

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LOINES APARECIDA TOSCAN

**A EDUCAÇÃO BANCÁRIA COMO VIOLÊNCIA SIMBÓLICA: UM ESTUDO DA
AÇÃO PEDAGÓGICA NO ESPAÇO ESCOLAR À LUZ DE
BOURDIEU, FOUCAULT E FREIRE**

CURITIBA

2013

LOINES APARECIDA TOSCAN

**A EDUCAÇÃO BANCÁRIA COMO VIOLÊNCIA SIMBÓLICA: UM ESTUDO DA
AÇÃO PEDAGÓGICA NO ESPAÇO ESCOLAR À LUZ DE
BOURDIEU, FOUCAULT E FREIRE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Área de concentração: Pensamento Educacional Brasileiro e Formação de Professores, linha de pesquisa: História e Políticas da Educação, da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Peri Mesquida

CURITIBA

2013

Aos meus pais, pelo trabalho, dedicação e
paciência que tiveram ao longo de suas
vidas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus que na sua infinita grandeza conduziu-me pelos caminhos percorridos durante a pesquisa.

Ao meu pai Valdir que na sua simplicidade ensinou-me o mais importante da vida, que é ser honesto e persistente na conquista dos meus ideais.

À minha mãe Ilena que assim como meu pai, na sua simplicidade e humildade mostrou-me que a fé e a perseverança são imprescindíveis na conquista de um sonho.

Aos meus irmãos Eliane e Cleverson, pelo apoio incondicional nas minhas escolhas de vida.

Aos meus sobrinhos Camila e Leonardo, amores de minha vida, aos quais dedico meus dias quando não estou trabalhando ou pesquisando.

As Dras. Ana Maria Eyng e Darlene B. Schützer, por aceitarem participar da minha banca examinadora. Agradeço também pelas contribuições em relação a pesquisa realizada.

Aos meus amigos, colegas e companheiros de mestrado e de trabalho. Obrigada por fazerem parte dessa jornada.

A todos os educadores e educadoras do Programa de Mestrado da PUCPR, que contribuíram para efetivação desta etapa de estudos.

Meu agradecimento especial ao Dr. Peri Mesquida, educador sábio e generoso, por acreditar em mim e pela indispensável contribuição no meu processo de formação, sem sua orientação não teria conseguido.

Gosto de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu destino não é um dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir.

Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo.

(FREIRE, 1996, p.53)

RESUMO

A violência é um tema constante entre os debates da população, e tem se tornado preocupante no ambiente escolar. Considera-se reflexo de diversos problemas enfrentados pela sociedade de modo geral e, que acaba repercutindo e se reproduzindo na escola. A violência pode ser física, psíquica, social ou moral, também pode ser entendida como um exercício de poder do mais forte sobre o mais fraco. Nas escolas pode se manifestar de diferentes formas e estar relacionada a múltiplas causas que se originam tanto no âmbito escolar quanto fora dele, fazendo com que professores e gestores tenham diante de si um enorme desafio. Neste sentido, foi elaborada a seguinte pergunta de pesquisa: A prática pedagógica bancária pode ser vista como uma forma de violência no espaço escolar? Esta pergunta de pesquisa teve como objetivo discutir em especial, a educação bancária como violência simbólica, no espaço escolar, sob a perspectiva de Bourdieu, Foucault e Freire. Foi utilizado como método de investigação a hermenêutica que busca questionar, apreender, compreender e interpretar o fenômeno investigado. O referencial teórico fundamentou-se em especial nos seguintes autores: Pierre Bourdieu (2008, 2009, 2010) com sua definição da violência simbólica como sendo toda ação pedagógica enquanto imposição, por um poder arbitrário e se reproduz no ambiente escolar refletida nas ações de seus agentes, neste caso professores, gestores e funcionários. Além disso, esse autor afirma que a escola dispõe de todo um aparato que pode legitimar a violência simbólica ao mesmo tempo em que também pode ser considerada um exercício de poder. Michael Foucault (2010, 2011) afirma que o poder produz saber e que poder e saber estão diretamente implicados, assim não há relação de poder sem que haja a constituição de um campo de saber e da mesma forma não há saber que não constitua ao mesmo tempo relações de poder, dessa forma a escola passa a funcionar como uma máquina de ensinar, vigiar, hierarquizar e recompensar. E Paulo Freire (1979, 1986, 1996, 2001, 2002, 2005, 2009, 2010). Este autor explica o conceito de educação bancária como sendo uma forma de reprodução da violência simbólica, assim o saber é visto como uma doação daqueles que têm para os que nada têm, do professor que sabe para o aluno que não sabe. Concluímos que a violência simbólica é constante na prática pedagógica, porém não reconhecida pelos agentes educacionais como tal; concluímos, ainda, que a concepção bancária de educação é uma forma de reprodução da violência simbólica por meio da relação estabelecida entre professor e aluno, sendo que possivelmente nem um e nem o outro se reconhecem como opressor e oprimido. Paulo Freire contribuiu para apresentar outra prática pedagógica possível, que tem por princípio fundamental o diálogo, ou seja, uma prática dialógica e problematizadora, que permita ao educando tornar-se crítico e consciente de seu papel enquanto sujeito no processo de formação. A importância desta pesquisa se justifica pela constância do tema da violência nos debates travados na sociedade, bem como suas causas e possíveis soluções.

Palavras-chave: Violência Simbólica, Educação Bancária, Estatuto da Criança e do Adolescente.

ABSTRACT

Violence is a constant theme in discussions among the population, and has become worrisome in the school environment. It is considered a reflection of various problems faced by society in general, and that ends up reflecting and reproducing in school. Violence can be physical, psychological, social or moral, can also be understood as an exercise of power of the stronger over the weaker. In schools can manifest itself in different ways and be related to multiple causes that originate both within school and outside it, so that teachers and administrators are faced with an enormous challenge. In this sense, was devised following research question: The bank pedagogical practice can be seen as a form of violence in school? This research question was to discuss in particular the banking education as symbolic violence, in school, from the perspective of Bourdieu, Foucault and Freire. Was used as the research method hermeneutic that seeks to question, learn, understand and interpret the phenomenon investigated. The theoretical framework was based in particular on the following authors: Pierre Bourdieu (2008, 2009, 2010) with its definition of symbolic violence as any action while teaching imposition by an arbitrary power and reproduces in the school environment reflected in the actions of their agents, in this case teachers, managers and employees. Furthermore, the author states that the school has an entire trimmed that can legitimate symbolic violence while it can also be considered an exercise of power. Michael Foucault (2010, 2011) states that power produces knowledge and that power and knowledge are directly involved, so no power relation without the constitution of a field of knowledge and likewise there is no knowledge which is not the same time power relations, so the school is working as a teaching machine, monitor, prioritize and reward. And Paulo Freire (1979, 1986, 1996, 2001, 2002, 2005, 2009, 2010). The author explains the concept of banking education as a form of reproduction of symbolic violence, so knowledge is seen as a donation from those who have to those who have nothing, the teacher who knows the student does not know. We conclude that symbolic violence is constant in pedagogical practice, but not recognized by educational institutions as such, we conclude also that the banking concept of education is a form of reproduction of symbolic violence through the relationship between teacher and student, and possibly neither one nor the other will recognize as oppressor and oppressed. Paulo Freire contributed to present another possible pedagogical practice, which is the fundamental principle of dialogue, ie a dialogic practice and problem, enabling the learner to become critical and conscious of their role as individuals in the process of formation. The importance of this research is justified by the constant theme of violence in the debates in society as well as their causes and possible solutions.

Keywords: Symbolic Violence, Education, Bank Statute of Children and Adolescents.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 A VIOLÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR	17
2.1 Bourdieu: a produção/reprodução da violência como violência simbólica no espaço escolar	19
2.2 Foucault: a disciplina e o castigo no ambiente escolar	31
3 A VIOLÊNCIA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA À LUZ DE PAULO FREIRE	41
3.1 A violência simbólica na prática da Educação Bancária à luz de Paulo Freire ...	42
4 O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE E A CONSTITUIÇÃO DE SUJEITO DE DIREITOS	61
4.1 O Estatuto da Criança e do Adolescente: breve relato histórico	64
4.2 O Estatuto da Criança e do Adolescente e a prática pedagógica	68
4.3 A formação do professor para o exercício de uma prática pedagógica freiriana	72
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	94

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa é resultado de uma preocupação com os crescentes problemas relacionados a violência, nas suas diversas formas e, que, enfrento no exercício minha prática pedagógica. Sou professora de História da Rede Pública do Estado do Paraná a sete anos e desde meu processo de formação algumas práticas, no espaço escolar me deixam angustiada. Foram quatro no curso de Bacharelado e Licenciatura em História, sendo que nos dois últimos anos a prática pedagógica e o espaço escolar tornaram-se presentes devido aos estágios supervisionados.

Um dos principais problemas que presenciei durante os estágios e tenho presenciado em minha prática, é o aumento considerável da violência, independente de sua classificação, a forma como tem sido produzida/reproduzida no ambiente escolar, sendo que a escola seria ainda reconhecida pela sociedade, como o lugar de garantia de direitos.

Observei durante os estágios e observo em minha prática pedagógica, que o ambiente escolar contém na organização e divisão de seu espaço; nas funções de professor, pedagogo, gestor; na definição e distribuição de conteúdos, entre outros, práticas consideradas violentas.

A luz de alguns autores como, Pierre Bourdieu, Michel Foucault e Paulo Freire, buscamos entender a violência e suas diferentes formas, além de compreender como se dá a produção/reprodução desta no ambiente escolar, tendo em vista que o processo de formação não foi suficiente para esclarecer esse problema.

A Constituição de 1988 no artigo 227 diz que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. E ainda, traz também uma série de direitos à cidadania das crianças e adolescentes. Sendo assim, passou a adotar uma política de Proteção Integral a criança e ao adolescente que foi consolidada pela Lei N° 8069/90 chamada de Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

O tratamento dado as crianças e adolescentes ao longo da história tem sido modificado bem como o papel da escola e, conseqüentemente, do professor. A legislação brasileira tornou o ensino fundamental obrigatório desde a Constituição de 1934 e mobilizou uma série de fatores, tais como a relação com o Estado, com a família e com o mundo do trabalho, a institucionalização da escola e a constituição de sistemas educativos que contemplem a formação das novas gerações.

Entende-se que essas transformações repercutem no ambiente escolar de forma que determinadas atitudes ou ações ficam mais evidentes, como é o caso da violência. Este tema tem sido constante nos debates entre os educadores e a sociedade de maneira geral e tem se tornado um dos principais problemas enfrentado pela escola. A proposta deste projeto é pesquisar a prática bancária como violência simbólica no espaço escolar.

A violência se manifesta de diversas formas, pode ser física, psíquica, social ou moral, ou ainda o exercício do poder do mais forte sobre o mais fraco. Segundo Eyng, Gisi e Ens (2011 p.166), na escola a violência pode ser definida “como um conjunto de práticas que rompem com a normalidade no cotidiano escolar”. Neste sentido, entende-se que está presente nas relações estabelecidas no ambiente escolar, seja ela entre alunos, professores/alunos, gestores/professores, gestores/alunos, enfim é uma prática constante na escola.

Para desenvolver a pesquisa será utilizado o conceito de Bourdieu e Passeron (2008, p.25) sobre a violência simbólica sendo que 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, é considerado violência simbólica. Desta forma, a violência que se reproduz na escola pode ser violência simbólica refletida nas ações de seus agentes. Esses autores afirmam ainda: “Toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário” (p.26), negando a autonomia e a consciência dos indivíduos na relação pedagógica e que dessa forma passariam a reproduzir inconscientemente as ações estabelecidas pelos grupos dominantes.

Nesse sentido, o poder exercido no ambiente escolar, segundo Bourdieu (2010, p.8), é um poder simbólico, “entendido como um poder invisível que só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhes estão sujeitos ou mesmo que o exercem”. Da mesma forma entende-se o poder simbólico

como arbitrário e, por isso, violento, podendo-se relacionar com outro conceito que será utilizado na pesquisa que é a prática da educação bancária de Paulo Freire (2005, p.65) - que está centrada nos livros, nos conteúdos, nos programas engessados e vê o aluno como “local” de depósito e memorização de conteúdo narrado pelo educador sendo, portanto, arbitrário e violento.

Entende-se que pode estar nessa forma de “transmissão de conhecimento”, que é arbitrária e, portanto não faz sentido para a maioria dos alunos, o problema do desinteresse que conseqüentemente resulta em atitudes consideradas como afronte ao professor. Diante dessa situação cria-se todo um conjunto de regras, direitos, deveres e sanções na escola para garantir que o professor ensine e que o aluno aprenda.

Foucault (2011) afirma que a criação de uma lei não está apenas fundamentada na força da proibição, se assim o fosse não seria obedecido, mas está fundamentado também no poder que “permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (p.8). Sendo assim, a aprovação do ECA representa não apenas a lei que garante direitos de crianças e adolescentes, mas passa a produzir um discurso justificado pelo medo que acaba contribuindo para a reprodução da violência simbólica na escola.

Argumenta-se que ao mesmo tempo que o ECA tem garantido os direitos, tem também contribuído para manutenção da indisciplina, na medida em que o conjunto de deveres por ele estabelecidos não são cumpridos e as instituições que foram criadas a partir do ECA, não dão conta de resolver os problemas decorrentes desse não cumprimento, mesmo porque a maioria dos problemas é de origem familiar, social e acabam repercutindo no ambiente escolar.

Também é possível argumentar que o aparato legal estabelecido a partir da implantação do ECA e que daria apoio à escola, não tem dado conta de solucionar os problemas envolvendo principalmente questões de violência, gerando uma sensação de impunidade e de que tudo é permitido, e que “não adianta que é assim mesmo”. Percebe-se a partir dessa fala, que tanto professores quanto alunos desconhecem integralmente a Lei, pois juntamente com os direitos também são estabelecidos deveres.

A partir daí propusemos a seguinte **pergunta de pesquisa**: A prática pedagógica bancária pode ser vista como uma forma de violência no espaço

escolar? Ainda: O Estatuto da Criança e do Adolescente contribui, na visão dos agentes educativos, para diminuir a violência na escola, em particular na prática pedagógica?

Estas indagações nos levaram a formular um **objetivo** a ser alcançado pela pesquisa: Discutir em especial, a educação bancária como violência simbólica, no espaço escolar, sob a perspectiva de Bourdieu, Foucault e Freire.

Estabelecidas as perguntas de pesquisa e o objetivo a ser atingido, passamos a nos preocupar com a **metodologia**, ou o caminho que poderia ser seguido de maneira a responder às indagações colocadas e a alcançar o objetivo proposto.

Acreditamos que a pesquisa sobre a violência no espaço escolar, tal como nós nos propusemos discutir, pede uma metodologia que permita interpretar de forma rigorosa tanto o pensamento dos autores de referência, quanto o resultado das observações in loco. Dessa forma, adotamos a investigação a hermenêutica, na medida em que ela se converte por si mesma num questionamento pautado no objeto, não apenas questionar, mas apreender, compreender e interpretar o fenômeno investigado. A partir da hermenêutica a compreensão do contexto em que se dá o fenômeno investigado é importante para que então se tenha um entendimento não somente particular, mas também totalizador do objeto de estudo. Assim, nesta pesquisa a hermenêutica é apresentada como “a arte da interpretação correta das fontes escritas” (GADAMER, 1997 p.278) e abarca toda atividade da historiografia, o que para o autor citado, se consubstancia na interpretação das fontes orais e escritas, e que nelas cada frase não pode ser entendida a não ser a partir de seu contexto. Neste sentido, o objeto individual da investigação histórica e social, é ele próprio, um todo, a partir do qual se pode compreender plenamente cada elemento individual em seu sentido e, inversamente, ele só pode ser plenamente compreendido a partir desses elementos totalizadores.

Assim, o estudo sobre a violência no contexto do espaço escolar, busca reconhecer e identificar esta prática a partir de observações no cotidiano de sala de aula e de escola além, da própria experiência docente da pesquisadora, estando sob a perspectiva dos conceitos de, Bourdieu e Passeron (2008, p.25) sobre a violência simbólica como sendo “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”; e de Freire (2005, p.66) sobre educação bancária que afirma que a educação é um

ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante.

Segundo Gadamer (1997, p.283), quem quer compreender não pode se entregar, já desde o início, à causalidade de suas próprias opiniões prévias e ignorar o mais obstinada e conseqüentemente possível a opinião do texto, nesse sentido é necessário que se faça uma investigação do objeto de estudo a luz das teorias propostas para que só então se chegue às constatações.

A partir da identificação da violência no espaço escolar, será buscado compreender e interpretar como se dá o exercício do poder no espaço escolar, utilizando conceitos de Foucault (2010) que afirma que a escola de hoje dispõe de todo um aparato que pode vir a legitimar a violência, sendo então uma “máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar”. (p.142)

Conforme Gadamer (1997), sempre que alguém se esforça por compreender determinado fenômeno, está operando, indiretamente uma referência à verdade que está oculta e que deve chegar à luz. “O que se deve compreender, na realidade, não é uma ideia, enquanto um movimento vital, mas enquanto uma verdade. Este é o motivo por que a hermenêutica possui função auxiliar e permanece subordinada à investigação das coisas em causa” (p.290).

A pesquisa está dividida em três capítulos: no primeiro são discutidos os conceitos de violência, as relações de poder, a disciplina e o castigo no ambiente escolar; no segundo capítulo foi desenvolvida uma reflexão sobre a violência presente na prática da educação bancária; no terceiro capítulo analisamos o Estatuto da Criança e do Adolescente, sua implantação e a constituição de sujeito de direitos, além da prática pedagógica freiriana.

Mas, afinal, por que pesquisar este tema utilizando como referência Bourdieu, Passeron, Foucault e Freire e qual a importância desta investigação para a educação, particularmente para a educação básica?

