

VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E ENSINO DE GEOGRAFIA: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE UMA PRÁTICA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Mayra Abboudi Brasco
mayrabrasco@gmail.com¹

Antonio Carlos Dias Junior
acdiasjr@gmail.com²

Resumo

O artigo trata de uma experiência de estágio obrigatório de Licenciatura em Geografia realizado na Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, em que foi observado um sétimo ano de uma escola estadual localizada na cidade de Campinas – SP. Buscou-se relatar algumas das práticas docentes a partir do referencial teórico contido na sociologia de Pierre Bourdieu, em especial a prática da violência simbólica tal qual apresentada pelo autor na obra “A reprodução” (1975 [1970]).

Palavras-chave: Estágio - Geografia; Violência Simbólica; Pierre Bourdieu (1930-2002).

Introdução

O presente trabalho é fruto da experiência de estágio supervisionado em uma escola estadual na cidade de Campinas, no qual se acompanhou as aulas de um professor da disciplina de Geografia. A turma observada cursava o sétimo ano e o estágio teve duração de quatro meses. Trata-se de uma escola de subúrbio cujo público atendido pertence, quase exclusivamente, às classes médias e baixas. Durante o estágio, buscou-se observar algumas das categorias presentes no pensamento do sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002), especialmente o conceito de *violência simbólica*, desenvolvido na obra *A Reprodução: elementos para uma teoria dos sistemas de ensino* (1975 [1970]) escrito com Jean-Claude Passeron e publicado em 1970, no qual os autores expõem os arbítrios contidos na ação pedagógica e no sistema de ensino francês.

¹ Estudante de Geografia na Universidade Estadual de Campina – Unicamp.

² Doutor em Sociologia. Professor no Departamento de Ciências Sociais na Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas – Unicamp.

No artigo, portanto, pretendemos abordar a prática da violência simbólica presente no ensino específico da Geografia. Para a prática do estágio, de acordo com o programa proposto pelo professor responsável, fez-se necessário conhecer o contexto e alguns dos conceitos presentes na sociologia de Bourdieu, que serão brevemente apresentados.

Pierre Bourdieu é um dos autores mais conhecidos e citados no âmbito das ciências humanas. A gama de assuntos sobre os quais refletiu vai do campo da arte até os processos educacionais, passando pela etnologia, campo acadêmico, classes sociais entre tantos outros. No que se refere especificamente à sociologia da educação, o autor constrói, a partir da década de 1960, uma teoria que questiona a ideia segundo a qual a escola equalizaria as diferenças e promoveria o fim das desigualdades por meio da educação.

Um dos princípios estabelecidos pela Revolução Francesa é o de que o ensino deve ser universal (os primeiros anos escolares, fundamentalmente), porque a educação é capaz de transformar os seres humanos em cidadãos, em pessoas melhores. Se o sistema de ensino é universal e supostamente igualitário, premia os mais talentosos. Mas, para Bourdieu, a escola, na verdade, reforça as diferenças. Assim, a análise bourdieusiana buscou compreender de maneira crítica os mecanismos pelos quais a escola e a educação são responsáveis pela produção e reprodução das desigualdades e da sociedade de classes, sobretudo a partir da crítica à ideia do dom ou do mérito, uma vez que o peso da origem social permanece como fator determinante no destino escolar.

No lugar da ideia meritocrática que alardeia a igualdade de oportunidades e premia os mais talentosos, Bourdieu aponta que o que se via era a reprodução das desigualdades sociais, para os quais a escola desempenhava um importante papel (1998). Para o autor francês, num contexto em que a escola se torna um problema social à medida que não cumpre as expectativas criadas em torno dela, emerge uma espécie de *geração enganada* - sobretudo quando os diplomas escolares se massificam e perdem paulatinamente sua importância no mercado de trabalho.

Importante ressaltar que Bourdieu, diferentemente dos autores marxistas de sua geração que pensaram a escola (L. Althusser, C. Baudelot, R. Establet, entre outros), diminui a importância do caráter econômico em sua sociologia da educação, e dá especial relevo e importância para as instâncias culturais e simbólicas, sobretudo por meio do conceito de *capital cultural*, que diz respeito aos bens simbólicos e culturais que são adquiridos (via escolar) ou herdados, e que fogem ao cálculo monetário.

