço também à minha sobrinha Alice pelos momentos de alegria e descontração que me proporcionou quando tudo parecia tão difícil.

À minha prima Daiana pela contribuição valiosa e por me tranquilizar em muitos momentos.

Ao Fabiano, a pessoa mais paciente e carinhosa que conheço e a todos meus amigos que compreenderam a minha ausência em alguns momentos especiais.

Ao professor Cristiano Bedin da Costa pela orientação, pela tranquilidade, pelo apoio e confiança no processo de elaboração deste trabalho.

Aos professores do curso que foram muito importantes na minha vida acadêmica. Obrigada pelos ensinamentos e pelas amizades!

À todos que de alguma forma, direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, meu muito obrigada!



“É preciso situar-se no ponto de onde se torna possível perceber, ao mesmo tempo, o que pode e o que não pode ser percebido a partir de cada um dos pontos de vista.” (Pierre Bourdieu)

RESUMO

O presente trabalho de conclusão apresenta uma pesquisa bibliográfica sobre o *habitus* docente e a violência simbólica. O objetivo deste trabalho é investigar de que forma a violência simbólica se manifesta, no campo escolar, através do *habitus* docente inserido no contexto curricular. Para tanto, são abordados os conceitos de campo, *habitus* e violência simbólica, de Pierre Bourdieu. O presente estudo se justifica por ser, atualmente, indispensável tratarmos sobre a violência em relação ao espaço escolar. Neste sentido é também de total relevância a discussão acerca de uma violência simbólica, que não se manifesta por agressões físicas, mas que pode estar implícita nas ações e relações de todos os indivíduos que são parte do espaço escolar. Através de estudos teóricos dos conceitos de Pierre Bourdieu, análise de questões pertinentes ao currículo escolar e de relações com a própria prática docente, pretende-se pensar na forma que a violência simbólica pode se manifestar por meio do *habitus* docente.

Palavras-chave: Violência simbólica. Escola. Currículo escolar. *Habitus* docente. Pierre Bourdieu.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	6
2 PIERRE BOURDIEU E A VIOLÊNCIA	8
3 “CAMPO” E “HABITUS”	10
4 A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA	15
5 <i>HABITUS</i> DOCENTE E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA	20
6 VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E O CURRÍCULO	23
6.1 Planejamento, execução e avaliação curricular	27
CONCLUSÃO	35
REFERÊNCIAS.....	37

1 INTRODUÇÃO

Pensar em violência normalmente nos remete àquela violência física, cuja prática deixa marcas visíveis, sendo que isto também acontece ao pensarmos na violência escolar. Dificilmente se pensa naquela violência que ocorre, mas que não é evidente que acontece, a violência simbólica.

Na escola, o professor é tomado por uma rotina que visa facilitar sua organização, mas que ao mesmo tempo, incutiu-se em um *habitus*, que faz com que não reflitamos nem questionemos certas práticas, mesmo que estas reflitam uma forma de violência simbólica. Isto se dá, muitas vezes, por um desconhecimento de tal situação.

O professor, através de algumas práticas, que se constituem em um *habitus* docente, acaba por reproduzir uma forma de violência simbólica. Além disso, a própria organização curricular, no que diz respeito ao seu planejamento, à ação e a avaliação, por parte do professor, acabam por produzir formas de manifestação de uma violência simbólica.

Assim, este trabalho objetiva investigar de que forma o *habitus* docente pode se refletir em uma violência simbólica, de acordo com os conceitos de Pierre Bourdieu, desenvolvidos nos livros *Os usos sociais da ciência* (2004), *Sociologia* (1983) e *O poder simbólico* (2003).

Pensar em Bourdieu remete a pensar em questões sociais, culturais, de

capital. Estas questões podem ser aplicadas em diferentes campos, e são importantes para repensarmos e refletirmos sobre algumas práticas e até formas de organização de cada um deles, para que assim seja possível compreender mais sobre a violência simbólica.

Portanto, inicialmente procuraremos refletir um pouco sobre a violência, para, em seguida, delinear o que podemos compreender como “campo”, “*habitus*” e “violência simbólica”, em Pierre Bourdieu. Depois, pensando em questões relacionadas ao currículo e em práticas docentes comuns nas escolas atuais, procuraremos problematizar alguns *habitus* docentes que podem se configurar em uma violência simbólica.

2 PIERRE BOURDIEU E A VIOLÊNCIA

Pierre Félix Bourdieu é um filósofo francês do século XX. Nasceu na França em primeiro de agosto de 1930. Em 1954, formou-se em Filosofia e teve início sua vida profissional como professor. Sua carreira profissional foi interrompida para servir ao serviço militar que o enviou para a Argélia, onde aproveitou seu deslocamento para lecionar na capital, Argel. Depois disso lecionou em inúmeras e importantes universidades nas quais se tornou referência nas áreas da Antropologia e na Sociologia. Também publicou muitos trabalhos sobre educação, cultura, literatura, arte, mídia, linguística e política. Em algumas de suas produções, Pierre Bourdieu propôs uma crítica sobre a formação do sociólogo, buscando o que ficou identificado como “Sociologia da Sociologia”. Neste princípio, destaca-se uma das questões mais importantes apresentada por ele: a análise de como os indivíduos incorporam a estrutura social, legitimando-a e reproduzindo-a. Entre alguns de seus estudos, encontramos os conceitos de campo, *habitus* e violência simbólica, os quais procuraremos retratar no presente trabalho¹.

Interessa-nos, portanto, refletir sobre o fato de que pensar em violência nos remete, normalmente, à violência física e verbal, cuja prática fica mais evidente e pode deixar marcas visíveis e perceptíveis. São cada vez mais frequentes os discursos sobre a violência no âmbito escolar. De tempos em tempos percebemos que esta discussão vem à tona e os relatos de agressões físicas e verbais são motivos de noticiários e reflexões acerca da escola. Todavia, pouco se reflete sobre aquela violência que está intrinsecamente escondida na escola.

¹ Informações sobre a vida de Bourdieu obtidas pelo site <http://www.infoescola.com/biografias/pierre-bourdieu/>. Acesso em: 15 de abril 2014.

Para Bourdieu, a violência simbólica pode se manifestar no campo escolar, mas normalmente existe um desconhecimento desta prática, uma vez que como citado, ao se referir à violência escolar, dá-se mais ênfase à violência física ou verbal. Todavia, é fundamental que se possa pensar também sobre essa forma de violência cujos efeitos pode deixar marcas visivelmente perceptíveis.

Para compreender um pouco mais sobre os conceitos de Bourdieu, seguiremos delimitando o que ele denomina de “campo” e “*habitus*”.



3 “CAMPO” E “HABITUS”

Os conceitos de Bourdieu que devem ser compreendidos primeiramente são o de “*campo*” e de “*habitus*”. Bourdieu destaca que a sociedade é formada por diferentes campos, como por exemplo, da arte, da economia, da ciência, da educação. O campo pode ser denominado como um espaço onde ocorre a disputa por interesses e onde se estrutura o poder. Cada um desses campos detém autonomia para delimitar como ocorre essa disputa, que geralmente se dá entre a classe dominante e dominada, pela aquisição do que o autor denominou de capital social.

Para Bourdieu, capital social é entendido como um meio de instrumentalizar o poder, dependendo do campo ele pode ganhar a roupagem de capital artístico, capital econômico, capital cultural e assim por diante. Neste contexto, a classe dominante seria a que detém o maior capital em cada um dos campos, ao passo que a classe dominada, detém o menor capital².