DO VALOR SOCIAL E PEDAGÓGICO DA PESQUISA

Ao longo dos anos as relações sociais, culturais, de trabalho transformaram-se, assim como o papel da escola e do professor. Mesmo assim percebe-se que as reclamações relacionadas à indisciplina dos alunos ainda permanecem atuais.

Indisciplina que muitas vezes se transforma em violência. A proposta de pesquisa se justifica pela importância do tema violência que atualmente tem se reproduzido nos debates da sociedade, buscando encontrar as causas e soluções para o problema.

O objetivo da pesquisa não foi somente buscar as causas e as eventuais soluções, mas, também, e em especial, identificar, a partir de referenciais teóricos, da observação em sala de aula e em conversas com educadores, a presença na prática pedagógica bancária da violência simbólica. Para dar conta do problema, das perguntas de pesquisa e para alcançar o objetivo proposto, iniciamos a pesquisa a partir da prática docente da pesquisadora, que tomou como referência as obras de Bourdieu e de Passeron (2008, p.25) que tratam a violência simbólica como sendo “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”.

Outra justificativa está na crítica de Freire (2001, p.90), quando afirma que a escola tem ditado ideias e não trocado ideias, tem discursado temas e não debatido temas, tem trabalhado sobre o educando e não com o educando, tem imposto ao educando uma ordem que, mesmo sem concordar, se acomoda; não tem ensinado a pensar, prefere dar as fórmulas prontas, não busca, não exige, pois precisa de esforço e de procura que não é pelo menos por enquanto o objetivo da escola de hoje.

A partir desta concepção de “educação bancária”, Freire (2005) afirma que o aluno é tratado como “depósito” ou “recipiente” a ser “enchido” pelo educador, quanto mais “cheio” estiver o “recipiente” melhor será o educador e quanto mais facilmente se deixarem encher, tanto melhores serão os educandos. Desta forma, verifica-se o exercício do poder no sentido de que não existe uma preocupação se o conteúdo trabalhado faz sentido para o aluno, em que contribuirá, se é isso que ele veio buscar na escola, enfim, isso tudo serve de argumento para uma visão do que se convencionou chamar de indisciplina por parte dos alunos e para as reclamações por parte dos professores. Os alunos reclamam que é “chato, “não tem nada a ver, para que vão precisar disso”. E os professores reclamam “esses alunos não querem aprender, não querem estudar, não estão interessados, não têm educação”, enfim, “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (p.66).

Para Paulo Freire, a escola e a educação deveriam ter como prática a liberdade que nega o homem isolado e desligado do mundo e propõe uma educação autêntica, inserida na realidade, que seja consciente e provoque a superação da condição de dominação.

Dessa forma, a escola de hoje dispõe de todo um aparato que pode vir a legitimar a violência e que também pode ser considerado como um exercício de poder, por exemplo: “distribuir os alunos segundo suas aptidões e seu comportamento, portanto segundo o uso que se poderá fazer dele quando saírem da escola; exercer uma pressão constante para que se submetam todos ao mesmo modelo” (FOUCAULT, 2010 p.175). Isso quando se faz a separação dos alunos por sala levando em consideração a capacidade de cada um, exigindo que todos tenham um mesmo comportamento, façam todas as tarefas, tirem boas notas para que sejam aprovados conforme as regras da instituição escolar, pode ser visto como um exercício de poder. Ainda, segundo Michel Foucault, o exame estaria no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder e também de saber, quanto mais o homem é detentor de poder, tanto mais é marcado como indivíduo. A escola passou a funcionar como uma “máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (p.142), segundo as aptidões e a capacidade demonstradas pelos alunos, caracterizando além de uma forma de violência, uma segregação pelo mérito, constituindo um verdadeiro darwinismo social (seleção dos mais fortes).

2 A VIOLÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR

A violência tem sido objeto de debates e pesquisas e, nas últimas décadas tem preocupado, em especial aqueles que atuam e/ou fazem parte do ambiente escolar. Considera-se reflexo dos mais diversos problemas enfrentados pela sociedade moderna e que acaba repercutindo e se reproduzindo na escola. A violência pode ser física, psíquica, social ou moral, também pode ser entendida como um exercício de poder do mais forte sobre o mais fraco.

Sposito (1998, p.3) afirma que existe grande dificuldade na definição do que seria violência, já que até pouco tempo atos classificados como produtos usuais de transgressões de alunos as regras disciplinares, por vezes tolerados por educadores como inerentes ao seu desenvolvimento, podem hoje ser identificados como violentos, e condutas violentas como agressões físicas, podem ser consideradas pelos envolvidos como transgressão de regras estabelecidas.

Existem diferentes formas de explicação e entendimento do que seria a violência, pois mesmo no ambiente escolar ela produz e se reproduz com complexos significados, como afirma Carvalho (2010, p.19), dizendo que algumas vezes “a violência é vista como uma fatalidade que tem uma origem exterior ao homem”, mesmo sendo ele o responsável por controlar, redirecionar ou reprimir esta prática; outras vezes a violência é vista como uma anomalia que viola a integridade e a dignidade dos seres humanos, porém, completa Carvalho, existe certa tendência em buscar na educação a superação deste problema.

A violência é todo ato que implica a ruptura de um nexos social pelo uso da força. Nega-se, assim, a possibilidade da relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito. Mas a própria noção encerra níveis diversos de significação, pois os limites entre o reconhecimento ou não do ato como violento são definidos pelos atores em condições históricas e culturais diversas. (SPOSITO, 1998, p.03)

Bernard Charlot (2005, p.22), discute no prefácio do livro *Cotidiano das escolas: entre violências* as diferentes formas/maneiras de se explicar e entender o que é a violência. Para esse autor, “a violência não existe”, o que existe são “violências”, que podem ser entendidas como as agressões, ameaças, palavras, brincadeiras, entre outros atos, que machucam, ferem, ofendem, etc., e que

relacionadas à escola são diferenciadas em “violência dentro da escola, na escola e da escola”, assim:

A violência dentro da escola pode acontecer, e acontece, em outros lugares. É o caso, por exemplo, quando uma pessoa invade a escola para acertar contas. A violência na escola remete a fenômenos ligados a especificidade da escola, por exemplo, ameaças para que o colega deixe colar na prova ou insultos ao professor. Por fim, a violência da escola é gerada pela própria instituição, sob várias formas, desde a bofetada até a chamada violência simbólica. (CHARLOT, 2005, p.20)

Esse autor afirma ainda, que não se pode confundir “violência na escola e violência contra a escola” (p.20), já que muitas vezes a violência que ocorre “na” escola pode também ser “da” escola. Nesse sentido, é importante analisar o contexto em que se discute a violência.

Atualmente a escola, enquanto instituição de ensino, tem incorporado novas funções sociais muitas vezes de caráter assistencial. Oliveira (2009, p.17) destaca que “por meio da escola buscamos corrigir determinados desequilíbrios característicos da estrutura social e econômica vigente no país, uma vez que é passagem obrigatória na vida dos indivíduos”, assim também esperamos que por meio da escola os problemas relacionados a violência sejam reduzidos ou resolvidos.

A escola passou a fazer parte da vida dos indivíduos na modernidade, determinando suas condições de inserção social, seu grau de cidadania, sua relação com o trabalho, com o mundo. O relevante papel assumido pela escola na constituição das identidades nacionais, por meio do ensino da língua oficial, das normas e regras que regem a nação e a vida em sociedade, bem como a imposição de determinada cultura sobre outras, aliada à noção de valores, fez com que os sistemas escolares se desenvolvessem no âmbito do Estado, sob a tutela e a inspeção pública. Assim, a educação constituiu-se como um direito dos indivíduos e por consequência, uma obrigação do Estado. (OLIVEIRA, 2009, p.18)

A partir dessa perspectiva, a educação é vista como um processo por meio do qual é possível melhorar a posição social dos indivíduos, sendo que os conhecimentos transmitidos/aprendidos permitem o credenciamento desses indivíduos para participar da vida social. Para Oliveira (2009, p.20), “a ampliação do acesso à educação escolar, evidenciou o caráter restritivo do sistema escolar na mobilidade social”. Uma justificativa para ausência dessa mobilidade social poderia ser dada, pelo caráter arbitrário da cultura transmitida, ou seja, o conhecimento que

se “transmite” não é reconhecido pelo aluno que acaba fracassando, e, além de fracassar também é responsabilizado pelo fracasso, já que, segundo essa autora “a escola é justa porque cada um pode obter sucesso nela em função de seu trabalho e de suas qualidades” (p.20).

A definição tradicional de um sistema de ensino, segundo Pierre Bourdieu (2009), é de um conjunto de mecanismos institucionais ou habituais segundo o qual são transmitidas entre as gerações as informações acumuladas, assegurando “a conservação de uma cultura herdada do passado” (p.296).

Para Gisi (2011, p.53):

A violência nas escolas se reveste de uma grande complexidade, além de se manifestar de diferentes formas e estar relacionada a múltiplas causas que podem se originar tanto no âmbito escolar quanto fora dele, fazendo com que professores e gestores tenham diante de si um enorme desafio.

Zaluar e Leal (2001) afirmam que “a violência pode ser exercida pelo poder das palavras que negam, oprimem ou destroem psicologicamente o outro”, logo quem exerce esse poder no espaço escolar são os professores, pedagogos e gestores, portanto se considera que a prática pedagógica contém em si aspectos considerados violentos. Já Henning (2010, p.45), chama atenção para “o silêncio como forma de enfrentamento e resistência à força hegemônica das palavras de ordem, de dominação e de mando”.

2.1 Bourdieu: a produção/reprodução da violência como violência simbólica no espaço escolar

Para Bourdieu e Passeron (2008, p.26) “toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário”, por isso a violência que se reproduz na escola pode ser violência simbólica refletida nas ações de seus agentes. Estes autores afirmam ainda que “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” (p.25) é considerado violência simbólica.

Como Ação Pedagógica, Bourdieu e Passeron (2008, p.26) entendem a educação exercida por um determinado grupo com membros educados, ou a

educação familiar exercida pelos membros de uma família, ou ainda a educação institucionalizada exercida por pessoas constituídas por uma instituição especificamente para esse fim.

Dessa forma, a Ação Pedagógica visa reproduzir o arbitrário cultural tanto das classes dominantes como das classes dominadas, sendo praticada dentro de uma formação social. Bourdieu e Passeron (2008, p.26) definem formação social como um “sistema de relações de força e de sentido entre grupos ou classes”. Portanto:

A Ação Pedagógica é objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido, enquanto que as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário que é a condição da instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação (educação). (BOURDIEU e PASSERON, 2008, p.27)

Nesse sentido, Bourdieu e Passeron (2008, p.28) destacam que a violência simbólica exercida pela Ação Pedagógica não necessita de uma definição formal de comunicação, apresentando como se desenvolve ou ainda se impõe no ambiente escolar, apenas é necessário que sejam dadas as condições sociais da imposição ou da inculcação para que então se reproduza. Para esses autores a Ação Pedagógica legitima-se no ambiente escolar “tanto pelo seu modo de imposição como pela delimitação daquilo que ela impõe e daqueles a quem ela o impõe, corresponde o mais completamente, aos interesses objetivos dos grupos ou classes dominantes” (2008, p.28).

A Ação Pedagógica é objetivamente uma violência simbólica, num segundo sentido, na medida em que a delimitação objetivamente implicada no fato de impor e de inculcar certas significações, convencionadas, pela seleção e a exclusão que lhe é correlativa, como dignas de ser reproduzidas por uma Ação Pedagógica, re-produz a seleção arbitrária que um grupo ou uma classe opera objetivamente em e por seu arbitrário cultural. (BOURDIEU e PASSERON, 2008 p.29)

Dessa maneira, dando continuidade ao raciocínio de Bourdieu e Passeron (2008, p.28), podemos considerar que no espaço escolar as relações de força que se estabelecem entre os grupos constituem o exercício da violência simbólica que é reconhecida na forma como poder é distribuído e estruturado, ou seja, na base da organização escolar estão os alunos, logo em seguida estão os professores e pedagogos, depois os gestores, depois o Estado e assim por diante. Para Bourdieu

(2010, p.12), o que está em jogo é o monopólio da violência simbólica legítima, que nada mais é do que o poder de impor instrumentos de conhecimento e de expressão arbitrários, mesmo ignorados como tais, na realidade social. “O poder simbólico, poder subordinado, é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder” (BOURDIEU, 2010, p.15).

Carvalho (2010, p.22) defende a ideia de que “a escola enquanto instituição é um meio, um instrumento e também uma das sedes do poder político, econômico e social”, sendo que o poder recorre à violência como “veículo de normalização, de autolegitimação e de autossustentação”. Já Nogueira e Nogueira (2006) a partir do livro *Bourdieu e a educação*, explicam que:

A escola não seria uma instância neutra que transmitiria uma forma de conhecimento intrinsecamente superior às outras formas de conhecimento, e que avaliaria os alunos com base em critérios universalistas; mas, ao contrário, ela é concebida como uma instituição a serviço da reprodução e da legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes. (p.83)

Nesse sentido, entendemos que a cultura que orienta o ensino escolar é uma cultura arbitrária, que determina o comportamento e as atitudes das pessoas conforme o que determina o grupo social dominante, sendo que “a capacidade de imposição e legitimação de um arbitrário cultural corresponderia à força da classe social que o sustenta” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2006, p.84).

Aquino (1996) afirma que, a escola enquanto um aparato reprodutor das relações sociais seria indispensável na função de disseminar a ideologia dominante no interior de suas práticas, desde a submissão às regras estabelecidas pela hierarquização escolar até mesmo a introjeção de conteúdos assumidos como naturais. Neste sentido, Nogueira e Nogueira (2006) acreditam que:

O sistema escolar cobraria dos estudantes, explícita ou implicitamente, uma série de atitudes, comportamentos e conhecimentos e um conjunto de habilidades lingüísticas que apenas aqueles socializados na cultura dominante poderiam apresentar. (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2006, p.42)

Dessa maneira, o poder vai sendo exercido, vivenciado e reconhecido por todos que convivem no espaço escolar, porém nem sempre se manifesta por meio de uma imposição, é respeitado, acatado como natural e entendido como uma ordem que vem de cima. Castro (1998, p.04) afirma que “existem hierarquias a

serem respeitadas, tarefas a serem executadas, regras a serem cumpridas e todo um aparato burocrático, definido em estatutos e regimentos, que norteiam as ações e interações dos atores dentro da Instituição Escolar.” Enfim:

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

Conforme vimos, Bourdieu (2010, p.15) explica o “poder simbólico” como o responsável por fazer ver e crer, confirmar ou transformar a visão de mundo, além de ser possível, através dele, obter o equivalente daquilo que frequentemente é obtido pela força, graças ao efeito específico de mobilização e que ainda só pode ser exercido se for ignorado como arbitrário. Assim, o poder simbólico está presente numa relação que se estabelece na forma de um acordo tácito, baseado no respeito e que se fundamenta na autoridade, entre os que exercem o poder e os que lhe estão sujeitos. “O que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia.” (BOURDIEU, 2010 p.15). E, a legitimidade das palavras de quem as pronuncia, tem diretamente a ver com a legitimidade daquele que expressa as palavras de ordem.

Retomando os estudos de Pierre Bourdieu, Gonçalves e Gonçalves (2010, p.59), afirmam que a violência simbólica é exercida por agentes ou instituições que estabelecem o que é reconhecido como legítimo dentro de um campo. No caso da escola, seria ela uma instituição na qual esta violência é comum, “na medida em que determinados conhecimentos e culturas são selecionados e apresentados como melhores do que outros” (p.59).

Portanto, para Bourdieu e Passeron (2008, p.35), “dizer que os agentes reconhecem a legitimidade de uma instância pedagógica é dizer somente que faz parte da definição completa da relação de força”, na qual eles estão colocados, impedi-los da apreensão do fundamento dessa relação. Isto significa que as relações de força assim como determinam o modo de imposição característico de uma Ação Pedagógica, também determinam os meios necessários para a imposição

de um arbitrário cultural. O arbitrário cultural estaria relacionado inicialmente a um conjunto de valores e comportamentos vividos por grupos, sendo que, um determinado grupo passa a impor sua cultura como legítima, podendo orientar os demais grupos como única possível de ser vivida, torna-se, portanto arbitrária. Nogueira e Nogueira (2006) dizem, seguindo o pensamento de Bourdieu, que:

A conversão de um arbitrário cultural em cultura legítima só pode ser compreendida quando se considera a relação entre os vários arbitrários em disputa em determinada sociedade e as relações de força entre os grupos ou classes sociais presentes nessa mesma sociedade. No caso das sociedades de classes, a capacidade de imposição e legitimação de um arbitrário cultural corresponderia à força da classe social que o sustenta. De modo geral, os valores arbitrários capazes de se impor como cultura legítima seriam aqueles sustentados pelas classes dominantes. Portanto, a cultura escolar, socialmente legitimada, seria, basicamente, a cultura imposta como legítima pelas classes dominantes. (p.84)

Bourdieu e Passeron (2008, p.29) afirmam que, a seleção de significações que definem a cultura de um grupo ou de uma classe, torna-se arbitrária quando não vem de um princípio universal, assim, a cultura que une também é a cultura que separa e legitima as distinções entre as diferentes culturas.