Desta forma, o desempenho escolar dos alunos não resulta de *aptidões naturais* ou *méritos individuais*, mas da bagagem social e cultural e da validação dos códigos requeridos no ambiente escolar. O papel fundamental da escola é o de ocultar a relação de forças que define a cultura de um determinado grupo como aquela que é legítima e, portanto, digna e autorizada de ser transmitida pela escola. Especificamente, na perspectiva de Bourdieu e Passeron nas obras *Os Herdeiros* (2014, [1964]) e *A reprodução* (1975, [1970]), a escola primária única produz diferenciações ao impor uma única cultura como sendo digna de ser transmitida.

A escola, portanto, serve de local no qual a dominação e a estrutura da sociedade são reproduzidas, e não equalizadas. Ela dissimula o que há de arbitrário e de violência simbólica, isto é, a educação que interioriza como *natural* as desigualdades e uma ordem social que é resultado da opressão grupos sociais sobre outros grupos sociais. A ação educativa, nesse sentido, assenta-se na transmissão de um modo de se ver e de se pensar o mundo e, logo, de reproduzi-lo.

Alguns preceitos da teoria bourdieusiana

A sociologia da educação de Bourdieu surge em meio a debates mais amplos no seio da teoria social. Em especial, Bourdieu busca a superação das abordagens que colocavam de um lado teoricista e, de outro, empiricistas – e seus respectivos dualismos: sociedade/indivíduo; material/simbólico; mente/corpo na teoria social (PETERS, 2013). Desta perspectiva, o mundo social é um cenário de competição por recursos materiais e simbólicos escassos de poder: a tarefa da sociologia é identificar os mecanismos pelos quais o poder se exerce de modo oculto e dissimulado, tanto aos olhos dos setores dominantes quanto dos setores dominados.

Tendo em vista tal finalidade, Bourdieu procurou estabelecer um arcabouço conceitual e analítico que desse conta deste universo do simbólico. Passaremos rapidamente pelos mais importantes: os conceitos de *habitus*, campo, tipos de capitais e violência simbólica.

Como apontando anteriormente, as crianças entram e sem da forma da escola, não há a transformação proposta: ao contrário disso, o que ocorre é uma potencialização das diferenças entre alunos. Tal fato se dá pelo ser social constituir-se por uma relação dialética entre a exterioridade objetiva, que é marcada pelas condições sociais de nascimento e da sociedade onde o agente está inserido, e entre a interioridade subjetiva, relação no qual repousa o

conceito de *habitus* (BOURDIEU, 2000, 2001). O *habitus* é a resposta para a relação dialética entre o exterior e o interior, como o conjunto de disposições para a ação inerente ao indivíduo, formado quando o exterior, o social, é tornado subjetivo e passa a constituir o indivíduo, influenciando no seu cotidiano, nas suas condutas, no seu pensamento, etc.

Para Bourdieu, a realidade social seria mais bem compreendida se fosse estudada por sua estrutura e dinâmica, como um espaço de posições que são desiguais, relacionais, e que estão permanentemente em disputa (campo) – e que englobam desde o dinheiro ao conhecimento sobre pintura. Um campo, assim, diz respeito a qualquer ambiente social em que ocorrem disputas sociais (materiais e simbólicas): posições de liderança e dominação que podem envolver renda, conhecimentos, benefícios, honrarias, prestígios, entre outras distinções.