Assim, cada campo é espaço onde se dá a disputa por um maior capital, sendo que nestes, segue a competição entre as classes dominantes – que possuem mais capital – e classe dos dominados – que possuem menos capital. De acordo com o que nos traz Bourdieu:

² Bourdieu (2003), ao utilizar os conceitos de classe dominante e classe dominada, inspira-se na obra de Karl Marx, mas não as utiliza com a mesma denominação por ele dada. Considerando especialmente a contextualização histórica e até mesmo a concepção de determinados conceitos de cada autor, que sempre é diversa, nenhum autor retrata especificamente a obra de outro, mas a vê com suas peculiaridades. Ao trabalho não interessa esmiuçar esses conceitos, basta aqui entendê-los apenas como pólos opostos de uma disputa. Isso tudo apenas para entender o funcionamento dos campos, o que se estudará ao longo do presente trabalho.

Os campos são os lugares de relações de forças que implicam tendências imanentes e probabilidades objetivas. Um campo não se orienta totalmente ao acaso. Nem tudo nele é igualmente possível e impossível em cada momento (BOURDIEU, 2002, p. 27).

O campo detém certa autonomia e se orienta de acordo com suas próprias regras e sua organização hierárquica. As manifestações das relações de poder determinam a posição social de cada indivíduo e os identifica como dominantes ou dominados (dependendo de sua quantidade de capital, que é um instrumento utilizado por Bourdieu para descrever o meio pelo qual ocorrem as disputas em cada campo). Assim:

A noção de campo está aí para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias. Se, como o macrocosmo, ele é submetido a leis sociais, essas não são as mesmas. Se jamais escapa a imposições do macrocosmo, ele dispõe, com relação a este, de uma autonomia parcial mais ou menos acentuada” (BOURDIEU, 2004, p. 20-21).

Em cada um destes campos, é dessa forma constituído o que Bourdieu denomina *habitus*, conceito importante em suas obras. Para Bourdieu, o “*habitus* é aquilo que se adquiriu, mas que se encarnou no corpo de forma durável sob a forma de disposições permanentes” (BOURDIEU, 1983, p. 104).

Habitus, neste sentido, representa a história incorporada pelo indivíduo, caracterizando-se pela adoção de disposições que são seguidas como se partissem de uma predisposição natural e não de algo socialmente construído (Bourdieu, 2003a). A esse respeito ainda Bourdieu (2002, p. 83) declara que “sendo produto da história, o *habitus* é um sistema de disposições aberto, permanentemente afetado por elas. Ele é durável, mas não imutável”.

O *habitus* é constituído pela forma como alguns conceitos ou ações são inculcadas ao ser humano, como forma de reprodução de ações que muitas vezes são reflexos de contextos históricos que perpassam as gerações. Normas, regras que foram sendo instituídas com o passar dos tempos pela sociedade, reproduzem *habitus*. Os indivíduos que fazem parte de determinada cultura acabam praticando certas ações que são tidas como padrões essenciais para viver em sociedade. Em

suma, pode-se dizer que é um padrão de comportamento que é seguido pelas pessoas pelo fato de se estar inserido em determinado campo, sendo que, deste modo, o *habitus* poderá orientar a conduta do indivíduo, num determinado campo, acumulando experiências em sua trajetória.

As experiências se integram na unidade de uma *biografia sistemática* que se organizam a partir da situação originária de classe, experimentada num tipo determinado de estrutura familiar. Desde que a história do indivíduo, nunca é mais do que uma certa especificação da história coletiva do seu grupo ou de sua classe, podemos ver nos sistemas de disposições individuais variantes *estruturais do habitus* de classe [...]. O estilo pessoal, isto é, essa marca particular que carregam todos os produtos de um mesmo *habitus*, práticas ou obras, não é senão um *desvio*, ele próprio regulado e às vezes mesmo codificado, em relação ao *estilo* próprio a uma época ou a uma classe (BOURDIEU, 1983, p. 80-81).

Os *habitus* individuais são produtos do processo de socialização e podem ser constituídos em espaços diversos e de modos e trajetórias diferentes. É importante compreender ainda que esse conceito não diz respeito apenas à forma de reproduzir ou conservar *habitus*. Em algumas situações, o indivíduo que vive em determinada sociedade poderá criar estratégias que causem reações capazes de modificar e adaptar-se ao seu campo, no decorrer da história. Assim:

Aqueles que adquirem, longe do campo em que se inscrevem, as disposições que não são aquelas que esse campo exige, arriscam-se, por exemplo, a estar sempre defasados, deslocados, mal em sua própria pele, na contramão e na hora errada em todas as conseqüências que se possa imaginar. Mas eles podem também lutar com as forças do campo, resistir-lhes e, em vez de submeter suas disposições às estruturas, tentar modificar as estruturas em razão de suas disposições, para confrontá-las às suas disposições (BOURDIEU, 2002, p. 28-29).

O *habitus*, tido como forma de orientar o comportamento e a conduta de cada pessoa em determinado campo, quando não aceito ou até mesmo questionado ou “repensado”, pode fazer com que a pessoa que o problematiza seja deslocada, se sinta fora de um padrão, muitas vezes imposto pela sociedade, no processo de sua construção histórica. Com o passar do tempo e com a aquisição de uma forma de cultura, o sujeito acaba, portanto, internalizando determinado *habitus*, sem que isso seja percebido por ele próprio.

Tendo em vista essas considerações, passaremos a pensar no que se refere

ao campo escolar. Neste, encontram-se inseridos alunos, professores, equipe diretiva, pais, demais funcionários, enfim, inúmeras classes de trabalho. Cada uma dessas classes cria muitas vezes inconscientemente diferentes *habitus*, de forma a atender às necessidades de cada um, ou de cada área.

Tomando como foco o trabalho docente nota-se que com o passar do tempo as mudanças nas exigências do contexto no qual os professores estão inseridos, fez com que se tornasse necessário pensar em transformações. Assim como o mundo encontra-se em avanços rápidos e crescentes, isso requer também por parte do professor mudanças de atitudes, diferentes estratégias de ensino, mais ritmo de trabalho, mais tempo para atualizar-se. Isso, com o passar dos anos, acabou tornando o trabalho mais rotinizado, e para isso, foram sendo adotadas estratégias que pareçam organizar a ação educativa, que possam dar certa noção de ordem ao trabalho.

Regimentos, currículos, livros didáticos, conteúdos são uma forma de facilitar o controle do trabalho, e dar uma impressão de linearidade e ordem para o mesmo. Podemos destacar, portanto, que essas práticas repetidas ao longo do tempo, e que, ao olhar da escola, deram certo, são conseqüentemente incorporadas ao *habitus* docente. Todavia, essas práticas não são pensadas, planejadas, questionadas, resolvendo apenas situações imediatas, uma vez que não há a consciência incorporada deste *habitus*. Tomar consciência dele é necessário, pois possibilita ao professor a reflexão acerca de suas práticas, e possíveis mudanças em relação a elas.

Em nossa sociedade, criou-se uma imagem do professor, que é a daquele que detém o saber, que deve planejar todas suas aulas antecipadamente, que deve ter postura considerada ética frente a seus alunos, ensinar o que é necessário para que cada turma evolua para uma próxima etapa. Para tanto, sabemos que aquilo que é ensinado na maioria das escolas é o que está organizado em um currículo, ou em livros didáticos. Além disso, normalmente estes saberes ensinados são descontextualizados daquilo que realmente os alunos de determinada turma – uma

vez que as turmas nunca obedecem ao mesmo perfil – necessitariam ou se interessariam em aprender. Muitas vezes esses saberes estão tão incutidos em uma rotina, que se acaba refletindo pouco sobre mudanças ou diferentes possibilidades de aprendizagem. O *habitus* docente, dessa forma, acaba tão incutido que os professores não tomam consciência de tais práticas.