Numa formação social determinada, o arbitrário cultural que as relações de força entre os grupos ou classes constitutivas dessa formação social colocam em posição dominante no sistema dos arbitrários culturais é aquele que exprime o mais completamente, ainda que sempre de maneira mediata, os interesses objetivos (materiais e simbólicos) dos grupos ou classes dominantes. (BOURDIEU e PASSERON, 2008, p.30)

Dessa forma, esses autores defendem que numa determinada formação social não há Ação Pedagógica que não inculque um arbitrário cultural normalmente constituído pela cultura dominante, “contribuindo por esse meio à reprodução das relações de força que colocam esse arbitrário cultural em posição dominante” (BOURDIEU e PASSERON, 2008, p.31). Entendemos aqui que, a formação social pode ser o sistema de educação que transmite para as gerações a cultura herdada do passado ou a informação acumulada. Nessa perspectiva, Nogueira e Nogueira (2006), destacam que a legitimidade alcançada pela Ação Pedagógica inclusive dos conteúdos que ela difunde, seria proporcional à sua capacidade de se apresentar como não arbitrária e não vinculada a nenhuma classe social. Neste sentido, Bourdieu e Passeron (2008) destacam o seguinte:

Na realidade, devido ao fato de que elas correspondam aos interesses materiais e simbólicos de grupos ou classes diferentemente situadas nas relações de força essas Ações Pedagógicas tendem sempre a reproduzir a estrutura da distribuição do capital cultural entre esses grupos ou classes, contribuindo do mesmo modo para reprodução da estrutura social. (BOURDIEU e PASSERON, 2008, p.32)

A partir da Ação Pedagógica, surge o conceito de Autoridade Pedagógica que, segundo Bourdieu e Passeron (2008, p.33), evidencia a contradição entre a verdade objetiva e a prática dos agentes, ou seja, a verdade objetiva seria a da prática da violência simbólica enquanto que, os agentes desconheciam essa verdade inserida na sua prática, portanto, para que a Autoridade Pedagógica seja reconhecida e exercida é imprescindível, que não seja revelado a verdade objetiva de violência presente na Ação Pedagógica. Nogueira e Nogueira (2006, p.85) afirmam que, a Autoridade Pedagógica, legitimada pela instituição escolar e pela Ação Pedagógica, “só pode ser garantida quando o caráter arbitrário e socialmente imposto da cultura escolar é ocultado”.

Da mesma forma, Bourdieu e Passeron (2008) acreditam que as relações de força legitimadas pela dominação, impedem que as classes dominadas assumam a consciência tanto da dominação que sobre elas pesa, quanto da sua própria força.

O reconhecimento da legitimidade de uma dominação constitui sempre uma força que vem reforçar a relação de força estabelecida, porque, impedindo a apreensão das relações de força como tais, ele tende a impedir aos grupos ou classes dominadas a compreensão de toda a força que lhes daria a tomada de consciência de sua força. (BOURDIEU e PASSERON, 2008, p.36)

Por meio das relações de força, são determinados o modo de imposição de uma Ação Pedagógica e os meios necessários para a imposição de um arbitrário cultural. Sendo que, a tomada de consciência do arbitrário cultural e as contestações mais radicais de um poder pedagógico, tem como inspiração uma pedagogia sem arbitrário ou como diria Bourdieu e Passeron (2008, p.38), uma pedagogia “da utopia espontaneísta que outorga ao indivíduo o poder de encontrar nele o mesmo princípio de sua própria expansão”.

A força estabelecida em uma relação não precisa necessariamente ser brutal, pode ser suave ou sutil. Bourdieu e Passeron (2008, p.39) argumentam que, “quando cumulamos os alunos com afeição, utilizando os diminutivos ou os qualificativos afetuosos, estamos utilizando uma técnica pedagógica que não é menos arbitrária que a utilização do castigo ou da repressão”. A relação pedagógica

mais suave, mais afetiva dissimula seu caráter arbitrário sendo dificilmente percebida como uma prática de violência simbólica.

A 'maneira suave' pode ser o único meio eficaz de exercer o poder de violência simbólica num certo estado das relações de força e de disposições mais ou menos tolerantes relativas à manifestações explícita e brutal do arbitrário.(BOURDIEU e PASSERON, 2008, p.38)

Por isso, para esses autores, o reconhecimento de uma Autoridade Pedagógica passa pelo processo de aprendizagem, tendo em vista que somente será efetiva, se houver uma “ação transformadora capaz de transformar essa informação em formação” (BOURDIEU e PASSERON, 2008, p.40)

Bourdieu e Passeron (2008) explicam ainda, que toda Ação Pedagógica dispõe de uma Autoridade Pedagógica, que reconhece e legitima a transmissão do conhecimento, essa autoridade é “automaticamente conferida a todo emissor pedagógico pela posição, garantida tradicionalmente ou institucionalmente, que ele ocupa numa relação de Comunicação Pedagógica” (2008, p.42). Sendo assim os “receptores”, no caso os alunos, reconhecem a legitimidade do conhecimento transmitido e a autoridade dos professores, dispendo-se a receber e a interiorizar esse conhecimento. Assim, todo ato pedagógico é um ato dotado de sentido e vinculado a determinadas concepções que podem ou não estar implícitas.

A Ação Pedagógica investida de Autoridade Pedagógica, tende a produzir o desconhecimento da verdade objetiva do arbitrário cultural, pois sendo reconhecida como Autoridade Pedagógica, tem legitimidade para produzir o reconhecimento do arbitrário cultural inculcado como cultura legítima. Por isso:

Na medida em que toda Ação Pedagógica em exercício dispõe logo de princípio de uma Autoridade Pedagógica, a relação de comunicação pedagógica na qual se realiza a Ação Pedagógica tende a produzir a legitimidade do que ela transmite designando o que é transmitido, só pelo fato de transmiti-lo legitimamente, como digno de ser transmitido, por oposição a tudo o que ela não transmite. (BOURDIEU e PASSERON, 2008 p.44)

Uma Comunicação Pedagógica não pode ser reduzida a uma simples relação, em que os receptores têm a necessidade de informação, mas para Bourdieu e Passeron (2008, p.44), é necessário compreender as condições sociais de sua eficácia simbólica e pedagógica.

Nesse sentido, o poder exercido no ambiente escolar, segundo Bourdieu (2010, p.8), é um poder simbólico, entendido como um “poder invisível que só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem”.

Esse poder invisível é determinado pelo arbitrário cultural, que impõe o que, como e de que forma a Autoridade Pedagógica irá exercer seu poder no ambiente escolar. Portanto, o poder simbólico exercido pela Autoridade Pedagógica é delimitado por um determinado grupo ou classe fora do ambiente escolar e só pode ser garantido na medida em que o caráter arbitrário e socialmente imposto da cultura escolar é ocultado.

Numa formação social determinada, a cultura legítima, isto é, a cultura dotada da legitimidade dominante, não é outra coisa que o arbitrário cultural dominante, na medida em que ele é desconhecido em sua verdade objetiva de arbitrário cultural e de arbitrário cultural dominante. (BOURDIEU e PASSERON, 2008, p.45)

Assim, toda ação de violência simbólica que se impõe, pré-supõe uma delegação de autoridade, ou seja, só pode ser exercida na medida em que é reconhecida no ambiente escolar como legítima, por exemplo, a relação entre professor e aluno. Dessa forma, o professor ensina estando direcionado pelos limites nos quais pode agir, sendo estes determinados pelos interesses materiais e simbólicos dos grupos ou classes dominantes.

Conforme Bourdieu e Passeron (2008 p.48):

Uma instância pedagógica não dispõe da Autoridade Pedagógica que lhe confere seu poder de legitimar o arbitrário cultural que ela inculca senão nos limites traçados por esse arbitrário cultural, isto é, na medida em que, tanto em seu modo de imposição quanto na delimitação do que ela impõe, daqueles que estão baseados para impô-lo e daqueles a quem ela o impõe, ela re-produz os princípios fundamentais do arbitrário cultural. Isto é, um grupo ou uma classe produz aquilo que é digno de ser reproduzido, tanto por sua existência mesma quanto pelo fato de delegar a uma instância a autoridade indispensável para o reproduzir.

Dessa maneira, segundo esses autores, o Trabalho Pedagógico será responsável por assegurar a perpetuação dos efeitos que a violência simbólica tende a produzir, além de confirmar e consagrar a legitimidade das ações pedagógicas e do arbitrário cultural a ser transmitido, sendo configurado pelas relações de força existentes entre os grupos ou classes sociais presentes na

sociedade. Porém, segundo Bourdieu e Passeron (2008, p.48), “a delegação do direito de violência simbólica em que se baseia a Autoridade Pedagógica de uma instância pedagógica é sempre limitada”, na medida em que é preciso de autoridade para inculcar legitimamente um arbitrário cultural e é impossível para essa instância pedagógica definir livremente o modo de imposição, o conteúdo imposto e o público ao qual ela o impõe.

Nogueira e Nogueira (2006, p.88) escrevendo sobre *Bourdieu e a Educação*, chamam a atenção para o fato que “o maior efeito da violência simbólica exercida pela escola não é a perda da cultura familiar, mas a inculcação de uma nova cultura sendo esta reconhecida como legitimamente superior”.

Nesse sentido, o êxito de uma Ação Pedagógica se concretiza, na medida em que os receptores reconhecem a Autoridade Pedagógica e o código cultural presente na Comunicação Pedagógica como legítimos, e desconhecem a verdade objetiva da cultura legítima, como arbitrário cultural dominante, contribuindo para reprodução das relações de força.

Enquanto imposição arbitrária de um arbitrário cultural que supõe a autoridade pedagógica, isto é, uma delegação de autoridade, a qual implica que a instância pedagógica reproduza os princípios do arbitrário cultural, imposto por um grupo ou uma classe como digno de ser reproduzido, tanto por sua existência quanto pelo fato de delegar a uma instância a autoridade indispensável para reproduzi-lo. (BOURDIEU e PASSERON, 2008, p.53)

Além disso, a imposição de um arbitrário cultural pela Ação Pedagógica e que produz a violência simbólica de modo contínuo e prolongado, provoca transformações consideradas profundas e duráveis, assim:

Toda instância pedagógica é caracterizada por uma duração estrutural maior do que a de outras instâncias que exercem um poder de violência simbólica, porque tende a reproduzir, na medida em que o permite sua autonomia relativa, as condições nas quais foram produzidos os reprodutores, isto é, as condições de sua reprodução: o tempo extremamente lento da transformação da Ação Pedagógica, tende a realizar mais completamente as tendências de toda Ação Pedagógica e pode assim, representar o papel conservatório das tradições herdadas. (BOURDIEU e PASSERON, 2008, p.54)

Esses autores explicam ainda, que o Trabalho Pedagógico exercido no ambiente escolar, tende a reproduzir as condições sociais do arbitrário cultural, pois é produto dessa formação social, é considerado um substituto da coerção física, já que em longo prazo tem maior eficácia, também na medida em que, assegura a

perpetuação dos efeitos da violência simbólica, o Trabalho Pedagógico, tende a produzir uma disposição permanente para consolidação do arbitrário cultural.

Nesse sentido, o grau de necessidade do Trabalho Pedagógico é suficiente, quando consegue reproduzir o arbitrário cultural, sendo então reconhecido, não somente pelas classes dominantes, mas também pelas classes dominadas, além de contribuir para a integração intelectual e moral do grupo ou da classe em nome do qual exerce o trabalho.

Numa formação social determinada, o Trabalho Pedagógico pelo qual se realiza a Ação Pedagógica dominante consegue tanto melhor impor a legitimidade da cultura dominante quanto está mais realizado, isto é, quanto consegue mais completamente impor o desconhecimento do arbitrário dominante como tal, não somente aos destinatários legítimos da Ação Pedagógica, mas aos membros dos grupos ou classes dominados. (BOURDIEU e PASSERON, 2008, p.62)

Quanto mais prolongado for o Trabalho Pedagógico de inculcação, mais completo e efetivo torna-se o desconhecimento do arbitrário cultural, sendo que, o objetivo é dissimular completamente a verdade objetiva por meio da interiorização dos princípios desse arbitrário cultural.

Assim, para Bourdieu e Passeron (2008, p.57), o Trabalho Pedagógico “produz esquemas de pensamento, de percepção, de apreciação e de ação” que, garantem a eficácia da programação ética e lógica por ele desenvolvida, e:

os agentes que produzem o trabalho pedagógico não seriam também completamente prisioneiros das limitações que o arbitrário cultural impõe a seu pensamento e a sua prática se, fechados no interior desses limites por uma autodisciplina e uma autocensura, eles não vivessem seu pensamento e sua prática na ilusão da liberdade e da universalidade. (BOURDIEU e PASSERON, 2008, p.62)

Entendemos assim, que a principal função do Trabalho Pedagógico dentro da Ação Pedagógica, é de manter a ordem, ou seja, de reproduzir a estrutura das relações de força existentes entre os grupos ou classes, seja pela inculcação, ou pela exclusão, mantendo a prática da violência simbólica.

Então, os destinatários da Ação Pedagógica e os membros dos grupos ou classes dominadas reconhecem o arbitrário cultural como legítimo, sendo apontado por Bourdieu e Passeron (2008, p.64) que um dos efeitos da escolaridade obrigatória estaria no fato que consegue obter desses grupos o reconhecimento do

saber e do saber-fazer legítimos, passando a desvalorizar o seu saber e saber-fazer já dominados.

Dessa forma, a escola de hoje dispõe de todo um aparato que pode vir a legitimar a violência simbólica e que também pode ser considerada como um exercício de poder. A nossa experiência como docente nos mostrou, que é comum a praticamente todas as escolas, o ato de separar os alunos por sala conforme a idade e o sexo, organizar em filas, a sequência dos conteúdos a serem ensinados, enfim, são vários os recursos utilizados para que seja garantido, o exercício e a reprodução do poder no ambiente escolar.

Para Bourdieu e Passeron (2008), o sistema de ensino institucionalizado, tem suas características de funcionamento atreladas ao fato de que, é preciso reproduzir as condições institucionais para o qual foi criado, sendo então, “necessários tanto ao exercício de sua função própria de inculcação quanto à realização de sua função de reprodução de um arbitrário cultural do qual ele não é produtor” (p.76), porém, não sendo o produtor desse arbitrário, contribui para sua reprodução, inclusive das relações entre os grupos ou classes. Assim, “a Escola é concebida como instituição de reprodução da cultura legítima, determinando entre outras coisas o modo legítimo de imposição e de inculcação da cultura escolar” (p.133).

Portanto, para esses autores, é o próprio sistema de ensino que deve produzir as condições institucionais necessárias para que os agentes, no caso os professores, possam exercer contínua e diariamente por meio do trabalho escolar, a reprodução do arbitrário cultural.

Considerando-se que ele deve garantir as condições institucionais da homogeneidade e da ortodoxia do trabalho escolar, o sistema de ensino tende a dotar os agentes encarregados da inculcação de uma formação homogênea e de instrumentos homogeneizados e homogeneizantes. (BOURDIEU e PASSERON, 2008, p.80)

Bourdieu e Passeron (2008, p.81), argumentam que a “cultura escolar é necessariamente homogeneizada e ritualizada”, sendo então exercida por meio da prática da repetição. Um sistema de ensino está submetido a uma rotina, sendo exemplificado nas atividades exercidas pelos professores e nos instrumentos pedagógicos que estão a sua disposição, como: manuais, livros do mestre, programas, instruções, etc.

Destacamos também que, para Bourdieu e Passeron (2008, p.82), o sistema de ensino é o responsável pela formação dos novos agentes ou professores encarregados de exercer por meio do Trabalho Pedagógico, a reprodução cultural e social, sendo que estes também tendem a reproduzir essa mesma formação, que tiveram enquanto alunos e assim sucessivamente. Assim, explicam esses autores, citando Émile Durkheim:

Diz-se que o jovem mestre se pautará sobre as lembranças de sua vida de liceu e de sua vida de estudante? Não se vê que isso é declarar a perpetuidade da rotina. Pois então o professor de amanhã não poderá fazer outra coisa senão repetir os gestos de seu professor de ontem e como este não fazia ele mesmo senão imitar seu próprio mestre, não se vê como, nesta seqüência ininterrupta de modelos que se reproduza uns aos outros, se poderia jamais introduzir qualquer novidade. (BOURDIEU e PASSERON, 2008, p.84)

Significa então, que o sistema de ensino funcionando de modo completo, com o corpo docente e todos os membros desse sistema, têm na realização de seu trabalho, a ilusão da autonomia, porém são pagos pelo Estado, ou pela instituição e dessa forma, inseridos em relações que facilitam o desconhecimento da verdade objetiva de sua tarefa, que é a de reprodução da ordem vigente.

Para Gonçalves e Gonçalves (2010), o Estado garante e reforça a função da instituição escolar:

Isso porque, como seu mantenedor; por definir a normatização legal necessária para o reconhecimento oficial dos certificados escolares, os encaminhamentos e práticas burocráticas cotidianas para os agentes escolares; por selecionar o corpo pedagógico e administrativo dessa instituição; bem como interferir nas prescrições sobre currículo e método, estabelece as prioridades, o funcionamento e sua concepção de educação. (p.76)

Bourdieu e Passeron (2008) afirmam ainda que, os professores têm no seu espaço de trabalho, as condições materiais e simbólicas para manter os estudantes à distância, não apenas física, mas intelectual, tendo garantia institucional que é tradicionalmente representada na organização do espaço escolar, no caso a sala de aula, onde o professor ocupa o lugar para onde se convergem os olhares, tendo ainda o domínio da palavra e da cultura que inculca e domina. Não uma palavra qualquer, mas uma palavra legitimada pela sociedade. Dessa forma o professor “pode mesmo gostar de descer de seu estrado a fim de misturar-se à multidão, mas

não pode abdicar de sua proteção última, o uso professoral de uma língua professoral” (BOURDIEU e PASSERON, 2008, p.139). Assim, continuam esses autores, tanto professores quanto alunos, participantes da Comunicação Pedagógica, sendo uns como emissores e outros como destinatários da mensagem pedagógica, sofrem a imposição por parte da escola das obrigações, e “não fazem senão obedecer às leis do universo escolar como sistema de sanções” (2008, p.143).

Mesquida (2010, p.147) afirma que, “a escola e a prática pedagógica nela desenvolvida” além de difundir uma mentalidade favorável a violência, também contribui para a reprodução de atitudes e comportamentos violentos. Mas, a escola ainda teria sua presença no Brasil vinculada a idéia de docilização, de acomodação e de submissão dos indivíduos, a fim de que estes se submetessem sem contestação à ordem vigente.