Essas disputas relacionam-se diretamente com o montante de capitais que cada indivíduo possui: capital econômico, capital social e capital cultural. Em linhas gerais, para Bourdieu, o capital econômico equivale aos bens materiais, como a renda e a propriedade; o capital social advém da sociabilidade e da constituição de uma rede estável de relacionamentos que proporcionam benefícios dos mais variados tipos; já o capital cultural diz respeito aos bens simbólicos, herdados ou adquiridos, na família ou por meio das competências escolares, e que podem ou não ser utilizados nos mercados dos bens simbólicos.³

A escola configura um *campo* (com suas hierarquias e desigualdades) que é vendido como sendo um local de transformações dos indivíduos. Contudo, a mobilidade social esperada, na verdade, não é proporcionada pela escola, porque ela maximiza os *capitais herdados* de determinados tipos de alunos (inseridos no *habitus* que deriva de sua origem social), e que são requisitados e transformados em *cultura legítima*, digna de ser ensinada. Aqueles que não detêm tais competências são objetos da violência simbólica que deriva da *inculcação* deste arbítrio cultural, que não é visto como tal, ao passo que é naturalizado.

Conceituação de violência simbólica

³ De acordo com Bourdieu, o capital cultural pode existir em três formas: “estado incorporado”, ou seja, na forma de disposições duráveis do organismo (gostos, domínio da língua culta, etc.); “estado objetivado”, sob a forma de bens culturais em sua materialidade – quadros, livros, dicionários etc.; e “estado institucionalizado”, na forma de diplomas e títulos, vale dizer, de certificação jurídica de distinção de capital incorporado e objetivado (BOURDIEU, 2001).

Na teoria de Bourdieu-Passeron, o arbítrio cultural contido na escola se dá, preferencialmente, por meio da Ação Pedagógica, da Autoridade Pedagógica, do Trabalho Pedagógico e do Sistema de Ensino, de acordo com a teoria exposta na primeira parte da obra *A Reprodução* (1975), que buscamos recuperar abaixo nos termos dos próprios autores.

- Ação Pedagógica (AP): objetivamente uma violência simbólica, pois impõe e inculca certas significações premeditadas que são, na verdade, impostas por uma classe ou grupo dominante e que serão reproduzidas pelo grupo ou classe dominada no seu cotidiano;
 - O poder de uma AP é mais forte conforme o grau de status da cultura dominante a ser inculcada; para ter ainda maior poder de inculcação e reprodução na classe dominada, a AP precisa deslegitimar a cultura e os hábitos da classe dominada (que deverão, assim, serem substituídas pela da classe dominante);
 - A AP reproduz as mesmas relações de força entre classe ou grupo dominante para com classe ou grupo dominado, e faz com que essa relação seja reproduzida: reprodução cultural da reprodução social;
 - Quanto maior a validade de ser recompensado pela AP (economicamente, para ascensão social) maior será a sua legitimidade.
- Autoridade Pedagógica (AuP): necessária para a imposição da AP; o poder da AuP deve ser legítimo (no caso das escolas, o professor, inspetor de alunos, diretor) para que a violência simbólica seja praticada por meio da AP;
 - Exerce o seu poder de inculcação por meio das mais variadas formas: castigos, sistema de notas, recompensas, tratamento afável e carinhoso, etc;
 - Sua relação de força com os alvos da AP é a mesma relação entre grupo ou classe dominante e dominados;
 - É autorizado a impor a recepção e a controlar a inculcação da AP nos receptores.

- Trabalho Pedagógico (TP): trabalho de inculcação que deve durar por mais tempo possível para produzir uma formação durável, que será interiorizada no receptor, ou seja, produzir um *habitus* (um hábito que se perpetuará na vida do receptor, proporcionado pela AP, por meio da AuP e do TP);
 - Sua produtividade é medida pelo grau de inculcação no receptor, ou seja, a reprodução do arbitrário cultural e das condições sociais de produção proporcionados pela AP por intermédio da AuP;
 - O maior grau de inculcação produz uma autocensura e autodisciplina no indivíduo;
 - Ao mesmo tempo em que impõe um arbitrário cultural dominante, o TP deslegitima o arbitrário cultural dominado;
 - Existe o TP primário (educação infantil, em casa e na creche, por exemplo) e o TP secundário (adquirido na escola, ensino fundamental, médio, no museu, e outros locais), e quanto maior for a eficácia do TP primário, maior será a do secundário;
- Sistema de Ensino (SE): institucionaliza os três conceitos explicados anteriormente, produzindo e reproduzindo-os mais eficazmente; faz todo esse papel burocrático de proporcionar a AP e o TP, e contratar AuPs que façam esse trabalho e não o desvirtuem;
 - São contratados profissionais que têm formação homogênea e que dispõem de instrumentos homogeneizantes para fazer o seu trabalho nos receptores;
 - Fazem do cotidiano escolar uma rotina, proporcionando uma ainda maior inculcação do *habitus*, por meio da naturalização de todo o processo descrito; o pagamento da AuP pelo Estado ou por outra instituição, e não pelo “cliente” ajuda a desconhecer a verdade objetiva de sua tarefa (BOURDIEU, 1975).