É importante destacar ainda que, pensando historicamente no papel do professor, mudanças na postura dos mesmos ocorreram, a forma de organização da própria escola está diferente. Porém, o *habitus* docente, a forma como é organizado o saber, como é dada a aula, as formas de avaliação, pouco mudaram. Isto se dá, muitas vezes, pelo fato de o próprio professor não ter consciência deste *habitus*, ou até mesmo porque dessa forma rotinizada, segue os padrões impostos pela sociedade, de um professor ideal, que atende às exigências.

No capítulo seguinte explicaremos o conceito de violência simbólica para Bourdieu.

4 A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

Notícias sobre a violência em nossa sociedade são cada vez mais comuns e frequentes. A todo instante ouvimos e vivenciamos relatos das mais diversas formas de violência e em diferentes espaços e situações. Ela pode ser reproduzida no âmbito familiar, na mídia, no trabalho, na escola e pode se manifestar de maneiras muitas vezes imperceptíveis aos nossos olhos.

A violência física, em nossa sociedade, tem se tornado algo comum e, portanto, de certa forma, cada vez menos questionada. Percebe-se muitas vezes que as pessoas chocam-se cada vez menos com os atos de violência física, pois o número de práticas da violência tem tomado proporções e dimensões cada vez maiores. Dessa forma, a sociedade parece estar alheia a estas práticas, percebendo-as apenas quando as pessoas são diretamente afetadas por elas. Pensando nisso, e no conceito de violência simbólica ao qual procuraremos discorrer, é fundamental que se possa compreender inicialmente o significado da palavra violência.

Destacando que a violência é um conceito bastante amplo, nos ateremos primeiramente a explicitar a derivação da palavra. A palavra violência tem a sua origem no latim *violentia*, cujo significado é violência. Neste caso, o verbo *violare* define-se como tratar de forma violenta, transgredir. Estes termos podem, ainda, ser relacionados a *vis* que pode ser definido como violência, força, vigor (MICHAUD, 1989). De acordo com o dicionário Houaiss violência é definida como:

1. qualidade do que é violento 2. força ou efeito de empregar força física ou intimidação moral contra, ato violento 3. exercício injusto ou discricionário, ger. ilegal, de força ou de poder 4. força súbita que se faz sentir com intensidade, fúria, veemência 5. JUR constrangimento físico ou moral exercido sobre alguém, para obrigá-lo a submeter-se à vontade de outrem, coação (2009, p. 1948).

Ainda, para Faleiros (2008), a violência está ligada à teoria do poder. Todo poder necessita de uma relação, mas nem sempre este poder está associado à violência. Ele é violento quando se caracteriza como uma relação de força de alguém para alcançar objetivos e obter vantagens sobre algo. Esta relação violenta estrutura-se num processo de dominação, no qual o dominador se utiliza de coações ou agressões, para com o dominado. Muitas vezes, nestes casos o dominador se detém a criar suas próprias regras, muitas vezes contrárias às normas legais. Pensando neste aspecto, ressalta-se que a violência normalmente está ligada a agressões físicas e verbais³.

Tendo em vista essas considerações acerca da violência, passaremos à discussão acerca do entendimento do conceito de violência simbólica, de Pierre Bourdieu. Podemos dizer que a violência simbólica:

[...] define-se, numa primeira abordagem, como uma violência dissimulada. Essa dissimulação lhe confere poderes particulares e uma eficácia específica, porém, no fundo ela continua sendo irredutivelmente violência, que poderíamos dispor ao lado de outras espécies, tais como a violência física, por exemplo; ela não poderia ser utilizada de modo independente (ENCREVÉ e LANGRAVE, 2005, p. 303).

Esta forma de violência não é uma agressão física, mas sim um modo de agressão que se reflete, muitas vezes, como forma de coação, na qual a classe dominante procura determinar o que pode ser considerado importante dentro de cada cultura. Pensando nisso, pode-se dizer que:

A cultura que tem prestígio é justamente a cultura das classes dominantes: seus valores, seus gostos, seus costumes, seus hábitos, seus modos de se comportar, de agir. Na medida em que essa cultura tem valor em termos sociais; na medida em que ela *vale* alguma coisa; na medida em que ela faz com que a pessoa que a possui obtenha vantagens materiais e simbólicas,

³ Define-se como violência, opressão, tirania; uma força empregada a qualquer pessoa contra sua vontade; forma de constrangimento, tanto físico quanto moral que é exercido sobre a pessoa, obrigando-a fazer algo que não queira (MICHAELIS, 2009).

ela se constitui como *capital* cultural. Esse capital cultural existe em diversos estados. Ela pode se manifestar em estado objetivado: as obras de arte, as obras literárias, as obras teatrais etc. A cultura pode existir também sob a forma de títulos, certificados e diplomas: é o capital cultural institucionalizado. Finalmente, o capital cultural manifesta-se de forma incorporada, introjetada, internalizada (SILVA, 2002, p. 34).

Pode-se dizer que este tipo de violência procura fazer com que uma classe favorecida imponha sua cultura às classes que são menos favorecidas. De sorte que a:

[...] violência simbólica é essa coerção que se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (e, portanto, à dominação) quando ele não dispõe, para pensá-la e para se pensar, ou melhor, para pensar sua relação com ele, mais que de instrumentos de conhecimento que ambos têm em comum e que, não sendo mais que a forma incorporada da relação de dominação, fazem esta relação ser vista como natural; ou, em outros termos, quando os esquemas que ele põe em ação para se ver e se avaliar, ou para ver e avaliar os dominantes (elevado/baixo, masculino/feminino, branco/negro, etc.) resultam da incorporação de classificações, assim naturalizadas, de que seu ser social é produto (BOURDIEU, 2003, p. 47).

Entenda-se aqui “economicamente” como um conceito não ligado apenas ao fator dinheiro, mas a qualquer tipo de aquisição, pois como já explanado acima, quando se trabalhou com o conceito de *habitus* e de campo, dependendo do ambiente (campo) no qual se está inserido, se terá uma classe que domina e outra que é dominada. No campo da arte, por exemplo, domina quem diz o que é arte, no campo do direito, quem diz o que é o direito, no campo da moda, quem diz o que é a última tendência da moda e assim por diante.

A violência simbólica pode, desse modo, ser compreendida como um meio mais sutil de dominação e exclusão social. Apesar de esta violência não ser tão visível quanto a agressão física, não é menos nociva, pois pode agregar ao indivíduo conceitos e regras que o façam permanecer sempre na posição de dominado.

A sociedade, no decorrer dos tempos, criou crenças que influenciam no processo de socialização do indivíduo. Por meio dessas crenças surgem critérios tidos como padrões, legitimados no discurso dos dominantes sobre os dominados.

Assim, pode-se definir a violência simbólica como o exercício e difusão de uma superioridade fundada em mitos, símbolos, imagens, mídia e construções sociais que discriminam, humilham, excluem. Outra possível definição é a de que se trata do estabelecimento de regras, crenças e valores que “obrigam o outro a consentir”, pela obediência, dominação ou servidão (FALEIROS, 2008, p. 33).

Tais pressupostos nos permitem pensar em como a violência simbólica se manifesta na escola, e qual o papel desta em relação a estas possíveis situações. É importante compreender que no campo escolar, esta violência pode se manifestar por meio de *habitus* reproduzidos pelos diferentes integrantes ou classes da escola. Neste caso, muitas vezes, não há uma consciência desta prática. Pensando nisso, destaca-se que “a escola, como formadora, tem um papel fundamental na desconstrução da violência simbólica e da cultura da inferiorização de gênero, de raça, de classe social e de geração” (FALEIROS, 2008, p. 33).