De maneira geral, Mesquida (2010, p.155) destaca que, a educação escolar no Brasil, foi durante muito tempo “empregada para dominar, submeter, inibir, de forma autoritária” as relações entre alunos e professores, sendo inclusive refletido na forma como o conhecimento foi se tornando “propriedade” do professor, atribuindo um sentido de posse individual ao saber coletivamente acumulado.

2.2 Foucault: a disciplina e o castigo no ambiente escolar

Em particular no livro *Vigiar e Punir*, Michel Foucault (2010) desenvolve a ideia de que a escola enquanto instituição tem a função de disciplinar o corpo para que sejam aumentadas suas habilidades para o trabalho, e se torne ao mesmo tempo mais obediente. Assim, a hierarquia estabelecida no ambiente escolar apresenta o exercício de poder estipulado pela disciplina, ou seja, “a disciplina exercida na escola fabrica corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis” (2010, p.133), desenvolvendo também a força econômica desses corpos enquanto diminui, em termos políticos de obediência essa mesma força.

Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma ‘aptidão’, uma ‘capacidade’, que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo

coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada (FOUCAULT, 2010 p. 134)

Portanto, reafirmamos que para Foucault, a escola funcionaria como uma máquina de ensinar, vigiar, hierarquizar e recompensar. Para que isso seja efetivado é exercido um poder considerado então violência simbólica, isto é, “a submissão dos corpos pelo controle das idéias” (FOUCAULT, 2010 p.98).

Para Bourdieu e Passeron (2008), a escola é a responsável por comprovar as capacidades de seus alunos, assim, “detém simultaneamente uma função técnica de produção e de comprovação das capacidades e uma função social de conservação e de consagração do poder e dos privilégios” (p.205).

Foucault (2011, p.105) observa que, a disciplina é utilizada como uma “técnica de exercício de poder”, que integra um conjunto de práticas que compõem o ambiente escolar, sendo então exercida sobre todos que fazem parte deste ambiente, sejam gestores, professores, funcionários, alunos e pais. Além disso, exerce seu controle não sobre o resultado de uma ação, mas sobre seu desenvolvimento, assim, “a disciplina é, antes de tudo uma análise do espaço. É a individualização pelo espaço, a inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório, combinatório” (FOUCAULT, 2011 p.106).

A disciplina ‘fabrica indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. O sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame. (FOUCAULT, 2010 p.164)

Dessa forma, a disciplina é aplicada na distribuição dos indivíduos em um determinado espaço, sendo esse espaço, um local fechado e protegido. São exemplos dessa ação disciplinar, para Foucault (2010, p.140), os colégios, os quartéis, as fábricas. Essa disciplina implica também, em um constante registro, tudo deve ser devidamente anotado.

Por isso, Michel Foucault (2011, p.106) acredita que, além de uma técnica de poder a disciplina também implica em uma vigilância constante sobre os indivíduos, para que cumpram as regras, no intuito de garantir e manter a ordem social vigente. A organização das filas no espaço escolar, a separação dos alunos por classes de

idades, a sucessão dos assuntos ensinados, enfim a escola aos poucos, vai classificando e disciplinarizando os indivíduos.

E, nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos. Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados. (FOUCAULT, 2010, p.142)

Foucault (2010) afirma, que não apenas a organização das filas e a classificação dos alunos garantem a disciplina, mas também a forma como os prédios escolares são construídos, a disposição das salas de aula, dos móveis dentro do espaço, o tempo dividido para cada atividade, acabam por contribuir para o controle e o exercício do poder durante o processo de aprendizado, pois, segundo a análise de Foucault (2010), é importante que se forme um indivíduo obediente às regras, submisso e sujeito aos hábitos que lhes são impostos.

Esse tipo de submissão e de obediência, segundo Foucault (2010), pode ser obtido pelos instrumentos de violência, mas também podem ser de forma:

direta, física, usar a força contra a força, agir sobre elementos materiais sem, no entanto ser violenta; pode ser calculada, organizada, tecnicamente pensada, pode ser sutil, não fazer uso de armas nem do terror, e, no entanto continuar a ser de ordem física. (p.29)

Conforme já ressaltado, a divisão do espaço é um princípio importante para manutenção da disciplina, e Foucault (2010, p.138) explica que essa localização pode ser feita através do 'quadriculamento', ou seja, "cada indivíduo em um lugar e em cada lugar um indivíduo", de maneira que se evitem as aglomerações confusas ou fugidias. Nas escolas observadas, existe nas salas de aula a preocupação da ocupação dos espaços, todos os alunos em fila e cada um em sua carteira, não sendo permitido ocupar um lugar que não seja o já determinado como seu.

O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quando corpos ou elementos há a repartir. É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa. Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou

os méritos. Procedimento, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico. (FOUCAULT, 2010, p.138)

Também observamos nas escolas, uma grande preocupação com a chamada, identificando cada um e tomando o cuidado para que tudo seja devidamente registrado, inclusive os casos de indisciplina e desrespeito à regra estabelecida quanto a ocupação dos lugares.

Na disciplina, os elementos são intercambiáveis, pois cada um se define pelo lugar que ocupa na série, e pela distância que o separa dos outros. A unidade não é, portanto o território, nem o local, mas a posição na fila: o lugar que alguém ocupa numa classificação, o ponto em que se cruzam uma linha e uma coluna, o intervalo numa série de intervalos que se pode percorrer sucessivamente. A disciplina, a arte de dispor em fila, e da técnica para a transformação dos arranjos. Ela individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações. (FOUCAULT, 2010, p.140)

Outro aspecto a ser observado é o horário, ou seja, a divisão do tempo como uma técnica de disciplina, sendo as atividades cercadas o mais possível por ordens que utilizem bem o tempo, pois, segundo Foucault (2010) nada deve ficar ocioso ou inútil. “O controle disciplinar não consiste simplesmente em ensinar ou impor uma série de gestos definidos; impõe a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, que é sua condição de eficácia e de rapidez” (p.147). Assim, o poder se articula diretamente sobre o tempo, controlando e garantindo sua utilização.

Com base no que Foucault (2010) afirma, a disciplina tem em si uma maneira específica de punir, sendo que é passível de penalização disciplinar “tudo o que está inadequado à regra, tudo o que se afasta dela, os desvios” (p.172). Se a ordem estabelecida pelo programa ou regulamento não for obedecida o “sujeito está sujeito” a uma punição ou castigo. Este não apenas uma consequência da regra quebrada, mas o resultado de técnicas de poder que tem uma perspectiva política de manutenção dessa ordem.

Para Michel Foucault (2010, p.29), “o poder não pode ser entendido como uma propriedade, mas uma estratégia, sendo que seus efeitos de dominação não devem ser vistos como uma apropriação”, mas como disposições e manobras em movimento nas relações de força. Assim:

Esse poder se exerce mais que se possui, não é o privilégio adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito de conjunto de suas posições estratégicas. Esse poder, por outro lado, não se aplica pura e simplesmente

como uma obrigação ou uma proibição, aos que 'não têm'; ele os investe, passa por eles e através deles; apóia-se neles, do mesmo modo que eles, em sua luta contra esse poder, apóiam-se por sua vez nos pontos em que ele os alcança. (FOUCAULT, 2010, p.29)

Segundo Foucault (2011), o poder só funciona em cadeia, ou seja, não está localizado aqui ou ali, nem está concentrado nas mãos de um ou outros, mas se exerce em rede, não se aplica aos indivíduos, passa por eles. “O indivíduo é um efeito do poder e simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão. O poder passa através do indivíduo que ele constituiu” (Foucault, 2011 p.184)

Foucault (2010, p.30) afirma que o “poder produz saber e que poder e saber estão diretamente implicados”. Para esse autor, não há relação de poder sem que haja a constituição de um campo de saber e da mesma forma não há saber que não suponha ou constitua ao mesmo tempo relações de poder.

Não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento. (FOUCAULT, 2010, p.30)

O exercício de poder descrito por Foucault (2010), e entendido como uma prática de violência simbólica, também pode ser visto não somente na maneira como se mede em termos quantitativos, mas também “hierarquizando em valor as capacidades, o nível e a natureza dos indivíduos” (p.176), por meio da prova ou do exame. Assim, reafirmamos que o exame ou a prova obriga que todos tenham bom comportamento, tirem boas notas para que sejam aprovados conforme as regras da instituição escolar. Dessa forma, o aluno estaria no centro dos processos que constituem o “indivíduo como efeito e objeto de poder” (p.183) e também de saber, pois quanto mais o homem é detentor de poder, tanto mais é marcado como indivíduo.

O exame inverte a economia da visibilidade no exercício do poder: tradicionalmente, o poder é o que se vê, se mostra se manifesta e, de maneira paradoxal, encontra o princípio de sua força no movimento com o qual a exhibe. Aqueles sobre o qual ele é exercido podem ficar esquecidos; só recebe luz aquela parte do poder que lhes é concedida, ou do reflexo que mostram um instante. O poder disciplinar, ao contrário, se exerce tornando-se invisível: em compensação impõe aos que submete um princípio de visibilidade obrigatória. Na disciplina, são os súditos que têm que ser vistos. Sua iluminação assegura a garra do poder que se exerce sobre eles. É o fato

de ser visto sem cessar, de sempre poder ser visto, que mantém sujeito o indivíduo disciplinar. E o exame é a técnica pela qual o poder, ao invés de emitir os sinais de seu poderio, ao invés de impor sua marca a seus súditos, capta-os num mecanismo de objetivação. No espaço que domina o poder disciplinar manifesta, para o essencial, seu poderio organizando os objetos. (FOUCAULT, 2010, p.179)

Diante disso, constata Foucault (2010, p.176), se estabelece a diferenciação entre os indivíduos em função das regras estabelecidas, que ao mesmo tempo controlam, comparam, diferenciam, hierarquizam, homogeneizam e excluem aqueles que participam do processo de aprendizagem.

Em relação ao exame, Foucault (2010) afirma que “combina as técnicas da hierarquia que vigia e da sanção que normaliza” (p.177), ou seja, exerce uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir estabelecendo uma visibilidade sobre o indivíduo que os diferenciam. A disciplina em torno do processo de aplicação do exame, demonstra todo cerimonial de poder, manifestado nas posições que os sujeitos ocupam. Trata-se de uma troca constante de saberes que, de certa forma “garante a passagem dos conhecimentos do mestre ao aluno, sendo então retirado do aluno um saber destinado e reservado ao mestre” (p.179).

O exame então se torna instrumento fundamental para o exercício do poder, já que estabelece uma vigilância constante que, segundo Foucault (2011, p.107), classifica, julga, mede, localiza e utiliza ao máximo os indivíduos. Diante disso, o insucesso escolar, seja total ou parcial, medido pelo exame, acaba reforçando as desigualdades gerando muitas vezes revoltas e novas formas de violência. Para Bourdieu e Passeron (2008), como vimos, o exame contribui para o reconhecimento da legitimidade dos veredictos escolares reafirmando as hierarquias sociais, e ainda, esse exame deixou de ser utilizado como verificação das aprendizagens, mas tornou-se um julgamento cultural, estético e até mesmo moral dos alunos.

Cobra-se que os alunos tenham um estilo elegante de falar, de escrever e até mesmo de se portar; que se mostrem sensíveis às obras da cultura legítima, que sejam intelectualmente curiosos, interessados e disciplinados que saibam cumprir adequadamente as regras da boa educação. (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2006, p.61)

Entendemos então, que a avaliação escolar ou o exame, é utilizado como um mecanismo que não apenas verifica a aprendizagens dos conteúdos, mas acima de

tudo, torna-se uma prática que julga de maneira implícita, o comportamento dos alunos e a sua adequação a cultura valorizada pelas classes dominantes.

Gonçalves e Gonçalves (2010, p.74), escrevendo sobre o pensamento de Bourdieu, afirmam que a avaliação escolar reforça as diferenças preexistentes dos alunos, através de um discurso pedagógico de igualdade de atendimento e tratamento, o sistema escolar contribui para legitimar as diferenças por meio de classificações de desempenho.

Michel Foucault (2010) também vê o exame acompanhando todo o processo de ensino e aprendizagem, permitindo medir, sancionar e:

a escola torna-se uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu comprimento a operação do ensino. Tratar-se-á cada vez menos daquelas justas em que os alunos defrontavam forças e cada vez mais de uma comparação perpétua de cada um com todos, que permite ao mesmo tempo medir e sancionar. (FOUCAULT, 2010, p.178)

Junto com a aplicação do exame, são elaborados relatórios e documentos que registram detalhadamente o procedimento e os resultados obtidos, servindo de referência para classificação dos indivíduos, para o estabelecimento de médias, para as tabelas de comparação e a fixação de regras. Dessa forma, Foucault (2010) afirma que, os procedimentos de exame são acompanhados de um sistema de registro intenso, “um poder de escrita é constituído como uma peça essencial nas engrenagens da disciplina” (p.181), permitindo que se tenha uma primeira formalização do individual, dentro das relações de poder.

O exame, cercado de todas as suas técnicas documentárias, faz de cada indivíduo um ‘caso’: um caso que ao mesmo tempo constitui um objeto para o conhecimento e uma tomada de poder. O caso não é mais um conjunto de circunstâncias que qualificam um ato e podem modificar a aplicação de uma regra, é o indivíduo tal como pode ser descrito, mensurado, medido, comparado a outros e isso em sua própria individualidade; e é também o indivíduo que tem que ser treinado ou retreinado, tem que ser classificado, normalizado, excluído, etc. (FOUCAULT, 2010, p.183)

Assim, ao observarmos certos procedimentos nas escolas, percebemos que no intuito de disciplinar o ambiente escolar, os gestores, professores, funcionários acabam reproduzindo a violência simbólica por intermédio da organização das regras e das atitudes tomadas em relação aos alunos, fato que confirma as observações de Foucault (2010). A preocupação com a disciplina está presente, desde a entrada e separação dos alunos em salas, conforme idade e capacidade

medida através dos exames, assim como a organização em filas nas salas de aula, a divisão do tempo de cada aula, a seleção dos conteúdos trabalhados, o estabelecimento das regras a serem cumpridas e, claro, os castigos, caso não haja o enquadramento em toda essa organização.

O importante é que os alunos, na certeza de serem castigados, procurem não desviar-se do que foi estabelecido como regra pela escola, pois, segundo Foucault (2010), nenhum deslize cometido pode escapar aos olhos dos que tem que fazer justiça, porque nada torna mais frágil o instrumento de normas e leis que a esperança de impunidade. “Não se pune, portanto para apagar um crime, mas para transformar um culpado, o castigo deve levar em si uma certa técnica corretiva” (FOUCAULT, 2010 p.123), sendo que o essencial é corrigir, reeducar e “curar”. É necessário punir o suficiente para impedir a reincidência.

Se o motivo de um crime é a vantagem que se representa com ele, a eficácia da pena está na desvantagem que se espera dela. O que ocasiona a pena na essência não é a sensação do sofrimento, mas a ideia de uma dor, de um desprazer, de um inconveniente. (FOUCAULT, 2010, p.91)

Quando tratamos do espaço escolar, entendemos as atitudes consideradas violentas (indisciplina, desrespeito, transgressão as regras, entre outras), como sendo uma quebra da normalidade das relações, seja por parte dos alunos, seja de todo corpo escolar.

Foucault (2010, p.171, 172) comenta que, a manutenção da disciplina por meio da vigilância contínua, busca controlar e estabelecer um poder múltiplo que é exercido de forma automática e anônima. Assim, continua Foucault (2010), o poder na vigilância hierarquizada não se detém como uma coisa, não se transfere como uma propriedade, funciona como uma máquina. A vigilância e a punição em relação aos atrasos, as ausências e interrupções das tarefas; a desatenção, a falta de zelo; a desobediência; a insolência são consideradas atitudes inadequadas e passíveis de punição. Aos poucos, essas punições vão condicionando e potencializando as qualidades consideradas necessárias ao indivíduo. Alguns castigos estão relacionados a privação ou a pequenas humilhações.

O castigo disciplinar tem a função de reduzir os desvios. Deve, portanto ser essencialmente corretivo. Ao lado das punições copiadas ao modelo judiciário, os sistemas disciplinares privilegiam as punições que são da ordem

do exercício – aprendizado intensificado, multiplicado, muitas vezes repetido. (FOUCAULT, 2010, p.173)

Se a função do castigo é então reduzir os desvios, é importante que o professor evite o máximo possível usar os castigos, buscando utilizar as recompensas como atrativo. Assim, o desejo em ser recompensado torna-se maior que o receio dos castigos, já que, para Foucault (2010, p.90, 91), uma das formas de se colocar em prática a recompensa, é a quantificação dos comportamentos e dos desempenhos a partir dos opostos do bem e do mal, sendo que todo comportamento cai no campo das boas e das más notas, dos bons e dos maus pontos e, assim, se estabelece uma quantificação para os desempenhos individuais.

Foucault (2010, p.123, 124) argumenta que, ao estabelecer um código, o castigo a ser estipulado irrita e estimula mais do que o erro que queira corrigir. Afirma, ainda que a ideia da transgressão e das vantagens que poderão ser obtidas esteja associada a um determinado castigo com as desvantagens que dele resultam. O castigo deve ter efeito maior, naqueles que não cometeram a falta, também o castigo não deve ter apenas o efeito de repressão, mas deve considerar os efeitos positivos, que podem modificar as atitudes ou práticas consideradas inadequadas. Nesse sentido, a preocupação é estabelecer de tal modo um castigo, que o indivíduo possa não ter vontade de recomeçar e nem ter a possibilidade de ter imitadores.