Vale destacar que nenhuma prática pedagógica é livre de violência simbólica e de poder coercitivo, e que o desconhecimento desse processo e sua consequente naturalização são condições imprescindíveis de violência simbólica, caracterizando-na.

Observações de aula

As observações de aula, a partir dos conceitos apresentados acima, serão descritas a seguir da seguinte forma: breve caracterização do professor e dos alunos do sétimo ano e análise das atividades e as aulas de Geografia, foco principal deste trabalho.

O professor de Geografia da escola possui entre 40 e 50 anos, é concursado há pelo menos cinco anos e raramente falta às aulas, e possui graduação em Geografia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC). Sua conduta com a turma observada é amistosa (ao que tudo indica como forma de ganhar a confiança e estima dos alunos, e melhor aplicar as suas práticas pedagógicas), no entanto, precisa falar alto em todas as aulas para se sobrepor às conversas e brincadeiras dos alunos. Ele utiliza em quase todas as aulas a apostila de exercícios fornecida pelo Estado, e tem o costume de conferir os alunos que fazem as atividades regularmente e aplicar a recompensa por pontos na nota final do bimestre. Sua atitude em sala de aula é sempre a de brincar com os alunos e conferir quem copia o que é escrito na lousa; entretanto, frequentemente, precisa chamar a atenção dos alunos devido às brincadeiras e conversas durante suas explicações. O professor costuma, ainda, estimular a competição entre alunos e a afirmar, com frequência, o poder transformador do ensino.

A turma de sétimo ano observada foi indicada pelo professor para o estágio por ser uma das salas mais tranquilas e “boas” para dar aulas na escola. A turma possui 19 alunos, número considerado pequeno para uma escola estadual (nesta escola as salas mais lotadas estão presentes no ensino médio, ao contrário do que se encontra em várias escolas estaduais). Os alunos são, em sua maioria, pardos e negros, a maioria da sala é constituída por meninos; alguns gostam de fazer brincadeiras para chamar a atenção do restante da turma que, no geral, tem uma boa convivência. No entanto, o *bullying* é uma prática constante da sala, bem como diversos outros insultos e brincadeiras desrespeitosas. A maioria dos alunos apresenta dificuldades para compreender os conteúdos, não atingindo, assim, notas altas. A observação no estágio mostrou que os alunos não gostam de ler, escrever ou estudar.

Os conteúdos de Geografia abordados no período de estágio foram: estados, território e regionalização do Brasil, migrações e as Olimpíadas. A seguir não abordaremos todas as

práticas utilizadas pelo professor para o ensino do conteúdo, mas apenas as mais interessantes para a análise de possíveis práticas de violência simbólica no ensino da Geografia por parte deste professor.

Em uma aula sobre território e poder, o professor, ao finalizar a sua explicação sobre a constituição do território brasileiro, frisou que o território e suas fronteiras foram constituídos de forma totalmente pacífica, e que o Brasil não teve qualquer problema com os países vizinhos. Ora, é de amplo conhecimento histórico-geográfico que isso não constitui uma verdade, e que se trata de um pressuposto ideológico contido no ensino de História e Geografia há muito tempo. Surge então a indagação dos motivos de ainda serem ensinados os mesmos conteúdos nessas disciplinas, visto que já foram superados e desmistificados. Após a aula, quando questionado, o professor relatou que ensina os alunos desta forma sobre o estabelecimento do território brasileiro e suas fronteiras porque, do contrário, “poderia confundi-los”.