Todavia, a escola acaba por reproduzir práticas que evidenciem alguns aspectos, por meio de uma cultura dominante. Por exemplo, na escola, exige-se que um aluno aprenda o uso da norma culta da língua portuguesa, com suas regras, a escrita tida como correta, para que possa avançar uma etapa, um ano. Certamente, os alunos que sempre dispuseram de uma boa educação – inseridos numa família considerada economicamente favorecida, que teve condições de proporcionar ao seu filho mais acesso ao conhecimento, a leituras – terão mais condições de compreender o uso da língua, do que os alunos que, por suas condições econômicas e culturais, nunca tiveram acesso a muitas informações, leituras e a uma boa educação. Porém, a forma de trabalhar o conteúdo, avaliar esses alunos será a mesma. Percebe-se aí uma manifestação da violência simbólica de classe social. É uma violência que acontece, mas que passa despercebida, uma vez que as pessoas não têm consciência dela.

Percebemos que a violência simbólica se manifesta também como uma forma de induzir certos valores de uma classe social sobre outra. A escola, desse modo, busca muitas vezes passar saberes estabelecidos através do pensamento da classe dominante. Medeiros (2007) define violência simbólica como:

Coação que exercem os grupos ou classes dominantes sobre os grupos ou classes dominadas para impor significações legítimas, ou ainda impondo como legítima a cultura de determinados grupos ou classes aos demais (MEDEIROS, 2007, p. 248).

Ainda:

Trata-se de um tipo de violência, de uma forma particular de constrangimento exercida com a cumplicidade daqueles que dela são vítima, que extorque submissões que não são percebidas como submissões, extorquindo também crenças socialmente inculcadas (idem, p. 21).

A violência simbólica é uma forma de imposição de uma cultura, que tem total influência em determinada escola que esteja nela incluída. Sendo assim, o professor buscará também se adaptar a essa forma de organização e a esta escola, e está sujeito a práticas que não são pensadas, nem questionadas, e que são reprodutoras de uma forma de desigualdade na escolarização. Essa desigualdade reflete-se depois na desigualdade social, legitimando mais chances de uma vida melhor àqueles que detêm melhores condições de aprendizagem, uma vez que suas possibilidades de conquistar melhores empregos poderão ser maiores.

Neste aspecto é fundamental que todos os integrantes da escola, indiferente de sua área de atuação, tenham ciência do que se constitui uma violência simbólica, para que possam ser repensadas ações e disposições com a finalidade de evitar tais ocorrências no âmbito escolar.

5 *HABITUS* DOCENTE E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

A docência atualmente é um trabalho reconhecido socialmente, no qual o grupo de profissionais que o realizam deve ter certa formação, normalmente obtida em nível universitário. Ao atuar em um espaço escolarizado, o docente defronta-se com um quadro organizacional uniforme e bastante estável. As escolas atuais ainda possuem, em sua maioria, um modo de funcionamento semelhante, com estruturas físicas que são parecidas, e que apresentam um mesmo padrão de organização do tempo e do espaço. As atividades cotidianas dos professores, portanto, fazem com que o trabalho de classe se torne em certos aspectos rotinizado e apoiado em tradições: os professores entram na sala, realizam a chamada, relatam as atividades do dia, passam as lições de casa, etc.

Além disso, o trabalho docente se realiza em função de um mandato prescrito pelas autoridades escolares e governamentais. Ora, esse mandato é geral e válido para todo o conjunto de membros dessa profissão que, apesar das particularidades de sua situação e formação, são levados a perseguir objetivos comuns, gerais. Com as normas sindicais e patronais, o trabalho deles é excessiva e estritamente vinculado a uma rede de obrigações e exigências coletivas de natureza variada (legais, sociais, econômicas, etc.), que lhe confere uma fisionomia particular (LESSARD; TARDIF, 2012, p. 42).

Desse modo, pode-se entender que o trabalho docente acaba se tornando em alguns aspectos rotineiro, demasiadamente calculado, controlado, temporizado, planejado de forma que nada fuja do contexto ou possa se tornar mais interessante. Está normalmente submetido a regras e normas que pretendem “organizar” o espaço escolar. Estas são ditadas por leis maiores e até mesmo pela própria escola. Lessard e Tardif (2012) destacam que o trabalho docente possui um desenvolvimento que é agendado de acordo com programas, avaliações e com

mecanismos e padrões diversos que direcionam a caminhada dos estudantes no sistema escolar. Dessa forma, o ano letivo é organizado de modo que se obtenha uma espécie de percurso temporal delimitado. O trabalho docente comporta, portanto, inúmeros aspectos formais e rotineiros.

Dentro deste panorama cabe ainda ressaltar que a prática docente é definida por normas de trabalho onde são necessários também competências e conhecimentos determinados e planejados, normalmente ensinados aos futuros profissionais nos cursos de graduação. Além disso, podemos dizer que:

Sabe-se que o fato de haver jovens estudantes, professores em formação, nas universidades não garante a possibilidade de uma configuração inventiva. Em muitas situações, a juventude também pode compor com a mais conservadora das culturas. Para uma grande parcela dos que ingressam na universidade, o que parece estar menos em questão é cuidar de sua formação, pois já chegam aos cursos *demasiadamente formados*: alguns paradoxalmente, muito jovens e muito fechados em certezas. A questão não é apenas a da juventude; em alguma medida, trata-se do desafio de deformar, de abrir espaço na forma/fôrma, de tornar porosa a blindagem a que todos – não só os futuros professores – estamos submetidos (HENZ, 2009, p. 69).

Observa-se “formas de ensinar” que são determinadas como as corretas e tidas como padrão para um bom professor. Neste sentido, ao entrar em um mercado de trabalho, cada escola procura um determinado perfil que acredita se “enquadrar” em sua organização. Todavia essas “formas de ensinar” são organizadas nas escolas e perpassam por tempos, sem serem repensadas e reorganizadas. É um processo repassado culturalmente, no qual se atribuem ao professor perfis e tarefas que continuam seguindo os mesmos padrões ano após ano, mesmo que o contexto social se encontre em constante mudança. Pode-se dizer que as atividades docentes estão regidas por procedimentos e atividades bem delimitadas, sendo que mesmo que o professor procure desenvolver certa autonomia, necessita adequar-se às formas de organização burocrática instituída pelas escolas.

Tendo em vista essas considerações pode-se ressaltar que muitas dessas práticas atribuídas aos professores podem ser compreendidas como um *habitus* docente. Práticas que durante muito tempo são determinadas como fundamentais no

campo escolar, que são perpassadas pelos professores nas escolas culturalmente, conceituando o perfil considerado como correto de cada docente. Esses *habitus* são reproduzidos com facilidade, pois não há uma discussão acerca dos mesmos, são tidos como algo sem o qual o professor não estaria no perfil necessário para ser considerado um bom docente.

A reprodução desses *habitus* pode, em alguns casos, refletir-se em uma violência simbólica, uma vez que existem algumas práticas culturalmente transmitidas que não levam em conta o contexto, fazendo com que algumas classes se tornem privilegiadas. Nas escolas algumas práticas docentes podem se configurar em uma violência simbólica e é este o aspecto que procuramos problematizar neste trabalho. Para que seja possível uma melhor compreensão do que buscamos, através de algumas questões acerca do currículo e que envolvem diretamente o docente – na forma de *habitus* –, tais como o planejamento, a ação e a avaliação, procuraremos problematizar de que forma isto pode se configurar em uma violência simbólica.