Mostrar que as medidas punitivas não são simplesmente mecanismos 'negativos' que permitem reprimir, impedir, excluir, suprimir, mas que elas estão ligadas a toda uma série de efeitos positivos e úteis que elas têm por encargo sustentar e nesse sentido os castigos legais são feitos para sancionar as infrações, pode-se dizer que a definição das infrações e sua repressão são feitas em compensação para manter os mecanismos punitivos e suas funções (FOUCAULT, 2010, p.28)

Constatamos, assim, com Michel Foucault (2010) que, a indisciplina pode ser caracterizada não apenas como uma prática contrária as normas organizadas pela escola, mas, pode estar implícita nas relações que se estabelecem, entre os integrantes do mesmo espaço social. Entendemos que, assim como a indisciplina é considerada uma forma de violência, as práticas adotadas no sentido de repressão, da mesma forma são consideradas como exercício da violência, não física, mas simbólica. O exemplo disso são os instrumentos utilizados como forma de castigo:

Exercícios, e não sinais: horários, distribuição do tempo, movimentos obrigatórios, atividades regulares, meditação solitária, trabalho em comum, silêncio, aplicação, respeito, bons hábitos. E, finalmente, o que se procura reconstruir nessa técnica de correção não é tanto o sujeito de direito, é o sujeito obediente, o indivíduo sujeito a hábitos, regras, ordens, uma autoridade que se exerce continuamente sobre ele e em torno dele, e que ele deve deixar funcionar automaticamente nele. (FOUCAULT, 2010, p.124)

Foucault (2010) descreve o efeito negativo do poder, como sendo aquele que “exclui, reprime, recalca, censura, abstrai, mascara, esconde” (p.185). Mas, o indivíduo e o conhecimento, são produzidos nessa realidade. Por outro lado, o autor afirma que o poder não pode ser identificado apenas como uma repressão, se assim o fosse não seria obedecido, o que faz com que seja aceito, é o fato de que “ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir” (FOUCAULT, 2011, p.8).

Dessa forma, o poder está presente em todas as relações sociais, sendo que no ambiente escolar não seria diferente. O que percebemos, é que esse poder se manifesta de maneiras diferentes, algumas vezes é visível, representado por meio da violência física, outras vezes é apenas reproduzido de maneira inconsciente, representado pelo que foi chamado por Bourdieu e Passeron, de violência simbólica.

As ações pedagógicas são exercidas através da imposição de um arbitrário cultural, sendo então consideradas como uma prática de violência simbólica, pois acabam impondo ou reproduzindo uma determinada cultura, que não faz parte do cotidiano dos estudantes, delimitando o que deve ou não ser ensinado/aprendido na escola.

Então, a escola adota uma série de “mecanismos” que garantem a disciplina, e que possibilitam a reprodução da violência simbólica. Já citamos anteriormente, a divisão dos alunos em salas conforme a idade e o nível de aprendizado, a seleção dos conteúdos a serem transmitidos, o tempo determinado para cada disciplina, o exame que compara, classifica e exclui, enfim, são formas de garantir por meio da disciplina, mesmo de maneira inconsciente, o exercício da violência simbólica.

3 A VIOLÊNCIA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA À LUZ DE PAULO FREIRE

Inicialmente destacamos que os homens estabelecem suas relações a partir da realidade na qual estão inseridos; Freire (2010) afirma que o homem é um ser de relações que “não apenas está no mundo, mas com o mundo” (p.47), isso o faz diferente, no sentido de reconhecer-se inacabado. Sendo então que esse homem acredita ser possível conhecer toda realidade que o cerca e esse conhecimento se daria através da educação.

A educação é uma busca realizada por um sujeito, que é o próprio homem e este, não pode se tornar objeto dela, daí que, para Freire (1979, p.28), ninguém educa ninguém. “A educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando. Existem graus de educação, mas estes não são absolutos” (FREIRE, 1979, p.28).

Por meio da capacidade de aprender, o homem pode ser inserido em “dois mundos” os quais, segundo Freire (2002, p.10), seriam a natureza e a cultura, ou seja, o homem faz parte do mundo da natureza, pelas suas características biológicas e do mundo da cultura porque é criador, sem ser reduzido a objeto de cultura. Ainda conforme Paulo Freire:

É neste sentido que se pode afirmar que o homem não vive autenticamente enquanto não se acha integrado com a sua realidade. Criticamente integrado com ela. E que vive vida inautêntica enquanto se sente estrangeiro na sua realidade. Dolorosamente desintegrado dela. Alienado de sua cultura. (FREIRE, 2002, p.11)

Porém, o que ocorre inicialmente é uma aproximação ingênua do homem ao mundo, o que constituiria, para Freire (2001, p.30), apenas uma “experiência da realidade na qual ele está e procura”, mas ainda não uma inserção crítica no mundo.

3.1 A violência simbólica na prática da Educação Bancária à luz de Paulo Freire

A rigor, o homem busca através dos tempos, interferir na realidade para modificá-la, demonstrando não ser apenas espectador, mas também criador e recriador do seu contexto. Essa interferência na realidade, parte de uma consciência crítica, que é desenvolvida e aperfeiçoada a partir do exercício da liberdade. Por isso, Freire (2010, p.50) acredita que é importante que o homem seja um sujeito integrado a sua realidade, e que a integração seja resultado da sua capacidade crítica e de transformação dessa realidade, sendo que:

Na medida em que o homem perde a capacidade de optar e vai sendo submetido a prescrições alheias que o minimizam e as suas decisões já não são suas, porque resultadas de comandos estranhos, já não se integra. Acomoda-se. Ajusta-se. O homem integrado é o homem Sujeito. A adaptação é assim um conceito passivo. Para defender-se, o máximo que faz é adaptar-se. Daí que a homens indóceis, com ânimo revolucionário se chame de subversivos. De inadaptados. (FREIRE, 2010, p.50)

Portanto, as relações estabelecidas pelo homem com a realidade, são resultado de um processo de humanização desse homem que, ao mesmo tempo “cria, recria e decide”, dinamizando sua época histórica. Freire (2010, p.51) afirma que, uma das maiores tragédias do homem moderno hoje, “é que está dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, sendo que sem saber o homem vai renunciando à sua capacidade de decidir” (p.51).

Assim, ao longo dos tempos, o homem tem estabelecido uma luta constante, para que sua humanização seja integradora e não acomodada ou ajustada, que seja de participação e não prescrita por algo ou alguém de fora, daí, “a necessidade de uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação” (FREIRE, 2010, p.52).

No momento em que o homem faz a opção passiva, se estabelece uma relação de dominação, exploração e opressão e conseqüentemente, Freire (2010, p.58) afirma que, “toda relação de dominação já é em si violenta, porém quando o oprimido legitimamente se levanta contra o opressor, é a ele que se chama de violento ou desumano”.

É que entre os incontáveis direitos que se admite a si a consciência dominadora tem mais estes: o de definir a violência. O de caracterizá-la. O de localizá-la. E se este direito lhe assiste, com exclusividade, não será nela mesma que irá encontrar a violência. Não será a si própria que chamará violenta. Na verdade, a violência do oprimido, ademais de ser mera resposta em que revela o intento de recuperar sua humanidade, é, no fundo, ainda, a lição que recebeu do opressor. (FREIRE, 2010, p.58)

Freire (2010, p.63) observa que, a partir do momento em que o homem renuncia a condição de dominado e deixa de ser expectador do processo, isso aponta para uma tomada de consciência, mesmo que ainda não possa ser considerado como uma conscientização, mas, já representa uma ameaça para as elites privilegiadas. Assim, em nome da liberdade ameaçada essa elite repele a participação popular, sendo então, a educação a principal responsável pela tomada de consciência e modificação da condição de dominado.

Para aquele que domina o outro, a tomada de consciência e a humanização não conduzem a plenitude humana, ao contrário são vistas como uma subversão e consideradas atitudes de inimigos potenciais sendo necessária uma constante vigilância.

Há aqueles que rejeitam essa organização e defendem que, as soluções e as transformações na sociedade devem ser sempre estabelecidas, “com o povo, nunca apenas para ele ou sobre ele.” (FREIRE, 2010, p.65). Rejeitam também, o assistencialismo e a força das imposições, sendo que:

O grande perigo do assistencialismo está na violência do seu antidiálogo, que, impondo ao homem mutismo e passividade, não lhe oferece condições especiais para o desenvolvimento ou a ‘abertura’ de sua consciência que, nas democracias autênticas, há de ser cada vez mais crítica. Sem esta consciência cada vez mais crítica não será possível ao homem brasileiro integrar-se à sua sociedade em transição, intensamente cambiante e contraditória. (FREIRE, 2010, p.65)

Assim, a educação deveria refletir sobre suas responsabilidades nessa sociedade em transição e como instrumentalizar-se para considerar os graus de poder de captação do homem brasileiro no sentido de sua humanização. Dessa forma, o homem poderia discutir não apenas os seus problemas, mas os problemas relacionados a sua comunidade, ao seu trabalho e a própria democracia. Por isso, para Freire (2002, p.15), a educação vem se fazendo cada vez mais uma reivindicação popular.

Sobre a ideia de conscientização, Freire (2001, p.30) explica que, “consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência” e que não pode existir sem o ato ação-reflexão. O autor continua afirmando que, é um compromisso histórico do homem a busca permanente de transformação do mundo.

A conscientização, como atitude crítica dos homens na história, não terminará jamais. Se os homens, como seres que atuam, continuam aderindo a um mundo feito, ver-se-ão submersos numa nova obscuridade. (FREIRE, 2001, p.31)

Freire (2001) afirma ainda, que a educação deve considerar a vocação do homem de ser sujeito, além das condições em que ele vive, ou seja, a educação “deve ajudar o homem, a partir de tudo o que constitui sua vida, a chegar a ser sujeito” (p.39), e este homem põe então em prática sua capacidade de discernir frente a realidade na qual está inserido.

Para Freire (2010, p.69), o homem é um ser aberto que pode ter sua consciência limitada pela apreensão condicionada que tem da realidade, no sentido de uma falta de compromisso com sua própria existência. Quando o homem amplia seu poder de diálogo, e quando seus interesses vão além da simples esfera vital, esse homem então se compromete com sua existência, dialoga com o mundo sobre seus desafios e problemas, podendo então chegar, conforme o autor, a uma transitividade crítica.

A transitividade crítica por outro lado, a que chegaríamos com uma educação dialógica e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os ‘achados’ e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise de problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo e não da polêmica. Pela receptividade ao novo, não apenas porque novo e pela não recusa ao velho, só porque é velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos. Por se inclinar sempre a arguições. (FREIRE, 2010, p.69)

Para Freire (2010, p.74), “o Brasil nasceu e cresceu sem experiência de diálogo e dentro de condições desfavoráveis para a democracia”. A principal preocupação quando da ocupação do Brasil por Portugal, foi de encontrar formas de enriquecer à custa da Colônia, sendo que, pensar em desenvolver o diálogo numa sociedade como esta, era praticamente impossível.

A dialogação implica na responsabilidade social e política do homem. Implica num mínimo de consciência transitiva, que não se desenvolve nas condições oferecidas pelo grande domínio. Entre nós, o que predominou foi o mutismo do homem. Foi a sua não-participação na solução dos problemas comuns. Faltou-nos, na verdade, com o tipo de colonização que tivemos, vivência comunitária. (FREIRE, 2010, p.78)

Assim, quando se fala em mutismo, estamos nos aproximando do ajustamento e da acomodação dos quais se exige um mínimo de senso crítico, e que também são características de nossa “inexperiência democrática”; por outro lado, a integração exige o máximo da razão e da consciência. Porém, Freire (2002, p.28) explica, que fomos formados e crescemos dentro do clima de assistência, que produz o homem passivo, mudo, e dentro dessas condições se manteve até surgirem as primeiras alterações na sociedade.

A razão e a consciência seriam desenvolvidas pela educação, no sentido de serem dadas condições ao homem brasileiro de fazer a “passagem da transitividade ingênua à transitividade crítica” (FREIRE, 2010, p.94) e dessa forma ampliarem a capacidade do homem de reconhecer-se e colocar-se como integrador de sua realidade. Seria necessário, assim, acredita Freire (2010, p.96), “uma educação para decisão, para a responsabilidade social e política” capaz de recusar posições quietistas e negasse a transferência de responsabilidade.

Estamos advertidos do fato do não dever ser encarada a educação ingenuamente, como algo milagroso, que por si fizesse as alterações necessárias à passagem da sociedade brasileira de uma para outra forma. Porém, o que não se pode negar à educação, é a sua força instrumental, que inexistirá se superposta às condições do contexto a que se aplica. (FREIRE, 2010, p.96)

Freire (2010, p.98) afirma ainda, que não se poderia “compreender uma sociedade em transição na qual a educação não levasse o homem a se tornar cada vez mais consciente de sua transitividade”, que levasse o homem a adotar uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço, que propiciasse a esse homem verdadeiras condições de participação.

Na medida em que o homem amplia o seu poder de captação e de resposta às sugestões e às questões que partem de sua circunstância e aumenta o seu poder de ‘dialogação’ não só com o outro homem, mas com o seu mundo, se transitiva. Seus interesses e preocupações se alongam a esferas

mais amplas do que à simples esfera biologicamente vital. (FREIRE, 2002, p.35)

Dessa forma, o homem torna-se mais dinâmico e comprometido com a sua capacidade de escolha, que é próprio da consciência transitiva-crítica, exigindo também maior racionalidade, característica da mentalidade democrática. A educação nessa sociedade, deve levar o homem a se tornar cada vez participativo e consciente de sua transitividade a qual “deve ser usada tanto quanto possível criticamente ou com acento cada vez maior de racionalidade.” (FREIRE, 2002, p.38)

Para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar. (FREIRE, 2001, p.38)

Os maiores desafios dessa educação, seriam a superação dos altos índices de analfabetismo e da inexperiência democrática. Porém, Freire (2010, p.104) destaca, que nossa educação tem enfatizado cada vez mais “posições ingênuas, nos levando a passividade e ao conhecimento memorizado, que não exige elaboração ou reelaboração”, esvaziando o sentido da educação. Para ele a “educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate, a análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 2010, p.104).

Por isso, não se pode tratar a educação como uma imposição, porque não é algo que se impõe, também não pode ser vista como reprodução da ordem vigente, pois quando adotamos essa prática na escola, impositiva e reprodutiva, passamos a reproduzir uma forma de violência não física, mas simbólica, conceito desenvolvido por Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (2010), como vimos no capítulo anterior.

Portanto, seguindo Freire, entendemos que a educação que não seja reflexiva, pode ser considerada como uma forma de violência simbólica, pois reduzimos o homem a condição de objeto, na medida em que:

ditamos ideias, não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a

incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção. (FREIRE, 2010, p.104)

Nessa forma de educação, os homens não seriam formados para integração, ao contrário, estaria sendo reforçada uma educação com ênfase na inexperiência democrática. O desafio da educação seria então, o de colaborar para que povo buscasse integrar-se às exigências de participação, em uma sociedade democrática e fosse assim capaz de desenvolver uma crítica a partir dos desafios de sua realidade, sendo que o caminho para isso segundo Freire (2010), é o diálogo.

Esta é a tarefa a que não pode fugir nossa escola, desde que centrada nas nossas necessidades, a de se preocupar com a informação e a formação dos adultos, pais de seus alunos. Daí a necessidade de ser seu pessoal preparado nos métodos, processos e técnicas da educação de adultos. Técnicas de educação informal. De discussão em grupo. (FREIRE, 2002, p.97)

Para Paulo Freire, não é a ideia de que a escola é responsável por resolver todos os problemas sociais, políticos e econômicos da sociedade, mas, sim, de afirmar seu papel democratizador dentro das condições culturais postas, entendendo que “a vocação do homem é a de ser sujeito e não objeto” (FREIRE, 2001, p.38). Dessa forma, a escola precisa valorizar a cultura do aluno e da região em que está situada, sem se afastar de seu objetivo: a educação.

Nesse sentido, a educação no que diz respeito ao seu conteúdo, programas e métodos, deve contribuir para que o homem chegue a ser sujeito, e então possa se construir como pessoa que transforma o mundo, que se relaciona com os outros homens, que responde aos desafios que a realidade lhe propõe e que faz sua história. Assim:

É importante preparar o homem para isso ou meio de uma educação autêntica: uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugue. Isto obriga a uma revisão total e profunda dos sistemas tradicionais de educação, dos programas e dos métodos. (FREIRE, 2001, p.45)

Porém, Freire constata que o que temos presente na escola, ainda é uma educação baseada em conceitos prontos que pouco levam a crítica, são matérias pensadas e conteúdos trabalhados que nem sempre levam em consideração a realidade, ou o interesse do grupo, já estão pré-determinados. Sendo assim,

seguindo a posição de Freire, entendemos tratar-se de uma forma opressão e, conseqüentemente, de violência, pois para ele:

Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra. Daí, o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência 'hospedeira' da consciência opressora. Por isto, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se à base de pautas estranhas a eles – a pauta dos opressores. (FREIRE, 2005, p.37)

Nesse contexto, os que exercem a imposição de sua consciência estariam exercendo um poder sobre aqueles que não querem, não podem, acomodam-se ou adaptam-se diante da situação. Essa prática opressora, poderia ser superada a partir do reconhecimento crítico por parte daqueles que são 'oprimidos' – expressão de Freire (2005, p.37) – e da tomada de uma atitude transformadora, que possibilite o exercício da liberdade a qual exige uma permanente busca e, segundo esse mesmo autor, só existe no ato responsável de quem a faz. Portanto, “ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem”. (FREIRE, 2005, p.37)

Uma possibilidade levantada por Freire (2001, p.68), é de que é possível que os oprimidos não tenham consciência de que são oprimidos, por estarem “imersos nessa realidade opressiva, sendo impedidos de perceberem-se enquanto oprimidos”. Neste sentido, nem sempre os oprimidos se reconhecem como contrários ao opressor, o que significa que nem sempre se comprometam numa superação dessa contradição, ao contrário, buscam seguidamente converter-se em opressores.

