

A violência simbólica nas escolas



Por MICHEL AIRES DE SOUZA DIAS*

Um ambiente extremamente repressor das ideias, dos conhecimentos e dos valores progressistas

A escola não é um ambiente neutro, onde as ideias e os conhecimentos podem circular livremente. Na verdade, ela é um ambiente extremamente repressor das ideias, dos conhecimentos e dos valores progressistas. A escola é eminentemente um espaço político de violência simbólica. Mas, esse fato, não é percebido pela maior parte dos professores, uma vez que eles consomem os produtos culturais homogeneizados da indústria cultural. Com isso, aderem aos valores e a ideologia da classe dominante.

Como observou Marilena Chauí (2016, p. 276), “a maioria dos professores do ensino fundamental e médio pertence aos estratos inferiores da classe média urbana e, portanto, aderem ao ideário dessa classe, em que a educação é transmissão de informação e adestramento para a conquista do diploma, de maneira que a prática pedagógica visa a reforçar e não a criticar a ideologia dominante, que é tomada como a verdade das coisas”.

Os pensadores franceses, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2014), na década de 1950, foram os primeiros a perceber que o objetivo da escola não é o de formar sujeitos autônomos, mas é o de fabricar um conjunto de papéis sociais e de valores, cuja função é a constituição de sujeitos adaptados à ordem social, econômica e política de um grupo ou classe social. Para eles, a escola impõe valores, crenças, preceitos, modos de ser e pensar por meio de uma dominação simbólica: “Toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (BOURDIEU; PASSERON, 2015, p. 27).

A ação pedagógica, portanto, impõe significações como se elas fossem legítimas, dissimulando as relações de poder e os interesses de classe, que estão por trás desse arbitrário cultural dominante: “A seleção de significações que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico é arbitrária na medida em que a estrutura e as funções dessa cultura não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual, não estando unidas por nenhuma espécie de relação interna à ‘natureza das coisas’ ou a uma ‘natureza humana’”. (BOURDIEU; PASSERON, 2015, p. 29).

Para os dois sociólogos, não existe educação neutra. A escola seria um espaço de socialização que colabora para a formação da identidade dos indivíduos, por meio de uma dominação simbólica. Ou seja, a escola impõe um arbitrário cultural para a formação de um “*habitus*” cultural. Eles entendem por *habitus* um conjunto de valores, crenças, significados e símbolos da cultura de um grupo ou classe social, que são assimilados como um sistema de orientação e de disposições para a ação. Nesse sentido a escola reproduz as relações de poder, as distinções sociais e as diferenças de classe.

Para usar uma expressão de Herbert Marcuse (1973), a escola reproduz o “pensamento unidimensional”, pois desenvolve um universo único de ideias e comportamentos, onde outras formas de pensamento e conhecimentos são ignoradas. Com

a terra é redonda

isso, a escola torna-se a mais importante matriz moral das sociedades, que impõe pela violência simbólica um sistema de pensamento e valores que devem ser internalizados.

É por meio das políticas pedagógicas que os conteúdos e os conhecimentos são moldados conforme os interesses de classe. O maior exemplo disso é o racismo epistemológico, que existe hoje nos estabelecimentos de ensino. É notória, nas práticas pedagógicas, a depreciação dos saberes afro-ameríndios, asiáticos, africanos e da cultura popular. O processo de aprendizagem no ensino público tradicional tem uma intencionalidade política.

É a classe dominante que decide o que se deve ensinar, é ela que decide o que é estimável ou insignificante, o que se deve privilegiar ou o que se deve ignorar. Desse modo, não há nenhuma justificativa para o fato de se estudar a música clássica ao invés do hip hop; a história da Europa ao invés da história da África; a literatura do homem branco em detrimento da literatura do homem negro ou asiático; a pintura clássica ao invés do grafite ou pichação nos grandes centros urbanos.

Na educação tradicional, os conhecimentos transmitidos, os métodos de ensino, os modos de avaliar, tudo seria organizado em benefício da perpetuação dos interesses de classe. Em razão disso, a dominação simbólica é dissimulada. A eficácia do arbitrário cultural dominante depende do desconhecimento da verdade objetiva da ação pedagógica, que é dada como natural e legítima.

Devido aos valores e as ideologias disseminadas pelas classes dominantes, os professores constantemente sofrem o assédio dos gestores e da comunidade escolar. É comum que os professores sejam chamados pela direção ou pela supervisão por ministrar determinados conteúdos. Se você debate a sexualidade infantil, a partir das ideias de Freud, então corre um sério risco de que um pai de aluno apareça em suas aulas ou de que um diretor o convoque para dar explicações.

Se quiser refletir sobre questões religiosas e disser que “Deus está morto”, como afirmou Nietzsche, você corre um sério risco de que uma mãe de aluno faça uma reclamação formal ao diretor. Se você debater o *Manifesto Comunista* de Marx, também corre um sério risco de ser chamado de comunista e de ser acusado de disseminar ideias políticas, com o argumento de que a escola não tem partido. Se você discutir gênero e homossexualidade, pode ser acusado de disseminar ideologia de gênero, como se gênero fosse uma categoria natural e religiosa, e não uma construção social e histórica.