Segundo Bourdieu e Passeron (1975), a imposição de um árbitro cultural por uma autoridade pedagógica em uma atividade pedagógica caracteriza-se pela inculcação de um arbítrio cultural em um grupo de receptores. Em um determinado contexto histórico, esse tipo de ensino fez-se essencial para a manutenção da ordem vigente (até o final do período da ditadura militar, e por certo tempo após ela), e atualmente espera-se que um professor desmistifique esse ensino tradicional e apresente ao aluno os novos conhecimentos, vale dizer, que os libertem das mistificações ideológicas que são transmitidos e reafirmados pelo senso comum: neste caso, que os brasileiros são pacíficos e não exercem o papel de potência econômica na América do Sul.

Como se sabe, não apenas a economia brasileira se sobrepõe às demais do continente há décadas, mas o país exerceu sua soberania econômica e militar durante os períodos históricos precedentes, quando participou de guerras e conflitos e conquistou partes importantes do seu território em outros países (como o Mato Grosso do Sul e o Acre). Como reflexo, até hoje o Brasil é malquisto pelos países vizinhos envolvidos nestes conflitos, os quais ainda se sentem ameaçados justamente dada a forte economia e o tamanho do território brasileiro.

O professor, enquanto detentor *legítimo* do conhecimento, tem o poder de transmitir o que lhe for conveniente, e os alunos, de forma *natural*, tendem a aceitar os seus ensinamentos (mesmo que falaciosos), que estão apoiados no plano de educação do Município, do Estado,

em nível federal ou ainda um conteúdo estabelecido por convenção mundial. Com isso, é possível afirmar que a autoridade pedagógica do professor é um meio *legitimado* de propagação de um discurso dos interesses dominantes ou do senso comum.

De abril até o final do semestre, transcorreram as atividades relacionadas às Olimpíadas (em algumas aulas o professor optava por trabalhar somente este conteúdo temático). As atividades ocorreram de acordo com as exigências da Diretoria de Ensino do Estado de São Paulo, e consistiam em algumas atividades que os professores deveriam trabalhar com os alunos. O professor definiu que os alunos deveriam trabalhar com bandeiras, desenhando-as e pintando-as - foram escolhidos dois países de cada continente para esse trabalho.

Os alunos, diante de uma atividade mais leve e descontraída, ficaram bem felizes e ansiosos para que ela começasse. Logo no primeiro dia já foi possível perceber como eles gostavam de pintar, e como ficavam bem quietos trabalhando em equipe. Noutro dia, o professor saiu um pouco da sala e os alunos continuaram do mesmo jeito que estavam, como se ele ainda lá estivesse. Por meio dessas atividades que fugiam à rotina, em que trabalham em grupo e faziam algo que gostavam, eles se empenham mais no trabalho e não se mostravam propensos a “bagunçar” como de costume.

Um dos aspectos curiosos dessa atividade foi o empenho do professor em orientar os alunos a pintarem as bandeiras da maneira como achava correto. Ele passava em cada um dos grupos para dizer com afinco aos alunos que deveriam pintar mais forte ou mais fraco, ou contornarem antes de começar a pintar, além de orientar a usarem a régua para ajudar na pintura. Criticava quando não pintavam do jeito que gostaria que o fizessem: por exemplo, quando acabavam sujando a folha com marcas de mão, quando pintavam muito rápido e de forma desleixada, ou se ainda se pintavam em mais de uma direção.

Fica o questionamento: qual o propósito de implicar com os desenhos dos alunos e impor tantas regras? Os alunos seriam avaliados pela qualidade das pinturas ou seria somente uma forma de reafirmar a sua autoridade mesmo em um conteúdo que não é o seu, já que ele é professor de Geografia?