Nesta situação, os oprimidos não vêem ao homem novo como aquele que deve nascer da contradição, uma vez resolvida, quando a opressão dê lugar à libertação. Para eles, o homem novo são eles mesmos, convertidos em opressores. Sua visão é individualista, por causa de sua identificação com o opressor: não têm consciência de si mesmos enquanto pessoas, enquanto membros de uma classe oprimida. (FREIRE, 2001, p.68)

Porém, Freire (2005, p.38) argumenta que, muitos destes oprimidos temem a liberdade e acreditam não ter condições de assumi-la, também no sentido de representar uma ameaça, não só aos seus opressores, mas aos seus companheiros que poderão sofrer com as repressões que vierem a ser impostas. Assim, reconhecer-se oprimido não é suficiente, é preciso engajar-se e lutar contra a

opressão, talvez por isso, muitos se acomodam ou se adaptam. A libertação da opressão poderá ser conseguida, por meio do esforço de reflexão dos oprimidos, a partir de sua realidade concreta e do diálogo crítico.

Esta superação não pode dar-se, porém, em termos puramente idealistas. Se se faz indispensável aos oprimidos, para a luta por sua libertação, que a realidade concreta de opressão já não seja para eles uma espécie de 'mundo fechado' do qual não pudessem sair, mas uma situação que apenas os limita e que eles podem transformar, é fundamental, então, que, ao reconhecerem o limite que a realidade opressora lhes impõe, tenham neste reconhecimento, o motor de sua ação libertadora. (FREIRE, 2005, p.39)

Seguindo a reflexão baseada em Freire (2005), ao tratarmos do contexto escolar, entendemos como oprimidos os alunos que recebem os conteúdos pré-determinados, que são enquadrados conforme as normas disciplinares da instituição, que devem se adequar ou acomodar-se na realidade em que estão inseridos. Do outro lado, temos o opressor, aqui entendido como o transmissor de conteúdos pré-elaborados, prontos, o qual assume a função de impor esses conteúdos segundo as normas e regras da instituição escolar na qual ele também está inserido.

O conteúdo, nesse contexto de prática educativa tem a tendência de, conforme Freire (2001, p.92), converter-se em algo sem vida e a petrificar-se uma vez enunciado. Trata-se de uma educação sem movimento, estática, separada em compartimentos. Como tarefa, o professor deve encher seus alunos com esses conteúdos, alheios a sua realidade.

O professor ou o educador como denominação de Freire (2005, p.65), tem sua função justificada por considerar a ignorância do seu educando, sendo este educando tratado como um ser "vazio", que reconhece no educador a fonte do conhecimento. Vemos nessa relação, em que o educador é o detentor do conhecimento e o educando é o receptor desse conhecimento, uma forma de violência por meio da qual o educador exerce um poder sobre o educando que acata mesmo sem perceber.

O educador se põe frente aos educandos como sua antinomia necessária. Reconhece na absolutização da ignorância daqueles a razão de sua existência. Os educandos, alienados, por sua vez, reconhecem em sua ignorância a razão da existência do educador, mas não chegam, a descobrir-se educadores do educador. (FREIRE, 2005, p.67)

A partir de uma realidade em que existem os opressores e os oprimidos, é importante o desenvolvimento da consciência crítica dos que são dominados, para que então possam lutar pela sua libertação. Dessa forma, o professor como opressor pode até solidarizar-se com o oprimido, porém segundo Freire (2005, p.48), esta é uma atitude radical, que não deve ter caráter sentimental ou individual, mas deve contribuir para ajudá-lo a desvendar a realidade de maneira que possa transformar sua condição de dominado.

Diante dessa situação de opressão, os educandos estariam sendo impedidos de exercer sua própria consciência e, conforme Freire (2005, p.48), tal situação carrega em si mesma uma violência, que muitas vezes fere a própria vocação histórica do homem, que é a de ser sujeito, sendo que a educação deveria ajudar esse homem a chegar a ser sujeito.

Daí que, estabelecida a relação opressora, esteja inaugurada a violência, que jamais foi até hoje, na história, deflagrada pelos oprimidos. Como poderiam os oprimidos dar início à violência, se eles são o resultado de uma violência? Não haveria oprimidos, se não houvesse uma relação de violência que os conforma como violentados, numa situação objetiva de opressão. Inauguram a violência os que oprimem, os que exploram, os que não se reconhecem nos outros; não os oprimidos, os explorados, os que não são reconhecidos pelos que os oprimem como outro. (FREIRE, 2005, p.47)

Dessa forma, o poder exercido pelo opressor é um poder violento, que nega a humanidade do oprimido e a do próprio opressor. Porque, argumenta Freire (2005, p.48), “o oprimido ao libertar-se pode libertar o opressor, pois esse enquanto classe que oprime, nem liberta e nem se liberta por si mesmo”.

E, o caminho para a libertação de um e de outro, se encontra no despertar do “diálogo crítico e libertador” que, segundo Freire (2005, p.59), supõe uma ação que pode variar conforme o contexto histórico.

Os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de ser mais. A reflexão e a ação se impõem, quando não se pretende, erroneamente, dicotomizar o conteúdo da forma histórica de ser do homem. (FREIRE, 2005, p.59)

Por meio desse reconhecimento, o homem busca na reflexão e na ação libertadora tornar-se independente, não como uma doação recebida, mas conforme Freire (2005, p.61), resultado de sua conscientização. É preciso então, que esses sujeitos sejam inseridos criticamente na situação em que se encontram, para que,

convencidos de sua condição de oprimidos, conscientizem-se da necessidade de transformação.

Quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la. (FREIRE, 2001, p.39)

É dessa forma que a educação pode contribuir para desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, possibilitando ao homem a escolha e a decisão que o liberta ao invés de, conforme explica Freire (2001, p.40), “submetê-lo, domesticá-lo ou adaptá-lo, ajustando-o à sociedade”.

Na medida em que o homem estabelece relações com seus semelhantes e com a realidade que o cerca, esse homem pode chegar a ser sujeito, pois coloca em prática sua capacidade de discernir, desafiando a própria realidade. O ser sujeito exige uma responsabilidade total para superar a condição de oprimido.

Para Freire (2005, p.65) o que temos como prática educativa atualmente são situações de “um sujeito que narra – o professor – e um objeto paciente que ouve – o educando”. Dessa forma, não existe uma preocupação com a conscientização dos alunos, ao contrário, nessas situações:

o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e cuja visão ganhariam significação. (FREIRE, 2005, p.65)

Daí que, o conteúdo narrado não tem sentido e como tal não tem força de transformação, será mecanicamente memorizado e repetido. Com isso “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (FREIRE, 2005, p.66). A essa concepção de educação, que esse mesmo autor chama de ‘educação bancária’, o professor é o que dá comunicados que os alunos recebem pacientemente, aprendem e repetem.

Assim, Freire (2005, p.67) argumenta, que na concepção ‘bancária’ de educação não haveria criatividade, nem transformação e, portanto também não haveria saber, porque segundo ele, “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta dos homens no mundo, com o mundo e com os outros”. Na concepção ‘bancária’, o saber é visto como uma doação daqueles que têm, para os

que nada têm, do professor que sempre sabe tudo, para o aluno que nunca sabe nada. Essa relação nega o conhecimento como um processo constante de busca.

Na concepção bancária da educação, o conhecimento é um dom concedido por aqueles que se consideram como seus possuidores àqueles que eles consideram que nada sabem. Projetar uma ignorância absoluta sobre os outros é característica de uma ideologia de opressão. É uma negação da educação e do conhecimento como processo de procura. O professor apresenta-se a seus alunos como seu contrário necessário: considerando que a ignorância deles é absoluta, justifica sua própria existência. (FREIRE, 2001, p.92)

E é na concepção bancária de educação, que vemos a reprodução de uma forma de violência simbólica, por meio da relação estabelecida entre professor e aluno ou educador e educando, sendo que possivelmente, nem um e nem outro se reconhecem como opressor e oprimido. Para Freire (2001, p.92), essa prática de educação mantém e reforça ainda mais as contradições presentes na sociedade opressora.

Na concepção bancária que estamos criticando, para a qual a educação é um ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da 'cultura do silêncio', a educação bancária mantém e estimula a contradição. (FREIRE, 2005, p.67)

Nesta situação, continua Freire (2005, p.68), o educador é o que educa, é o que sabe, é o que disciplina, escolhe o conteúdo a ser trabalhado, é um ser superior que ensina a ignorantes, é o sujeito do processo, enquanto que os educandos não sabem nada, escutam docilmente, são disciplinados, seguem a prescrição, são meros objetos. Trata-se de uma educação para arquivar o que se deposita, não há estímulo para a criação e "o professor arquiva conhecimentos porque não os concebe como busca e não-busca, porque não é desafiado pelos alunos" (FREIRE, 1979, p.38)

Reforçando a crítica de Freire (2005, p.65) a respeito da relação professor-aluno ou educador-educando, essa relação torna-se fundamentalmente narrativa, ou seja, existe uma narração dos conteúdos por parte do sujeito ou do narrador e objetos pacientes, ouvintes que são os alunos ou educandos.

O educador aparece como seu agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é 'encher' os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhados da realidade desconectados da totalidade em

que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la. (FREIRE, 2005, p.65)

Nesse sentido, os educandos são adaptados ou ajustados de forma passiva, sem que lhes seja dada a possibilidade de desenvolvimento de uma consciência crítica, que os tornariam sujeitos e, possivelmente, seriam inseridos no mundo como transformadores. Enquanto a concepção bancária de educação estiver em vigência, os interesses dos opressores estão garantidos, já que quanto menos críticos os educandos, mais ingênuos e adaptados ao mundo serão.

Portanto, afirma Freire (2005, p.70), a concepção bancária da educação serve aos interesses dos opressores, que não tem interesse em conscientizar os educandos, porque no momento em que fossem conscientizados da opressão sofrida, poderiam tornar-se perigosos e transformar sua condição de oprimido. Destacamos também, que muitos professores não se reconhecem como praticantes da educação bancária, ignorando que essa prática pode produzir um confronto, no momento em que os educandos despertarem para a sua condição de 'domesticação'.

A sua 'domesticação' e a da realidade, da qual se lhes fala como algo estático, pode despertá-lo como contradição de si mesmos e da realidade. De si mesmos, ao se descobrirem, por experiência existencial, em um modo de ser inconciliável com a sua vocação de humanizar-se. Da realidade, ao perceberem-na em suas relações com ela, como devenir constante. (FREIRE, 2005, p.70)

Freire (2005, p.73) afirma que, na educação bancária o papel do professor seria o de dar, entregar, levar, transmitir e depositar o seu saber aos educandos, e estes fariam o arquivamento desses depósitos, assim sem a possibilidade de desenvolver consciência crítica, seriam facilmente ajustados e impossibilitados de transformar essa realidade. Dessa forma, a educação bancária, para Freire (2005), anula o poder criador dos educandos, estimulando a ingenuidade e não sua criticidade.

Ainda segundo nosso autor, "a educação bancária sugere uma dicotomia artificial entre homem e o mundo" (p.73), ou seja, os homens estariam no mundo e seriam seus espectadores, não com o mundo e com os outros nem seriam recriadores do mundo. Nesse sentido, esses homens não são vistos como corpos

conscientes, apenas como depósitos passivos de conteúdos que serão ‘comunicados’ pelos educadores e “quanto mais adaptados, para a concepção ‘bancária’, tanto mais ‘educados’, porque adequados ao mundo” (FREIRE, 2005, p.73).

Quanto mais se adaptam as grandes majorias às finalidades que lhes sejam prescritas pelas minorias dominadoras, de tal modo que careçam aquelas do direito de ter finalidades próprias, mais poderão estas minorias prescrever. (FREIRE, 2005, p.73)

Entendemos que a concepção bancária de educação, é uma forma de violência simbólica no contexto de sua prática, pois interessa aos opressores, que os educandos estejam adaptados ao mundo e não desenvolvam um pensamento autêntico e autônomo, mas que lhes seja imposto um conteúdo pré-determinado, uma avaliação que leve em consideração a memorização e a repetição e, finalmente, uma prática que mantenha a ordem vigente. Assim, o papel do professor seria o de “disciplinar a entrada do mundo nos educandos” (FREIRE, 2005, p.72), enchendo-os de conteúdos.

É importante salientar também, que uma forma de violência contida na educação está no discurso de neutralidade, pois segundo Freire (2001, p.90), queiramos ou não, a educação se apresenta como “a forma própria de uma ação do homem sobre o mundo”.

Com efeito, o educador tem suas próprias opções, e as mais perigosas para uma educação da liberdade são aquelas que se transmitem sob a cobertura da autoridade pedagógica sem reconhecerem-se como opções. Além disso, todo sistema de educação procede de opções, de imagens, de uma concepção de mundo, de determinados modelos de pensamento e de ação que se procura tornar aceitos como melhores que outros. (FREIRE, 2001, p.90)

Freire (2001, p.94) afirma ainda, que a educação problematizadora estimula a ação e reflexão sobre a realidade, possibilitando aos homens o exercício de sua vocação de “seres autênticos e comprometidos na procura e na transformação criadoras”.

A crítica de Freire (2005, p.73), é que a concepção e a prática da educação bancária, “são eficientes instrumentos de dominação que dificultam e impedem o pensar autêntico” e podem ser constatados:

Nas aulas verbalistas, nos métodos de avaliação de conhecimentos, no chamado controle de leitura, na distância entre o educador e os educandos, nos critérios de promoção, na indicação bibliográfica, em tudo, há sempre a conotação 'digestiva' e a proibição ao pensar verdadeiro. (FREIRE, 2005, p.73)

Portanto, Freire defende a ideia de que a educação bancária é uma prática de dominação, que está fundamentada no "conceito mecânico e estático" (2005, p.75), que transforma os educandos em recipientes que podem ser enchidos, que podem ser ajustados e controlados de forma que não se desenvolvam conscientemente e sejam impedidos de atuar como sujeitos de sua ação. Neste sentido, Freire (2005) afirma que, a educação bancária como prática da dominação, mantém os educandos na ingenuidade e busca "indoutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão" (p.76). Para ele, somente um ensino autêntico, que não seja um mero depósito de conteúdos, poderia levar a superação da condição de opressão e a conquista da liberdade.

Então, essa educação autêntica, para Freire (2005), não pode ser a do depósito de conteúdos, mas da problematização dos homens em suas relações com o mundo, e a libertação autêntica se dará por meio da "ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo" (p.77).

Ao contrário da bancária, a educação problematizadora, respondendo à essência do ser da consciência, que é sua intencionalidade, nega os comunicados e existência a comunicação. Identifica-se com o próprio da consciência que é sempre ser consciência de, não apenas quando se intenciona a objetos, mas também quando se volta sobre si mesma. (FREIRE, 2005, p.77)

Superada a educação bancária, superado o ensino de depósito, surge a educação libertadora e problematizadora da realidade, a qual além de superar a condição de professor/aluno, torna-se uma relação que tem por base o diálogo.

A violência presente na educação bancária, consiste na maneira como o professor vê e trata seus alunos, ou seja, num primeiro momento como objetos vazios, sendo então necessário preparar suas aulas para que, quando estiver frente aos alunos, possa narrar o conteúdo que será depositado neles. A relação que se estabelece é de um sujeito narrador: o professor e objetos pacientes que escutam: os alunos.

Os alunos têm como papel, memorizar ou arquivar o conteúdo narrado pelo professor, fazendo com que esse conhecimento seja preservado. Para Freire (2005):

Não pode haver conhecimento pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador. Não realizaram nenhum ato cognoscitivo, uma vez que o objeto que deveria ser posto como incidência de seu ato cognoscente é posse do educador e não mediatizador da reflexão crítica de ambos. (p. 79)

Se houvesse uma prática problematizadora, não haveria distinção entre educador e educando, ambos estariam ao mesmo tempo sendo educados, pois essa prática está fundamentada na ação e reflexão sobre a realidade. “O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 2005, p.79). O educador deixaria de ser dono do conhecimento e passaria a dialogar com os educandos, que de ‘dóceis recipientes’ se tornariam investigadores críticos.

Dissolver a contradição professor-aluno, mudar o papel daquele que deposita, prescreve, domestica, colocar-se como estudante entre os estudantes equivale a minar a potência de opressão e servir à causa da libertação (FREIRE, 2001, p.94)

Assim, Freire (2005, p.78) acredita que “os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. O papel do educador é o de proporcionar aos educandos, as condições necessárias para a superação da prática bancária, superação se dá por meio de uma prática problematizadora, na qual educador e educandos educam-se mutuamente. “A tendência, então, do educador-educando como dos educandos-educadores é estabelecerem uma forma autêntica de pensar e atuar” (FREIRE, 2005, p.82).

A prática bancária, retira violentamente do educando o poder de decisão e crítica em relação ao que aprende, inibe também seu poder de criação e reflexão, alienando-o do processo educativo em que está inserido. Esta forma de educação, se caracteriza como uma prática de dominação que “implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens” (FREIRE, 2005 p.81). A concepção bancária de educação, reconhece o homem como um ser acabado, que fatalmente será conduzido ao conhecimento, sem a possibilidade de se tornar um sujeito histórico e problematizador de sua realidade. Por isso, Freire (2005, p.86) argumenta que, é uma violência o fato dos homens, seres históricos e

necessariamente envolvidos num processo de educativo, não se tornarem sujeitos de seu próprio desenvolvimento.

Por isto mesmo é que, qualquer que seja a situação em que alguns homens proibam aos outros que sejam sujeitos de sua busca, se instaura como situação violenta. Não importam os meios usados para esta proibição. Fazê-los objetos é aliená-los de suas decisões, que são transferidas a outro ou a outros. (FREIRE, 2005, p.86)

Portanto, podemos afirmar que a educação bancária impossibilita o diálogo e dessa forma se sustenta numa prática de violência simbólica, já que impõe ao educando um conteúdo que muitas vezes está desconectado de sua realidade e como tal não faz sentido. O educando passa a ser um mero reproduzidor do que lhe foi narrado, impossibilitando uma prática para a liberdade.