A violência simbólica se impõe de forma mais transparente e explícita em governos de extrema direita. É muito comum o envolvimento de militares e religiosos nas questões educacionais. Em uma época de fascismo e intolerância religiosa, tornou-se comum a participação de igrejas evangélicas nas escolas públicas, por meio de palestras, cursos, dinâmicas e até mesmo aulas de educação religiosa.

Hoje, em governos ligados às pautas de extrema direita, essas ações têm se intensificado. Há muitas reclamações dos pais e dos próprios alunos que seguem outras vertentes religiosas. Contudo, a comunidade escolar por ser expressivamente cristã não se incomoda, até mesmo vê como algo bom para formação moral e cívica dos alunos. O fato é que a religião na escola é o exercício de uma violência simbólica, primeiro porque desrespeitam outras religiões; segundo porque é uma regressão do homem a um estágio antropológicamente anterior da espécie humana. A religião ao se colocar contra a objetividade científica ameaça à educação.

O que se mostra paradoxal na educação é que, apesar de ser conservadora, ela pode desvelar as estruturas e mecanismos de dominação, ela pode ser um veículo de libertação. É possível uma educação crítica, que possa refletir sobre si mesma. Como avaliou Martins (2002), o conhecimento da prática constitui uma das condições da produção de uma relativa prática da liberdade. Esta não repousa num voluntarismo individualista ou coletivo, nem muito menos num fatalismo científico, mas no conhecimento dos fundamentos da produção da prática, ponto de partida para a construção de uma utopia racional.

A tomada de consciência da tendência reprodutivista do sistema de ensino por seus agentes, o reconhecimento da ilegitimidade do processo, pode contribuir para uma mudança de perspectiva, ou seja, a possibilidade de passar da reprodução para a emancipação social (ALMEIDA, 2005). Como afirma Paulo Freire (1987, p. 17), a educação somente

a terra é redonda

poderá se tornar uma “prática da liberdade”, quando o processo pedagógico fizer “da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação”.

Em suas “Notas para esclarecer a noção de *habitus*”, Loïc Wacquant (2007) explica-nos que, apesar do *habitus* ser durável, ele não é estático ou eterno, as disposições são socialmente montadas e podem ser corroídas, contrariadas ou mesmo desmanteladas pela exposição a novas forças externas. É o caso do imigrante que, ao passar longos anos exposto à cultura de um país estrangeiro, modifica seus modos de pensamento e comportamento.

Esse fato nos permite pensar a educação a partir de uma nova perspectiva. A própria teoria de Bourdieu nos dá margem para pensar a ideia da autonomia do sujeito. Por meio da escola, é possível desconstruir o *habitus* de classe dominante e desenvolver um novo *habitus*, que recupere a autonomia crítica dos sujeitos. É possível desenvolver, através de um trabalho pedagógico duradouro, novas disposições para a ação, que se tornem antagônicos ao arbitrário cultural dominante.

O processo pedagógico pode construir novos esquemas de percepção, apreciação e representação, novos valores e princípios de conduta humana. A partir do esclarecimento político, como reflexão crítica sobre a realidade, é possível desvelar os mecanismos de dominação, é possível tornar o processo de aprendizagem um instrumento de libertação.

*Michel Aires de Souza Dias é doutor em educação pela Universidade de São Paulo (USP).

Referências

ALMEIDA, L. Pierre Bourdieu: A transformação social no contexto de *A Reprodução*.

Inter-Ação: Revista Faculdade de Educação UFG, 30(1), 139-155, jan./jun. 2005.

<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/1291/1343>

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J-C. *A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.

CHAUI, Marilena. Percursos de Marilena Chaui: filosofia, política e educação. Entrevista concedida a Homero Silveira Santiago, Paulo Henrique Fernandes Silveira. *Revista Educação e Pesquisa*, vol. 42, n. 1, p. 259-277, jan./mar 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MARCUSE, H. *A Ideologia da Sociedade Industrial*. Rio de Janeiro, Zahar, 1973.

MARTINS, C. (2002) Notas sobre a noção da prática em Pierre Bourdieu. *Novos Estudos CEBRAP*, nº. 62, p. 163-181, março 2002. <http://novostudos.org.br/v1/files/uploads/contents/96/20080627_sobre_a_noção_da_prática.pdf>

WACQUANT, L. Notas para esclarecer a noção de *habitus*. *Educação e Linguagem*, nº 16, p. 63-71, Jul-Dez 2007. <http://www.cchla.ufpb.br/rbse/WacquantArt.pdf>

a terra é redonda

A Terra é Redonda existe graças aos nossos leitores e apoiadores.

Ajude-nos a manter esta ideia.

[CONTRIBUA](#)

A Terra é Redonda