Portanto, no capítulo que segue, pretendemos delinear como a violência simbólica se manifesta no currículo de modo geral, para em seguida, dar ênfase a questões mais específicas que envolvem o trabalho docente diretamente.

6 VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E O CURRÍCULO

Com o aumento da escolarização, mais acesso ao ensino e às escolas, procurou-se, de certa forma, delimitar o conhecimento que seria ensinado, padronizando conteúdos exigidos nas escolas. Foi a partir disso que surgiu a necessidade de se criar o currículo escolar e é neste momento que se inicia um processo de discussão e problematização do que se configuraria nesta atividade. No decorrer da história, várias teorias⁴ do currículo surgem, muitas discussões, formas e finalidades são designadas a ele. Ainda hoje encontramos na maioria de nossas escolas uma forma de currículo onde se percebe uma falta de identidade, uma confusão em relação a seus componentes e objetivos.

Normalmente a escola possui uma organização curricular que procura dar forma, organizar o trabalho e delimitar os conteúdos que serão trabalhados em cada faixa etária. Conforme Silva (2002, p. 15), “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo”.

O currículo é utilizado, neste sentido, como um norte, uma direção para onde se guiará todo o trabalho realizado na escola. Normalmente estes currículos podem ser elaborados pelas escolas baseados em leis maiores, como no Brasil com as Diretrizes Nacionais Curriculares e com os Parâmetros Nacionais Curriculares. Além disso, em alguns casos, a elaboração dos mesmos surge das próprias secretarias

⁴ Podemos citar aqui as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas, nas quais não nos ateremos, pois o objetivo é apenas explicitar questões gerais sobre a organização do currículo para podermos partir para o papel do educador no processo de operador do mesmo.

da educação (quando se tratando das escolas públicas), ou baseados nos conteúdos dos próprios livros didáticos.

O currículo é uma invenção social como qualquer outra: o Estado, a nação, a religião, o futebol... Ele é o resultado de um processo histórico. Em determinado momento, através de processos de disputa e conflito social, certas formas curriculares – e não outras – tornaram-se consolidadas como o currículo. É apenas uma contingência social e histórica que faz com que o currículo seja dividido em matérias ou disciplinas, que o currículo se distribua seqüencialmente em intervalos de tempo determinados, que o currículo esteja organizado hierarquicamente... É através de um processo de invenção social que certos conhecimentos acabam fazendo parte do currículo e outros não (SILVA, 2002, p. 148).

Dessa forma, pode-se perceber que muitas vezes, por intermédio de algumas formas de organização curricular, acaba-se ensinando conteúdos programados antes mesmo que se conheça uma turma, um grupo de alunos e que não levam em conta experiências trazidas por eles e pelos próprios professores, além de restringir a autonomia na sala de aula. Os professores acabam assim apenas guiando-se pelo índice de conteúdos programados, sem muitas vezes, conhecer o próprio propósito e currículo da escola no qual estão inseridos. É importante pensar ainda que:

Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito (VEIGA-NETO, 2002, p.7).

Pensando o currículo para Bourdieu, pode-se dizer que suas análises acerca do currículo se encontram inseridas em uma teoria crítica do currículo, que como nos diz Silva (2002, p. 30) “começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos educacionais [...] são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical”. Para tanto, procura-se pensar em novas formas de currículo que buscam novos tipos de organização e conceitos, que vão além de somente pensar técnicas de como fazer o currículo, preocupação fundamental da teoria tradicional.

O currículo funciona como parte de uma construção social, na qual são

acentuados determinados aspectos culturais de acordo com o contexto no qual o sujeito está inserido. Além disso, ele determina valores e formas de poder que existem na escola, como processo de reprodução da cultura. O parágrafo que será transcrito, torna mais claro o entendimento acerca do modo como a cultura dominante se manifesta também no currículo escolar.

Os valores, os hábitos, os costumes os comportamentos da classe dominante são aqueles que são considerados como constituindo a cultura. Os valores e hábitos de outras classes podem ser qualquer coisa, mas não são a cultura. Agora é que vem o truque. A eficácia dessa definição da cultura dominante como sendo a cultura depende de uma importante operação. Para que essa definição atinja sua máxima eficácia é necessário que ela não apareça como tal, que ela não apareça justamente como ela é, como uma definição arbitrária, como uma definição que não tem qualquer base objetiva, como uma definição que está baseada apenas na força (agora propriamente econômica) da classe dominante. É essa força original que permite que a classe dominante possa definir *sua* cultura como a cultura, mas nesse mesmo ato de definição oculta-se a força que torna possível que ela possa impor essa definição arbitrária (SILVA, 2002, p. 34).

Neste aspecto, para Bourdieu e Passeron (1975), a escola não atuaria pela impressão da cultura dominante aos alunos de classes dominadas, mas por intermédio de um mecanismo que acaba funcionando como um mecanismo de exclusão. Uma vez que o currículo da escola está baseado na classe dominante, pode-se ressaltar que aqueles pertencentes a esta classe dominante terão mais facilidade em compreendê-lo, pois sempre estiveram imersos neste código. Em contrapartida, crianças e jovens da classe dominada sentem esse currículo muitas vezes como algo estranho, uma vez que não se acostumaram com ele, que sua cultura nativa é desvalorizada, esquecida. Cria-se assim, portanto, uma forma de reprodução cultural que exclui e proporciona menos possibilidades àqueles que não estão diretamente inseridos em uma cultura dominante. Para Silva (2002):

O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes sociais dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. Esse código é natural para elas [...]. Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. Eles não sabem do que se trata. Esse código funciona como uma linguagem estrangeira: é incompreensível (SILVA, 2002, p. 35).

Nesse contexto, podemos dizer que Bourdieu procuraria um currículo capaz

de criar condições para fazer com que os alunos pertencentes a uma classe dominada não sofram a violência simbólica, garantindo-lhes dessa forma as condições que não foram garantidas pela família. Todavia, ele não procura valorizar e nem dizer que determinada cultura é mais desejável que a outra. Assim, pensando no conceito de *pedagogia racional* de Bourdieu e Passeron, Silva (2002) cita que:

[...] as crianças das classes dominadas tenham uma educação que lhes possibilite ter - na escola - a mesma imersão duradoura na cultura dominante que faz parte - na família - da experiência das crianças das classes dominantes. Fundamentalmente sua proposta pedagógica consiste em advogar uma pedagogia e um currículo que reproduzam, na *escola*, para as crianças das classes dominadas, aquelas condições que apenas as crianças das classes dominantes têm na *família* (SILVA, 2002, p. 36).

Refletindo sobre tais questões cabe pensar no papel do professor, que funciona na escola como o operador do currículo, aquele que deve auxiliar na sua elaboração, planejamento e segui-lo em sua prática docente. Se o currículo, por sua vez, ressalta a cultura dominante, pode-se afirmar que o professor será também um transmissor dessa cultura em aula. Além disso, é importante ressaltar que o currículo do espaço escolar no qual o professor está inserido, muitas vezes acaba delimitando o seu trabalho, sua ação criativa. Todavia, esta prática já está de certa forma tão incutida no trabalho docente, que há uma ação de apenas cumprir aquilo que se objetiva no currículo. Percebe-se neste caso uma manifestação do *habitus* docente, já que esta prática repete-se e foi instituída culturalmente.