Se não há diálogo, temos então uma situação de opressão. Para Freire (2005, p.96), esse diálogo deve ter início na busca do conteúdo programático, onde educador e educando vão dialogar em torno do que será apresentado como conteúdo, não sendo então tratado como imposição ou doação que será depositado nos educandos.

Freire (2005, p.103) afirma que, os homens são seres ‘inconclusos’ e como tal são capazes de ter consciência, não apenas de sua própria atividade, mas de si mesmos como objetos de sua consciência. Uma vez conscientes, buscam estabelecer relações com os outros e com o mundo, de forma que sejam construtores e transformadores desse mundo, encontrando as raízes da educação como fenômeno puramente humano. No entanto, os homens/os educandos não podem realizar essa ação sozinhos.

E é como seres transformadores e criadores que os homens em suas permanentes relações com a realidade, produzem não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas idéias, suas concepções. (FREIRE, 2005, p.106)

É dessa forma que, os homens por meio da “ação transformadora criam a história e tornam-se seres histórico-sociais” (p.107), entendendo ser papel da educação o desenvolvimento dessa consciência. A educação problematizadora torna possível que, educador e educadores se façam sujeitos do seu próprio processo, superando a educação bancária e também a falsa consciência do mundo.

Porém, para Freire (2005, p.142), o que temos nas escolas hoje são relações de dominação, onde opressores e oprimidos nem sempre tomam conhecimento dos papéis exercidos, mas quando um educador assume o compromisso com os oprimidos, assume também o compromisso com a transformação da realidade desses e busca por meio de uma prática consciente, inseri-los num processo de tomada de consciência.

O professor ou educador, ao exercer sua liderança, não pode, segundo Freire (2005, p.143), tomar os oprimidos 'seus educandos', como meros fazedores ou executores de suas determinações, que sem a devida reflexão, apenas repetem o que lhe é solicitado, e ilusoriamente pensam que atuam, porém, continuam manipulados.

Ao agir dessa forma, o educador nega uma prática verdadeira aos oprimidos, uma prática vazia, tanto para quem educa, quanto para quem é educado.

Tende, desta forma, a impor sua palavra a eles, tornando-a, assim uma palavra falsa, de caráter dominador. Instala, com este proceder, uma contradição entre seu modo de atuar e os objetivos que pretende, ao não entender que, sem o diálogo com os oprimidos, não é possível práxis autêntica nem para estes nem para ela. (FREIRE, 2005, p.142)

Não se pode esperar de um educador responsável, uma prática que veja nos oprimidos objetos passivos, que aceitam e memorizam as prescrições a eles dadas e que sejam tratados como absolutamente ignorantes. Se assim são reconhecidos, Freire (2005, p.152) afirma, que a palavra é imposta e os oprimidos são roubados de sua palavra.

Desenvolve-se no que rouba a palavra dos outros uma profunda descrença neles, considerados como incapazes. Quanto mais diz a palavra sem a palavra daqueles que estão proibidos de dizê-la, tanto mais exercita o poder e o gosto de mandar, de dirigir, de comandar. Já não pode viver se não tem alguém a quem dirija sua palavra de ordem. (FREIRE, 2005, p.152)

Nesse exercício de violência, percebemos a impossibilidade do diálogo, temos um mecanismo de assimilação e introjeção de um saber oficial, desvinculado da realidade que impõe como legítimo e que segundo Freire (2001, p.89), “provoca nas classes dominadas o reconhecimento da ilegitimidade de sua própria cultura”. Assim, continua Freire (2001, p.89), “a opressão encontra na lógica do sistema de

ensino atual um instrumento que promove e prolonga a aceitação do *status quo*”, contribuindo para aprofundar e legalizar a diferença entre os grupos sociais.

Os métodos de opressão não podem, sob pena de contradizerem-se, servir à libertação do oprimido. Nas sociedades que são regidas por interesses de grupos, de classes ou de nações dominantes, a educação como prática da liberdade pede inevitavelmente uma pedagogia do oprimido; não uma pedagogia para ele, senão uma pedagogia que saia dele mesmo. (FREIRE, 2001, p.90)

Dessa forma, o autor destaca a importância da conscientização do próprio oprimido, para que a partir de sua realidade, promova sua libertação. É através do diálogo, que esse homem antes oprimido e agora sujeito, é orientado para a transformação e a humanização do mundo, sendo que não pode ser reduzido a depositar ideias em outros. Ainda, para Freire (2001, p.96) este diálogo não pode existir, se os que dialogam não estão comprometidos com o pensamento crítico.

Então, Freire (2001, p.100) afirma que, a educação praticada por professores e alunos inseridos na realidade como sujeitos, “deve recriar o conhecimento”, ou seja, “quando uma reflexão e uma ação comuns obtêm o conhecimento da realidade, tornam-se recriadores permanentes” e desta maneira, os oprimidos na luta pela sua libertação, desenvolvem uma ação comprometida e permanente.

A educação bancária é uma prática de violência simbólica, no sentido de impedir que o aluno participe de seu processo de formação. Ao impor uma seleção de conteúdos, que estão desconectados do contexto social desse aluno, o professor o reduz a condição de objeto. Nessa relação, o professor é o que sabe, que deposita, que comunica o conhecimento, enquanto que o aluno vazio, recebe, arquiva e reproduz sem que haja uma reflexão considerando um processo natural.

Essa prática de ensino, transforma o educando em um reproduzidor do que lhe foi narrado e impossibilita uma formação para a liberdade, impedindo-o de exercer sua própria consciência, sem quaisquer condições de executar sua vocação histórica que de ser sujeito.

Para Paulo Freire (2001), a alternativa para a prática da educação bancária seria uma educação problematizadora, que tivesse como centro de seu processo o diálogo, a qual possibilitaria aos homens a libertação da opressão, por meio da ação e da reflexão sobre a realidade vivida, e teria como resultado sua conscientização.

A educação problematizadora, pode contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica, e possibilitar ao homem o estabelecimento de relações com seus semelhantes e com a realidade que o cerca, tornando-se então, um sujeito com capacidade de discernir e desafiar sua própria realidade, a fim de transformá-la.

Nessa prática educativa, não haveria mais o professor que educa e o aluno que aprende, ambos por meio do diálogo, seriam educadores-educandos, ou seja, ao mesmo tempo em que educa o educador também é educado, e, assim, o professor deixaria de ser o dono do conhecimento, para dialogar com seus alunos, que se tornariam investigadores críticos.

4. O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE E A CONSTITUIÇÃO DE SUJEITO DE DIREITOS

Para os sujeitos considerados em processo de desenvolvimento e, portanto, ainda não conscientes de sua condição de sujeito da história, foi necessária a criação de uma lei que assegurasse por parte do Estado, da sociedade e da família, o seu pleno desenvolvimento enquanto sujeitos incompletos, aqui entendidos como crianças e adolescentes.

O primeiro projeto de lei que teve por objetivo a proteção à criança, foi construído a partir de uma visão de ordem e de higiene deste grupo. Promulgado em 1927 e chamado de Código de Menores Melo Matos, em referência ao primeiro juiz de Menores do Brasil e da América Latina, vigorou por 60 anos, sendo reformulado em 1979. A reformulação do Código de Menores Melo Matos, introduziu a doutrina da situação irregular do menor, sem alterar a concepção da criança e do adolescente como 'menor abandonado' e 'delinqüente'. "Os delinqüentes, que ameaçavam a ordem pública e os abandonados, que estavam sem família, consistiam o foco das políticas públicas para a infância." (MOTTI e SILVA, 2001, p.23)

Conforme Motti e Silva (2001, p.24), o Código de Menores de 1927 definia o abandono por categoria que ia desde o abandono dos pais, à vadiagem, à revolta e à libertinagem, e os abandonados eram responsabilizados por sua situação e passavam a ser objetos da ação do Estado, pela inibição do Pátrio Poder, pela remoção da família e pela tutela. A política de tutela pública, partia do pressuposto de que a família poderia não ser adequada; neste caso, seria substituída pelo internamento em hospital, asilo, instituto de educação, oficina, escola de preservação ou de reforma.

Este Código de Menores, também proibia o trabalho de menores de 12 anos e o de menores de 14 anos que não tivessem completado instrução primária, a não ser por autoridade competente, "proibindo-se trabalhos considerados perigosos aos menores de 14 anos, exceto se, aos 12, tivessem certificado de haver completado os estudos primários do curso elementar" (MOTTI e SILVA, 2001, p.24).

O "menor delinqüente" já aparece devidamente nomeado e diferenciado, no Artigo 68 do Código de 1927, faz-se a diferenciação entre, os menores de 14 anos e

os de 14 completos a 18 anos incompletos, ficando a cargo do Juiz a determinação dos procedimentos em relação a eles e aos seus pais. Também, estabeleceu, a obrigatoriedade da separação dos “menores delinqüentes” dos adultos condenados. Aos menores de 16 anos, instituiu-se a possibilidade da liberdade vigiada, sendo de responsabilidade dos pais ou responsáveis, a regeneração do menor.

A Constituição de 1937 traz uma mudança de conotação jurídica na descrição do problema dos menores, para uma caracterização de cunho social da infância e da adolescência, o Artigo 127 diz:

A infância e a juventude devem ser objetos de cuidados e garantias especiais por parte do Estado, que tomará todas as medidas destinadas a assegurar-lhes condições físicas e morais de vida sã e de harmonioso desenvolvimento de suas faculdades. O abandono moral, intelectual e físico da infância e da juventude importará falta grave dos responsáveis por sua guarda e educação, e cria ao Estado o dever de provê-las de conforto e dos cuidados indispensáveis à sua preservação física e moral. Aos pais miseráveis assiste o direito de invocar auxílio e proteção do Estado para a subsistência e educação da sua prole.

Em dezembro de 1948, foi promulgada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a qual considera em seu preâmbulo que, “o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo”. Desde então este Documento tem sido o mais importante e ampla de todas as declarações das Nações Unidas e serve como fonte de inspiração para os esforços nacionais e internacionais, destinados a promover e proteger os direitos humanos e as liberdades fundamentais.

Como decorrência desta Declaração, em novembro de 1959, reunidos em Assembléia Geral, os países membros da ONU proclamaram a Declaração dos Direitos da Criança o qual seu preâmbulo entende que, “a criança, em decorrência de sua imaturidade física e mental, precisa de proteção e cuidados especiais, inclusive de proteção legal apropriada, antes e depois do nascimento”.

Art.7: A criança terá direito a receber a educação, que será gratuita e compulsória pelo menos no grau primário. Ser-lhe-á propiciada uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil da sociedade. Os melhores interesses da criança serão a diretriz a nortear os responsáveis pela sua educação e orientação; esta responsabilidade cabe, em primeiro lugar aos pais. A criança terá ampla

oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito. (Declaração dos Direitos das Crianças, 1959)

Em outubro de 1979, foi aprovada no Brasil, a Lei N° 6.697 denominada Código de Menores, o qual passa a ocupar o lugar do Código de Mello Matos e que continua a acentuar as disposições relativas ao abandono e à delinqüência, já destacados como categorias no Código de 1927. Para Motti e Silva (2001, p.25) “havia uma visão mais terapêutica ou de tratamento relativa ao infrator”, porém, dentro dos estabelecimentos e no processo de internamento, predominava a mesma visão moralista, de inibição e de “vícios na família ou na sociedade”.

A formulação de políticas públicas no Brasil, a partir do final da década de 1970, trouxe novos desafios a serem enfrentados. Nos rumos das lutas sociais contra a ditadura e na busca de caminhos para a transição, nasceu nesse período “a idéia de participação da sociedade civil, sobretudo dos grupos e movimentos organizados, na formulação, implantação e acompanhamento das políticas públicas, em especial na área social” (SPOSITO, 2006, p.210). Ganharam força as discussões feitas na defesa dos Conselhos os quais serão incorporados na legislação federal em setores como saúde, assistência, direitos da criança e do adolescente e educação.

Com a Constituição de 1988, formaliza-se a Doutrina de Proteção Integral, que propõe uma “reorganização, com regras claras e seguras em que as comunidades assumem responsabilidades para garantir direitos. Entre essas responsabilidades se encontram as de escolher como reunir recursos e como respeitar as reais necessidades da população” (SÊDA, 1997, p.15). Nesse sentido, a Doutrina de Proteção Integral efetiva-se, quando atribui a cada uma das partes o poder de planejar, coordenar, executar e fiscalizar as ações que as pessoas, no governo ou fora dele, desenvolvem para o atendimento.

Em 5 de outubro de 1988, o Congresso Constituinte, reunido em Brasília em nome do povo brasileiro, criou um conjunto de normas obrigatórias para o relacionamento entre as pessoas, destinadas à promoção, à proteção e à defesa das crianças e dos adolescente em todo o território nacional. Essas normas obrigatórias assim instituídas são um conjunto de deveres da família, da sociedade e do Estado para com as crianças e os adolescentes e um conjunto de direitos assegurados a essa população infante-juvenil. Todo sujeito de deveres é sujeito de direitos. (SÊDA, 1991, p.19)

Na realidade, o Congresso Constituinte de 1988, não “criou” um conjunto de normas, mas elaborou um documento normativo que, posteriormente, teve como resultado a formulação do Estatuto da Criança e do Adolescente.

A Constituição de 1988 formaliza um novo paradigma de Estado de Direito, que atribui ao “direito a ter direitos assegurados na lei e no sistema de dispositivos políticos concretos” (MOTTI e SILVA, 2001, p.29), direito esse que se configura como um conjunto de regras efetivas de convivência social. Também nesse sentido, deveriam ser assegurados direitos universais a todos nos quais a saúde, a educação, a segurança social entre outros, constituiriam condições mínimas de vida. Sendo assim, a Constituição Federal, no artigo 227, estabelece quais são os direitos fundamentais da criança e do adolescente, denominando então de Doutrina da Proteção Integral.

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

Para Costa (1995), este Artigo divide-se em três blocos distintos, sendo que no primeiro está o direito à sobrevivência da criança e, portanto o respeito à vida, à saúde, à alimentação. Em seguida, o direito ao desenvolvimento pessoal e social, que inclui o direito à educação, à cultura, ao lazer e à profissionalização. E o terceiro bloco, diz respeito a integridade física, psicológica e moral da criança e do adolescente.

4.1 O Estatuto da Criança e do Adolescente: breve relato histórico

A partir da década de 1990, é regulamentada a doutrina de proteção integral às crianças e adolescentes, rompendo definitivamente com o modelo da ‘situação irregular’ até então vigente no país. Assim, a Lei Federal N°. 8.069, de julho de 1990, chamada de Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – foi implantada para garantir o princípio estabelecido, a partir do artigo 227 da Constituição Federal, de

Proteção Integral a Criança e ao Adolescente, necessitando este grupo, de tratamento diferenciado em decorrência de sua “imaturidade física e mental” (Preâmbulo da Declaração dos Direitos da Criança, 1959).

Neste sentido, a Doutrina de Proteção Integral adotada pelo ECA, focaliza crianças e adolescentes como sujeitos de pleno direito, estabelecendo o exercício da autoridade, da liberdade, dos direitos e deveres de todos: Estado, pais, filhos e sociedade em geral. Além disso, propõe a articulação dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais envolvendo a sociedade e o Estado.

Ao garantir a prioridade absoluta das crianças e adolescentes, o ECA invalida todas as formas de assistencialismo que vinham sendo praticadas no Brasil, e obriga aos responsáveis, a tomarem as providências necessárias para respeitar as condições peculiares de desenvolvimento desse grupo. Também, traz uma inversão de papéis na orientação da Lei e da sua aplicação, agora “não são a criança e o adolescente que devem ser responsabilizados pela irresponsabilidade dos adultos, mas são estes os que têm que assumir a responsabilidade pelos seus atos em relação a aqueles” (PINO, 1990, p.63).

Por conta dessa nova política, tem início um processo de reordenamento institucional, para a implantação dos Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente, dos Conselhos Tutelares e dos Conselhos Setoriais de políticas públicas.

A criação, implantação e prática dos Conselhos de Direitos é que vai possibilitar e indicar a compreensão exata do seu papel e lugar na defesa dos direitos da criança e do adolescente e permitir a construção coletiva da categoria política estratégica, de sua ação para assegurar sobrevivência, desenvolvimento, proteção e participação de todas as crianças e adolescentes. (PARANÁ, 2001, p.206)

A aprovação do ECA, busca superar a visão paternalista, assistencialista, corporativista e conservadora que historicamente, marcou as ações e políticas do Estado brasileiro o qual, segundo Ferreira, tem como princípios:

Crianças e adolescentes como sujeitos de direitos – deixam de ser objetos passivos para se tornarem titulares de direitos. Destinatários de absoluta prioridade. Respeitando a condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. (FERREIRA, 2010, p.41)

Para PINO (1990, p.64-65), o ECA é uma carta de direitos, sendo que o grande desafio está na transposição desses direitos para realidade. Segundo esse

autor quatro grandes categorias de direitos estão presentes no ECA: **direito à vida**, ou seja, a criança e o adolescente tem direito à saúde e aos benefícios do progresso que definem a qualidade de vida humana nas sociedades modernas; **direito à liberdade, ao respeito e à dignidade**, lembrando que a pobreza não pode ser usada como argumento da ausência de liberdade e a condição econômica não deve ser usada como critério para determinar a qualidade das relações humanas; os contrastes sociais existentes no Brasil afetam profundamente a criança, que acaba desenvolvendo uma imagem negativa de si mesma e que podem explicar a fria indiferença que muitos jovens desenvolvem em relação às pessoas, sendo uma das causas da violência urbana nos dias de hoje. **O direito a educação** no sentido de favorecer o pleno desenvolvimento da criança e do adolescente, além de prepará-los para o exercício da cidadania; e a quarta categoria é o **direito a vida familiar e comunitária**, pois no Brasil a quantidade de crianças abandonadas, perambulando nas ruas ou vivendo em abrigos constitui-se em um grave problema social.