Após uma aula com este tipo de atividade, questionei-o sobre os motivos desta atitude em específico (uma vez que ele me havia dito em outra ocasião que não queria praticar essas atividades) e se sua atitude derivava de era uma proposta da diretora da escola ou de outro

professor. Respondeu-me que a Diretoria de Ensino é que havia enviado a proposta de trabalho com relação ao tema das Olimpíadas, e a ele, teria restado apenas escolher com o que trabalhar, nesse caso teria escolhido o tema das bandeiras.

O professor comentou ainda que o tema das bandeiras “dá muito trabalho” e demanda muitas aulas. Disse que, numa próxima vez, iria escolher um texto e pedir para que algum aluno o lesse no dia da apresentação dos trabalhos. Em termos críticos, diante de tantas polêmicas envolvidas na realização das Olimpíadas no Brasil, e ainda mais na cidade do Rio de Janeiro que possui tantas desigualdades e conflitos, por que o professor de Geografia escolheu uma atividade marcadamente tradicional e ultrapassada de sua área de estudo?

Como vimos, em relação à constituição do território brasileiro, o professor justificou a sua conduta (no que diz respeito à ausência de conflitos em suas fronteiras) como estratégia para não confundir os alunos. Fica a pergunta dos motivos de uma atividade sobre um tema atual ser trabalhado a partir de uma abordagem tão tradicional, ultrapassada e rasa. Por que não pensar em uma atividade que se relacionasse melhor com a Geografia e que proporcionasse novas reflexões críticas sobre um evento como as Olimpíadas? Qual o objetivo de pintar duas bandeiras de cada continente? Saber que há países de todos os continentes nas Olimpíadas? Refletir sobre essa atividade resultaria em quê?

Por que não montar uma atividade de pesquisa sobre os impactos dos jogos olímpicos em uma cidade como o Rio de Janeiro? O que é cobrado para sediar as olimpíadas? Desocupações, especulação imobiliária decorrente, problemas que a cidade passa e que serão escondidos durante o evento? A julgar pela postura do professor, não é à toa a maioria das pessoas não saber o que um geógrafo estuda, já que a escola não proporciona que a Geografia faça parte da vida dos alunos.

É possível perceber, a partir destes exemplos concretos coletados em uma experiência de observação de estágio, que a reprodução das atividades pedagógicas tradicionais no campo Geografia permanece e não proporciona um conhecimento crítico mais elaborado. À medida que as práticas pedagógicas são perpetuadas por meio de ações pedagógicas arbitrárias de inculcação ideológica de determinados conhecimentos, a escola permanecerá como espaço de inculcação da cultura legitimamente estabelecida com tal.

Considerações finais

A partir da experiência de estágio e do conhecimento da teoria da violência simbólica contida na obra de Pierre Bourdieu, tivemos a possibilidade de observar os instrumentos que permitem que este tipo de violência seja reproduzida na escola. Podemos afirmar que, tendo como parâmetro nosso estágio, faz-se necessário repensar tanto o ensino de Geografia como todo o sistema escolar de uma forma mais abrangente.

Esta urgência se reflete na necessidade de se rever a prática pedagógica e as funções do sistema de ensino com vistas a transformá-los em instrumentos reais de mudança de realidade das crianças e adolescentes. Essas mudanças passam pelas instituições de ensino, pelas melhorias de infraestrutura e também pela formação de professores. Em todas essas instâncias, faz-se necessário identificar e combater a prática e os instrumentos de perpetuação da violência simbólica, desde a imposição de um modelo de ensino por apostilas e de um currículo imutável, até o ensino de conteúdos ultrapassados, ideologizados e refratários às discussões sobre as mudanças de paradigmas na sociedade.

Referências bibliográficas

- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os Herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.
- NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Alfredo. **Pierre Bourdieu: escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- NOGUEIRA, Maria Alice. e NOGUEIRA, Cláudio. Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições. **Revista Educação e Sociedade**. *Dossiê Ensaios sobre Pierre Bourdieu*, n. 78, ano XXIII, abril, 2002.
- PETERS, Gabriel. *Habitus*, reflexividade e neo-objetivismo na teoria da prática de Pierre Bourdieu. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, n. 28, 83, 2013.