O professor ensina o que está instituído no currículo escolar. Os alunos, por sua vez, devem aprender aquilo que o professor ensina, pois são estes os conteúdos delimitados para aqueles alunos. Em uma sala repleta de diferenças, ensina-se a todos as mesmas coisas e do mesmo modo. O professor, inconscientemente, através das práticas curriculares, acaba produzindo uma noção de homogeneização da classe, onde todos devem atingir os mesmos objetivos e alcançar os mesmos conhecimentos. Sem perceber institui-se assim uma violência simbólica, uma vez que não é levado em conta o que realmente aquele aluno pretende saber, os conhecimentos que já pode ter sobre um determinado assunto. Todos os alunos são tratados da mesma forma e necessitam aprender da mesma forma, quando muitas vezes vêm de contextos e têm histórias diferentes. Todos

necessitam atingir a um mesmo padrão, exigido pelo professor, que por sua vez reproduz aquilo que lhe é exigido por meio do currículo escolar.

Nesse sentido, acaba-se limitando muitas vezes uma ação criativa, uma potencialização dos saberes de cada indivíduo, pois são tidos como importantes apenas aqueles saberes instituídos pelas escolas na sua organização curricular. Vendo desse modo, pode-se dizer que aquele aluno que sempre esteve inserido num contexto social dominante terá mais facilidade em aprender certos conteúdos do que aqueles alunos que muitas vezes possuem menos acesso, por estarem inseridos em um contexto social dominado. Todavia, a escola exigirá de ambos os alunos o mesmo “resultado”. Isto pode configurar-se em uma violência simbólica à medida que aquele aluno do contexto dominado poderá apresentar mais dificuldades e terá, normalmente, menos chances do que os demais.

Pensando estas questões acerca do currículo em Bourdieu, numa perspectiva da teoria crítica é importante ressaltar que estes conceitos com o passar dos anos 70 e 80 seriam questionados principalmente por sua relação aos aspectos econômicos, sendo que depois a teoria seria radicalmente transformada e modificada. Porém, ainda hoje estes conceitos podem ser aplicados.

Trazendo o conceito de violência simbólica, procuraremos verificar de que forma essa violência também se manifesta através de três elementos constitutivos do currículo, a saber: planejamento, a execução e a avaliação.

6.1 Planejamento, execução e avaliação curricular

Ao pensarmos no sentido da palavra planejar, nos vem à mente o ato de organizar alguma tarefa previamente, procurar alguns caminhos e estruturar algumas estratégias para alcançar certo objetivo. Planejar, de acordo com o dicionário Houaiss (2009, p. 1505), significa “elaborar o plano ou a planta de; projetar; organizar plano ou roteiro de; programar”. Nesse sentido, ainda conforme

Houaiss, planejar (2009, p.1505) remete ao “ato ou efeito de planejar; serviço de preparação de um trabalho, de uma tarefa, com o estabelecimento de métodos convenientes; determinação de um conjunto de procedimentos, de ações”.

Podemos dizer, dessa forma, que planejar faz parte de nossas ações diárias e que este processo acompanha a humanidade no decorrer de sua construção histórica. Isto porque planejar está diretamente ligado à forma de organizar e programar determinada ação. Conforme Silva (2009), cabe dizer que como uma prática humana, o planejamento é anterior à escola. Portanto, podemos pensar que o planejamento pode se manifestar como uma forma de preparação de alguma atividade que se queira realizar.

Refletir sobre a trajetória histórica do planejamento implica reconhecer que a atividade de planejar é essencialmente humana, demandando reflexão e intencionalidade. Diferentes conceitos e práticas de planejamento encontram-se intrinsecamente vinculados à categoria trabalho em suas múltiplas configurações e às diferentes formações sociais. Nesse sentido o planejar remete à própria evolução humana e o processo civilizatório (SILVA, 2009, p. 1).

Desta forma, o planejamento pode ser organizado de diferentes modos, dependendo de sua intencionalidade ou até mesmo do contexto para o qual ou até mesmo o local em que ele é organizado. No âmbito educacional, portanto, podemos encontrar diferentes tipos e formas de planejamento. Podemos citar o planejamento da aula, o planejamento administrativo, o planejamento curricular, etc. Para este trabalho, interessa-nos refletir sobre o planejamento curricular.

O planejamento curricular tem por finalidade orientar a prática pedagógica em sala de aula, por parte do professor. Para Sacristán:

O planejamento do currículo relaciona-se com o momento de prever o desenvolvimento ou a realização do ensino para que as finalidades do primeiro sejam realizadas em coerência de certas teorias ou princípios pedagógicos, organizando os conteúdos e a atividade em função de certas teorias da aprendizagem humana, princípios metodológicos, previsão de determinados meios, condições do ambiente de aprendizagem, etc. (SACRISTÁN, 1998, p. 282).

O planejamento do currículo, portanto, é uma tarefa difícil que envolve fatores e campos diversos do meio escolar. É necessário inicialmente que se saiba o que realmente a escola deseja, quais suas concepções, que rumos vai seguir e que estratégias vai utilizar no desenvolvimento de suas aulas e atividades. Dessa forma, Sacristán (1998, p. 54) destaca que “planejar o currículo para seu desenvolvimento em práticas pedagógicas concretas não só exige ordenar seus componentes para serem aprendidos pelos alunos, mas também prever as próprias condições do ensino no contexto escolar ou fora dele”.

Existem diversas formas de composição curricular, e, conseqüentemente de planejamento curricular, mas normalmente segue-se a composição que está baseada nos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais). Não há uma regra definida da forma como um currículo deve se estruturar, mas a maioria das escolas acaba criando certa estrutura, baseando-se na organização proposta pelos parâmetros.

Ao se trazer uma forma de estrutura pronta aos professores, durante o processo de elaboração do currículo, é necessário que se leve em conta alguns fatores que podem interferir neste planejamento, assim como os níveis de atuação de cada profissional, pois cada nível terá exigências e formas de ensinar e aprender diferentes. Ao elaborar e planejar o currículo é importante que não se limite a capacidade de atuação dos professores. Isto acontece em muitos casos à medida que a escola adota planos exteriores, como livros didáticos, guias, etc.

A dependência que possa existir nos professores quanto aos materiais didáticos, livros-texto, etc. Dependência condicionada não apenas pela formação dos professores, mas também pela variedade de sua oferta e pela legislação e normas administrativas a respeito. Essa dependência diminui o papel profissional do docente e torna-se empobrecedora do mesmo quando a oferta é homogênea (SACRISTÁN, 1998, p. 292).

Desse modo, ao pensarmos neste currículo onde o quê e a forma como se ensinará já são de certa forma pré-estabelecidos, podemos destacar que a prática desse docente se limitará a tentar, da melhor forma possível, fazer com que o aluno possa aprender a assimilar os conteúdos que são para ele designados. Partindo deste pensamento, podemos então perceber que há mais uma vez uma

manifestação da violência simbólica já ao se planejar o currículo, pois não são levados em conta os conhecimentos dos alunos, suas condições de aprender ou não determinado conteúdos, de ter ou não acesso a certos tipos de informação. Além disso, os objetivos que o currículo determinará que se chegue serão os mesmos para todos os alunos. É importante, neste contexto ressaltar que:

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 19).

O currículo é planejado de forma a organizar a ação educativa. Porém, é em muitos casos induzido ou imposto, reproduzindo o capital cultural no qual a escola está inserida.

Cabe ainda pensar na forma como o currículo é planejado, quem participa de sua elaboração. Como este é um processo que exige muita reflexão, em muitos casos, poucos acabam realmente se envolvendo neste processo. Os alunos, na maioria das vezes não participam ativamente desta construção, do planejamento e da organização. Por isto, também, acaba-se por definir ações homogeneizadoras, para que todos aprendam independente de suas concepções culturais, aquilo que é tido como a cultura ou mesmo o conteúdo “julgado” necessário para uma vida em sociedade, uma vida de trabalho. O *habitus*, neste caso, se reflete como uma forma de se fazer internalizar este tipo de conhecimento que é o tido como correto, inconscientemente seguindo o que é imposto pela cultura dominante. Dessa forma, pode-se perceber que ainda em seu planejamento, o currículo evidencia aspectos da cultura dominante, seguindo valores, conteúdos impostos por essa classe. Através disso, a violência simbólica acaba sendo reproduzida pelos educadores que executam o currículo.

O passo seguinte ao planejamento é a forma como o currículo será executado, posto em ação. Para isso, inicia mais um processo de reflexão acerca da forma como isto se dará, de que modo este currículo passará do planejamento à ação. O currículo só terá comprovado o seu real valor ao ser utilizado e introduzido

na prática, observando-se como se concretiza em situações verdadeiramente reais.

O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois enfim, é na prática que todo projeto, toda idéia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significação e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida. Às vezes, também, à margem das intenções, a prática reflete pressupostos e valores muito diversos, o currículo, ao se expressar através de uma práxis, adquire significado definitivo para os alunos e para os professores nas atividades que uns e outros realizam e será na realidade aquilo que essa depuração permita que seja (SACRISTÁN, 1998, p. 201).

Sendo o currículo aquilo que liga a teoria à prática, o que pretendemos àquilo que realmente se reproduz em realidade, é fundamental que seja analisada a prática e o modo como este currículo irá se constituir. Ao se executar o currículo, que é comum para todos os estudantes de uma mesma escola podemos pensar que o professor ensinará da mesma forma e os mesmos conteúdos em cada uma das turmas. Isto, de certo modo, permite uma homogeneização dos saberes e dos próprios perfis dos estudantes, uma vez que será exigido que atinjam o mesmo nível de aprendizagem para progredir em sua caminhada escolar.

Assim, destaca-se que a escola:

[...] em vez de oferecer acesso democrático de uma competência cultural específica para todos, tende a reforçar as distinções de capital cultural de seu público. Agindo dessa forma, o sistema escolar limitaria o acesso e o pleno aproveitamento dos indivíduos pertencentes às famílias menos escolarizadas, pois cobraria deles os que eles não têm, ou seja, um conhecimento cultural anterior, aquele necessário para se realizar a contento o processo de transmissão de uma cultura culta. Essa cobrança escolar foi denominada por ele como uma *violência simbólica*, pois importaria o reconhecimento e a legitimidade de uma única forma de cultura, desconsiderando e inferiorizando a cultura dos segmentos populares (SETTON, 2010, texto digital).

Além disso, na prática o currículo também propõe as maneiras de trabalhar, algumas normas e métodos que podem e devem ser utilizados em relação à compreensão de determinados conteúdos. Também visa, em algumas organizações, socializar e disciplinar moralmente para questões de hábitos e condutas de estudante vistas como as corretas para um desenvolvimento integral do sujeito. Essas condutas e hábitos, como já mencionado, foram sendo instituídos culturalmente pela classe dominante como forma de se afirmarem como

pertencentes a ela. Para compreender melhor estes apontamentos, cita-se que:

[...] a estruturação acadêmica do trabalho escolar para desenvolver o currículo se torna uma matriz de socialização geral dos alunos, e, ao contrário, um currículo encontra seu molde dentro de uma rede de comportamentos didáticos cuja funcionalidade e sobrevivência nas instituições escolares não é explicada apenas por razões de reprodução de conteúdos intelectuais. O currículo se envolve na cultura global que representa a escolarização, às vezes assume essa função explicitamente, mas, em qualquer caso, sempre a executa (SACRISTÁN, 1998, p. 228).

A ação depende muito do planejamento curricular. Não há como executar um currículo sem antes se planejar, organizar estratégias, pensar em algumas questões acerca do contexto de cada escola. Todavia, percebe-se que a reflexão está normalmente centrada em práticas já existentes, tomando-se como exemplo aquilo que já é visto como positivo, que já está “dando certo” em relação à aplicação. Dessa forma, alguns *habitus* acabam nem sendo percebidos, repetindo-se ano após ano, pois seguem regras e normas já estabelecidas e que são tidas como fundamentais em um processo educativo. Isso acontece na prática docente, na concepção dos atributos de um estudante, na organização da rotina, das disciplinas no currículo, nos conteúdos, etc. Aos estudantes surge uma imposição daquilo que deve ser aprendido e compreendido, das normas e regras que devem ser seguidas, da avaliação pela qual deverão passar. Como, culturalmente, muitos dos alunos que assim que iniciaram sua jornada escolar foram se inserindo neste sistema, inconscientemente a noção de que tudo isso era necessário para ser um “bom aluno” foi sendo incutida, pela sociedade, pelas famílias, pelos professores. Vemos aí mais uma manifestação da violência simbólica, à medida que:

A violência escolar é sobretudo *simbólica*: é uma pressão moral e psicológica constante exercida sobre os alunos para obter sua adesão, sua atenção, seu trabalho. Há, é claro, crianças felizes em ir à escola e que têm espontaneamente desejo de aprender. Uma maioria incerta suporta sua condição sem realmente sofrer, passando de momentos de tédio, ou de revolta, a outros, de entusiasmo e de adesão. Ocorre contudo que os alunos em dificuldade ou em fracasso não são aqueles que parecem os mais felizes na escola (PERRENOUD, 1999, p. 140).

Pensando na perspectiva de Bourdieu, ao ser executado, o currículo acaba criando mais condições de conquistas aos alunos que sempre tiveram acesso a um maior capital cultural, cujo acesso a informações e a estudos também é favorável e

mais fácil, muitas vezes por viverem em um contexto familiar privilegiado. Já os que tiveram menos acesso, em sua maioria poderão apresentar mais dificuldades em determinadas tarefas, e conseqüentemente poderão, no processo avaliativo, sentir mais dificuldades também.

Ao pensarmos no sentido da palavra avaliação temos algumas vezes lembranças não muito positivas, que nos remetem a uma forma de julgamento, de dar ou não valor a algo. Também lembramos que em nossas vidas parecemos viver em constante avaliação – na vida profissional, como estudantes, na vida pessoal, etc. – como se fosse essa a única forma de avançarmos ou atingirmos alguns objetivos. Avaliar é criar modos de excelência, onde serão decididas a progressão nos cursos que estão sendo seguidos, a orientação para vários tipos de estudos, a certificação antes de se entrar ao mercado de trabalho, a contratação para o cargo que se almeja (PERRENOUD, 1999).

Avaliação, de acordo com o dicionário Houaiss (2009, p. 227) significa “o ato ou efeito de avaliar; valor determinado de quem avalia; apreciação sobre condições, extensão, intensidade, qualidade de algo; verificação que objetiva determinar a competência, o progresso de um profissional, aluno, etc”.

Estamos sendo avaliados de várias formas sempre e, tratando-se da escola, o responsável deste processo para com o aluno é o professor. É ele que, ao colocar em prática o currículo, organizará métodos, instrumentos para avaliar seus alunos com o objetivo principal de progressão do aluno pelos níveis escolares.

Trata-se de funções de controle que ficam nas mãos do professor. Tendo destacado os limites da autonomia da profissionalização dos docentes, é preciso ressaltar que, em nosso sistema educativo, o progresso do aluno dentro do sistema escolar fica totalmente nas mãos dos professores, ou seja, são os únicos depositários dos procedimentos formais de controle, o que lhes confere um enorme poder dentro da instituição (SACRISTÁN, 1998, p. 312).

O currículo dá uma impressão de organização, é uma forma de mapeamento de onde se pretende chegar. Neste âmbito é importante ressaltar que a avaliação

funciona como uma forma de regular, de selecionar aquele que está dentro daquilo que se espera para uma progressão escolar. De acordo com Sacristán (1998):

As avaliações têm de fato várias funções, mas uma deve ser destacada: servir de procedimento para sancionar o progresso dos alunos pelo currículo seqüencializado ao longo da escolaridade, sancionando a promoção destes. Tal função reguladora da passagem do aluno pelo sistema escolar é inerente à própria ordenação do currículo como sistema organizado, e é difícil pensar em outra possibilidade. Os alunos e o próprio professor não distinguem procedimentos de avaliação realizados com propósito de diagnóstico de outros com função sancionadora de níveis de aprendizagem com vistas à promoção do aluno pelo currículo regulado dentro da escolaridade. Embora a educação obrigatória não seja seletiva, a avaliação realizada dentro dela gradua os alunos, hierarquiza-os, porque assim ordena sua progressão (SACRISTÁN, 1998, p. 312).

Refletindo sobre tais questões é possível perceber que, por meio destes instrumentos avaliativos que não são formais (provas, trabalhos), mas sim comportamentais e de controle, instaura-se por parte do professor uma forma de violência simbólica. À medida que o próprio aluno sabe e percebe que está sendo avaliado desta forma, e como sempre lhe foi culturalmente instituído como se deve ou não aprender na escola, acaba por aceitar sem questionar. Algumas vezes, tanto professores quanto alunos apenas procuram criar condições para aprendizagem e trabalho escolar. Neste sentido podemos, portanto, perceber que:

De alguma forma, o ensino se realiza num clima de avaliação, enquanto que as tarefas comunicam critérios internos de qualidade nos processos a serem realizados e nos produtos esperados delas e, portanto, pode-se afirmar que existe um certo clima de controle na dinâmica cotidiana do ensino, sem que necessariamente deva manifestar-se em procedimentos formais que, por outro lado, são muito freqüentes. Um aluno sabe que o avaliam quando lhe perguntam, quando lhe supervisionam tarefas, quando um professor lhe propõe uma linha de trabalho cotidiano, quando o desaprovam (SACRISTÁN, 1998, p. 311).

Muitos são os pontos que podemos destacar em relação ao currículo e no qual o professor tem o papel daquele que planeja, executa, avalia. A violência simbólica se manifesta de diferentes formas, através de ações simples que são reproduzidas pelo *habitus* docente, sem que exista na maioria das vezes um conhecimento sobre no que realmente este tipo de violência se constitui. É necessário tomarmos consciência sobre a existência deste tipo de violência, para então pensarmos em práticas que possam ao menos amenizar tais situações.

CONCLUSÃO

A violência escolar tem sido grande questão de debate nos dias atuais. Basta observarmos notícias para ouvirmos relatos e fatos de sua ocorrência. Estes relatos normalmente consistem em formas de agressões físicas e verbais. Todavia, existe uma forma de violência desconhecida por muitos e que está diretamente ligada à escola: a violência simbólica.

Este trabalho bibliográfico objetivou perceber de que forma a violência simbólica pode se manifestar através de algumas formas de *habitus* docente, principalmente ligadas a questões que envolvem o currículo escolar.

A partir de alguns conceitos pensados na perspectiva do sociólogo Francês Pierre Bourdieu, é impossível observar as desigualdades escolares apenas como reflexos das diferenças naturais, aquelas que são características próprias de cada pessoa. Aspectos culturais e sociais são também reprodutores das desigualdades que encontramos no ambiente escolar.

Pensando nestas questões também se pode perceber que a violência simbólica está presente no contexto escolar, mas que muitas vezes é desconhecida tanto pelos professores, quanto pelos alunos. Isto permite que algumas práticas que são formas de violência simbólica sejam reproduzidas ano após ano, sem serem questionadas e até mesmo percebidas como tal.

Pode-se pensar que algumas práticas docentes que são perpassadas

culturalmente, como atributos de um bom professor, daquele que possui o perfil adequado para esta profissão, acabam por se constituírem em uma forma de violência simbólica. A própria composição curricular, na qual o docente é aquele que dá ação ao currículo, traz ações e contextualizações que acabam por se manifestarem neste tipo de violência.

Percebe-se o currículo, muitas vezes, como reprodutor de uma cultura dominante, onde aquele que o planeja e o coloca em ação, através da prática, que o efetiva no cotidiano – na maioria dos casos e com maior intensidade o professor – em algumas situações inconscientemente, é também reprodutor de uma violência simbólica. Pode-se perceber que esta prática é realizada inconscientemente uma vez que a grande maioria dos professores, como já dito, incorporam-na por meio de *habitus* que lhes são inculcados já durante o seu processo de formação, além de não terem um conhecimento acerca desta prática de violência.

Através deste estudo pode-se verificar ainda que a violência simbólica se manifesta através da determinação dos saberes ensinados. Nas escolas alguns saberes, aqueles que constituem o currículo, são tidos como os legítimos, que tem valor e são ensinados a todos os alunos de uma determinada classe da mesma forma. Além disso, todos são avaliados em um mesmo nível, devem atingir os mesmos objetivos, não se levando em conta a bagagem cultural de cada um. Através dos conceitos de Bourdieu, é possível pensar em como aquele aluno que sempre teve acesso a um maior conhecimento, um maior capital cultural, terá mais facilidade em aprender certas coisas, do que aquele aluno que sempre teve menos acesso a informações, um menor capital.

Enfim, faz-se necessário ressaltar que estes conceitos de Bourdieu, mesmo que em alguns aspectos possam ser repensados nos dias atuais, fazem refletir sobre questões importantes acerca da violência na escola e acerca de alguns *habitus* docentes que ainda fazem parte do cotidiano escolar. É de suma importância conhecermos e sabermos no que realmente consiste uma violência simbólica para que possamos mudar algumas formas de ver e organizar a prática docente.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003a.

_____. **Entrevistado por Maria Andréa de Loyola**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002.

_____. Gênese e estrutura do campo religioso. In: BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

_____. **O poder simbólico**. 6. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **Os usos sociais da ciência: por uma Sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. **Sociologia (organizado por Renato Ortiz)**. São Paulo: Ática, 1983.

CHEMIN, Beatris F. **Manual da Univates para trabalhos acadêmicos: planejamento, elaboração e apresentação**. 2 ed. Lajeado: Univates, 2012.

ENCREVÉ, Pierre e LANGRAVE, Rose- Marie (coord). **Trabalhar com Bourdieu**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

FALEIROS, Eva Silveira; FALEIROS, Vicente de Paula. **Escola que Protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

HENZ, Alexandre de Oliveira. "Formação de professores". In: AQUINO, Julio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara (Orgs.). **Abecedário: educação da diferença**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2009.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 7. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. **A teoria sociológica de Pierre Bourdieu na produção discente dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba: 2007

MICHAELIS. **Dicionário de Português**. 2009. Disponível em: < <http://www.michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em: 01 dezembro 2013.

MICHAUD, Yves. **A violência**. São Paulo: Ática, 1989.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SACRISTÁN, J. Cimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **Uma Introdução a Pierre Bourdieu**. 2010. Disponível em: <<http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/uma-introducao-a-pierre-bourdieu/>>. Acesso em: 24 maio 2014.

SILVA, Marta Leandro da. **Planejamento escolar na perspectiva democrática**. 2009. Disponível em: <http://www.ufpe.br/ceadmoodle/file.php/1/coord_ped/sala_3/arquivos/Planejamento_Escolar_na_perspectiva_democratica.pdf>. Acesso em: 17 maio de 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Formação de Professores: Políticas e Debates**. São Paulo: Papirus, 2002.

VEIGA NETO, ALFREDO. **De Geometrias, Currículo e Diferenças** IN: Educação e Sociedade, Dossiê Diferenças-2002.