Porém, a implantação de uma lei não assegura automaticamente sua incorporação e prática. Para Sêda (1991, p.20), é essencial que a lei seja eficaz, ou seja, que as normas declaradas na lei estejam presentes no conjunto de relacionamentos interpessoais da sociedade. Toda sociedade mantém, nas suas relações, leis e normas que estão incorporadas nos usos e costumes sem que necessariamente estejam escrito.

É preciso que o conjunto da sociedade caminhe para os fins sociais a que a lei se destina, e que mecanismos possam ser acionados com eficácia para a correção de desvios, quando insuficiências estejam presentes, omissões aconteçam e ameaças ou violações sejam encontradas. (SÊDA, 1991, p.20)

Neste sentido, destacamos a importância da formação e da reflexão sobre as políticas de atendimento à criança e ao adolescente, para que se tenham propostas educativas voltadas para formação integral desse grupo. A escola seria então, a instituição na qual crianças e adolescentes aprenderiam que são sujeitos de direitos e de quais são seus direitos. Para Chiquito (2010, p.37), a escola é reconhecida como espaço destinado não apenas para transmitir o conhecimento, mas também a elaboração de saberes, de normas, de atitudes e de valores, por isso hoje, a escola é redesenhada ou reconfigurada em sua dimensão cultural, social e política.

A escola é, portanto, espaço de conhecimento e reconhecimento social da criança e do adolescente como sujeitos e portadores de direitos e, com sua maquinaria, pode produzir o sujeito nessa condição, bem como, ao negar tal condição, produzir o antípoda, a oposição, a negação. Em outras palavras, a escola é espaço de legitimação da criança e do adolescente como sujeitos sociais e as práticas escolares, pela via do currículo, devem se remeter a esse universo. (CHIQUITO, 2010, p.37)

Dessa forma, crianças e adolescentes são sujeitos portadores de direitos e deveres, e como tais devem ter participação e serem ouvidos nas instituições que freqüentam, bem como na elaboração da proposta pedagógica e das políticas públicas. É nesse sentido que em relação à educação foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais, assim como foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF – e a ampliação do Programa de Distribuição Gratuita de Livros Didáticos. Em 2001 foi elaborado o Plano Nacional de Educação. Para Ferreira (2010, p.78), todas essas iniciativas tiveram a finalidade de melhorar a qualidade do ensino público, e de dar uma resposta à sociedade aos apelos de se olhar com mais acuidade, a situação da criança e do adolescente no país.

Assim, o princípio adotado pela Constituição Federal e desenvolvido pelo ECA, estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, com a colaboração e o incentivo da sociedade. Os objetivos da educação são definidos pelo artigo 205 da Constituição Federal, artigo 53 do ECA, e artigo 2º da LDB: “Visar ao pleno desenvolvimento da criança e do adolescente. Preparo para o exercício da cidadania. Qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988, 1990, 1996)

Ainda são especificados nos incisos do Artigo 53, do ECA os direitos da criança e do adolescente em relação à educação:

Igualdade de condições para acesso e permanência na escola. (...)
 Direito de ser respeitado por seus educadores. (...)
 Direito de constar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores. (...)
 Direito de organização e participação em entidades estudantis. (...)
 Acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. (BRASIL, 1990)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – N° 9394/96 – contempla alguns dos direitos acima, em seu artigo 3º e estabelece ainda: “a liberdade de aprender e ensinar, liberdade e apreço à tolerância; valorização do profissional da educação; gestão democrática; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”, entre outros (BRASIL, 1996).

Embora seja reconhecido o avanço implantado pelo ECA, ainda persistem situações conflitantes relacionadas a prática exercida no ambiente escolar, segundo Ferreira (2010, p.37), depara-se com um direito socialmente imperante, em contraposição ao direito formalmente imposto, ou seja, significa que os membros da comunidade reconhecem, admitem e ajustam sua prática, porém, sem garantia de seu cumprimento no todo ou em parte.

4.2 O Estatuto da Criança e do Adolescente e a Prática Pedagógica

O artigo 70 do ECA estabelece “a obrigatoriedade a todos de prevenir a violação dos direitos da criança e do adolescente” (BRASIL, 1990). Desta maneira, o professor e os demais membros dos estabelecimentos de ensino, nos casos de maus-tratos, faltas injustificadas, evasão escolar e elevados níveis de repetências, precisam comunicar essas ocorrências ao Conselho Tutelar, conforme estabelecido pela lei.

Nesse sentido, o papel da escola e conseqüentemente do professor, é preparar a criança e o adolescente para o exercício da cidadania, o que implica não apenas no reconhecimento dos direitos, mas também no cumprimento das obrigações e deveres estabelecidos pelo ECA.

Porém, conforme observamos no primeiro capítulo, Bourdieu e Passeron (2008) afirmam que “toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário”, por isso, as ações dos professores podem ser consideradas uma forma de violência simbólica que se reproduz na escola. Segundo esses autores, para ser exercida no ambiente escolar, terá a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem. Convém ressaltar, que o ECA parte do pressuposto de que o professor reconhece a criança e o adolescente como sujeitos de direitos, e estes reconhecem no professor, aquele que vai intermediar ou contribuir para que tenham a ciência de seus direitos e deveres.

A partir de nossa prática docente e de observações no ambiente escolar, percebemos que os professores, pedagogos, funcionários e gestores, em sua grande maioria, conhecem o ECA, já tiveram contato com o mesmo, porém não o vêem como uma forma de garantia dos direitos da criança e adolescente e, sim,

como uma legislação que 'protege' e ampara situações de desrespeito por parte dos alunos no ambiente escolar.

Identificamos também, na fala daqueles com quem falamos e cuja ação pedagógica observamos o fato de que todos sabem definir ou discutir o que é violência, quais são as formas de violência, porém, não reconhecem na sua prática pedagógica e/ou instituição escolar, o exercício de nenhum tipo de violência. É comum encontrar colegas que relatam algum tipo de violência no ambiente escolar, além de afirmarem que sofrem violência verbal, como xingamentos, palavrões, falta de respeito, alguns colegas de profissão docente colocam a culpa da violência na família, na sociedade e a grande maioria cita o próprio ECA como um dos responsáveis pelo aumento desses casos na escola. Será por que o Estatuto da Criança e do Adolescente coloca a descoberto a presença da violência?

Conforme já citado, o Art. 88 do ECA estabelece a criação de Conselhos Tutelares em todos os Municípios, com a finalidade de receberem as queixas, que se constituem numa demanda concreta de violação de direito, cabendo ao Conselho Tutelar, tomar providências concretas e imediatas para sanar a situação relatada. Dessa forma, o Conselho deve agir no sentido de buscar que seja garantido o direito ou ainda que o violador seja reconhecido e responsabilizado, visando evitar a repetição da violação, seja no caso do Estado, da família, da sociedade ou do adolescente. Uma das principais reclamações dos professores, é de que os Conselhos Tutelares, não estão conseguindo resolver as situações encaminhadas, dando a sensação de impunidade a todos.

Art. 88 do ECA: São diretrizes da política de atendimento: II- criação de conselhos municipais, estaduais e nacional dos direitos da criança e do adolescente, órgãos deliberativos e controladores das ações em todos os níveis, assegurada a participação popular paritária por meio de organizações representativas, segundo leis federal, estaduais e municipais. (BRASIL, 1990)

Observamos em nossa atividade docente que os alunos conhecem o ECA superficialmente, ou seja, sabem que se trata dos seus direitos, mas desconhecem integralmente, quais são esses direitos e o fato de que para cada direito existe um dever a se cumprir, tanto por parte deles como do Estado, da família e da sociedade em geral.

Em relação à violência, os alunos demonstram ter consciência do que é, porém são poucos que identificam na prática pedagógica do professor o exercício da

violência. A grande maioria dos alunos relata casos de violência entre eles, mais especificamente o bullying.

A partir de nossa prática docente, destacamos ser fundamental que o professor tenha inserido em seu processo de formação, a capacidade de saber que os alunos têm direitos, responsabilidades e obrigações que são previstos pelo ECA, e garantidos pela Constituição Federal, tendo por princípio básico, a situação peculiar das crianças e adolescentes como pessoas em desenvolvimento.

Os três direitos fundamentais, previstos no Estatuto estão diretamente relacionados com a educação e com o desenvolvimento do trabalho do professor, posto apresentarem um novo olhar para o aluno, como cidadão e não como mero sujeito passivo receptor. E, nesse aspecto, vale ressaltar que a trilogia da liberdade-respeito-dignidade apresenta-se como cerne da proteção integral e representa um novo direcionamento do Direito Brasileiro, quanto à proteção da infante-adolescência, elevando as crianças e os adolescentes à condição de cidadãos. (FERREIRA, 2010, p.64)

Diante dessa perspectiva, entendemos que também é direito dos professores terem um processo formativo à altura das exigências estabelecidas pelo ECA. Conforme Ferreira (2010, p.76), é importante considerar o professor como um profissional reflexivo, que desempenha uma liderança, sendo necessário que deixe de se ver como um professor de uma determinada disciplina, para se ver como um educador.

Nesse sentido, o referencial formativo de professor como um intelectual crítico reflexivo é o que melhor de apresenta, uma vez que contempla, entre outras características: uma postura ativa em relação à educação e à formação de seus alunos; tem a prática como eixo central de sua formação, sem se afastar da teoria; busca uma reflexão de sua atuação, que deve girar em torno de conceitos, como cidadania, e, por derradeiro, que o conhecimento a ser adquirido seja o mais amplo possível. (FERREIRA, 2010, p.109)

Destacamos que a atividade exercida pelo professor, não se restringe apenas aos conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas, conforme Pimenta (1999), pois a natureza do trabalho docente, contribui para o processo de humanização dos alunos historicamente situados e, portanto, espera-se que durante sua formação sejam desenvolvidos “conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano” (p.18).

Assim, ao observarmos as transformações ocorridas em relação a escola e ao trabalho do professor, percebemos que não estão imunes a essas mudanças e que além do que já era tradicionalmente executado, ainda se estabelece na escola, uma forma de vigilância disciplinadora que visa garantir tanto os direitos quanto o cumprimento dos deveres.

Dessa forma, os argumentos desenvolvidos no primeiro capítulo sobre a violência simbólica, representam um grande desafio ao trabalho e a formação do professor, uma vez que conforme o ECA, é de responsabilidade do professor e do diretor, denunciar qualquer tipo de abuso ocorrido no espaço escolar. Estabelece o ECA, no Artigo 5º, e reforça no Artigo 18º, respectivamente:

Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da Lei, qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor. (BRASIL, 1990)

O ECA propõe um novo olhar para o aluno, vendo-o como um sujeito de direitos, um cidadão em formação, e não meramente um objeto passivo, no qual são depositados conteúdos, o que para Freire (2005, p.66), se constitui em uma “educação bancária”. E, se os direitos fundamentais forem violados, essa ação se constitui em crime específico definido no Artigo 232 do ECA, que diz: “Submeter criança ou adolescente sob sua autoridade, guarda ou vigilância a vexame ou a constrangimento. Pena: detenção de 6 meses a 2 anos” (BRASIL, 1990).

Portanto, se para Bourdieu e Passeron (2008), toda ação pedagógica é em si uma prática de violência simbólica, que é exercida por agentes ou instituições que são reconhecidamente legítimos, então a escola seria uma instituição na qual esta violência é comum, e poderia ser acionada pelo que determina o ECA. O desafio está em superar essa prática, a partir do que propõe Freire (2010, p.104), isto é, por meio de uma educação que leve o homem a refletir, a integrar-se às exigências de participação de uma sociedade democrática e possa, a partir dos desafios de sua realidade desenvolver uma crítica possível por meio do diálogo.

Para Pimenta (2006, p.21), é necessário que o professor esteja preparado para o exercício da atividade docente, sendo então indispensável um processo de

formação contextualizada capaz de oferecer perspectivas de análise dos contextos histórico, social, cultural e organizacional da sociedade e de si próprios.

4.3 A formação do professor para o exercício de uma prática pedagógica freiriana

No primeiro capítulo, destacamos a partir do pensamento de Bourdieu e Passeron (2008), que no espaço escolar são reproduzidas relações de força, que se estabelecem entre os grupos, constituindo o exercício da violência simbólica. Destacamos ainda que, para Bourdieu (2010), o que está em jogo é o monopólio da violência simbólica legítima, que nada mais é do que o poder de impor instrumentos de conhecimento e de expressão arbitrários, mesmo ignorados como tais, na realidade social. “O poder simbólico, poder subordinado, é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder” (BOURDIEU, 2010, p.15).

Sendo assim, a violência simbólica presente na prática pedagógica do professor no espaço escolar, pode nem mesmo ser percebida ou reconhecida como tal, sendo que, o poder vai sendo exercido e vivenciado por todos os que convivem nesse espaço. Ela nem sempre se manifesta através de uma imposição, pois é respeitado, acatado como natural e entendido como uma ordem que vem de cima. Castro (1998, p.04) afirma que “existem hierarquias a serem respeitadas, tarefas a serem executadas, regras a serem cumpridas e todo um aparato burocrático, definido em estatutos e regimentos, que norteiam as ações e interações dos atores dentro da Instituição Escolar.”

Assim, torna-se imprescindível que o professor tenha em seu processo de formação, disciplinas que discutam e contribuam para o reconhecimento dessas relações de poder, além de estabelecer um diálogo crítico com a realidade para qual estão sendo preparados.

Mas, um dos problemas apresentados por Freire (2002), em relação ao processo de formação do professor é que:

As disciplinas de formação pedagógica, preocupadas que deviam estar com o agir educativo, com a experiência do processo educativo, se perdem, ao contrário, em grande parte, nas digressões quase sempre acadêmicas. Pior, se perdem, não raro, na sonoridade da palavra. (p.99)

Para esse mesmo autor, deve ser revisto e substituído todo o processo educativo que ainda é verbal e assistencialista e, portanto antidemocrático, por um processo contextualizado, que tenha presente uma constante mudança de atitude.

Paulo Freire e Ira Shor (1986), no diálogo estabelecido no prefácio do livro *Medo e Ousadia*, destacam que apesar da formação teórica, os professores se interessam mais pela prática, afirmam ainda que a maioria das pesquisas em educação, não é de muita ajuda nas horas agitadas da sala de aula concreta.

Os professores enfrentam aulas demais, alunos demais, e controle administrativo demais de tal modo que a necessidade de alguma coisa que funcione em classe é muito maior do que uma aparente necessidade de teoria. Entretanto, as preocupantes falhas do sistema escolar exigem novas idéias, até mesmo professores sobrecarregados de trabalho têm curiosidade a respeito de alternativas. Querem saber como usá-las em classe. (FREIRE e SHOR, 1986, p.12)

Portanto, o primeiro grande desafio apontado por Freire (1996) é de que, o professor desde o princípio de seu processo de formação assumam-se “como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção” (p.22), também, que tanto professores, quanto alunos aprendem e ensinam, mesmo sendo diferentes.

É preciso que, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimento, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. (FREIRE, 1996, p.23)

O professor ao ensinar, precisa adotar uma postura aberta, demonstrando que está disponível para repensar o que já aprendeu, rever sua prática e envolver-se com a curiosidade dos alunos. Essa posição, exige do professor uma constante preparação e capacitação, tornando-se então um processo de formação e estudo permanente.

Para Freire (2009, p.45), o estudo possibilita ao professor, a compreensão mais exata do objeto, além de perceber suas relações com outros objetos. Sem o estudo o professor não cria nem recria.

Estudar é um que-fazer exigente em cujo processo se dá uma sucessão de dor, de prazer, de sensação de vitórias, de derrotas, de dúvidas e de alegria. Mas estudar, por isso mesmo, implica a formação de uma disciplina rigorosa que forjamos em nós mesmos, em nosso corpo consciente. Não pode esta disciplina ser doada ou imposta a nós por ninguém se que isto signifique desconhecer a importância do papel do educador em sua criação. De qualquer maneira, ou somos sujeitos dela ou ela vira pura justaposição a nós. Ou aderimos ao estudo como deleite, ou o assumimos como necessidade e prazer ou o estudo é puro fardo e, como tal, o abandonamos na primeira esquina. (FREIRE, 2009, p.45)

É necessário que o professor entenda-se como sujeito do seu processo de formação, assim, poderia desde o princípio, reconhecer a importância do papel exercido por cada um no ambiente escolar, seja ele professor, gestor, pedagogo ou aluno. E, a partir dessa formação, contribuir para garantia de direitos, especialmente de crianças e adolescentes.

Conforme Bourdieu e Passeron (2008, p.33), analisados no primeiro capítulo, toda Ação Pedagógica dispõe de uma Autoridade Pedagógica, que reconhece e legitima a transmissão do conhecimento, os alunos reconhecem a legitimidade do conhecimento transmitido e a autoridade dos professores, dispondo-se a receber e a interiorizar esse conhecimento, sem que tornem-se sujeitos do seu processo educativo.

Criticando a ideia de transmissão de conhecimento, Freire (1996, p.23) afirma que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” e, dessa forma, ao mesmo tempo em que o professor tem a possibilidade de ensinar ao aluno que é sujeito de direitos, apresentando-lhe os argumentos que o justificam como tal, também está aprendendo a reconhecê-lo e respeitá-lo como sujeito de direitos.

nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito no processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos. (FREIRE, 1996, p.26)

Ainda segundo Freire (1996), o educador deve reforçar a capacidade crítica de seus educandos, além de apresentar a “rigoriedade metódica com que esses educandos devem se aproximar dos objetos cognoscíveis” (p.26). Não significa resgatar o conceito de ‘educação bancária’, tratado no segundo capítulo, mas é parte do processo educativo a pressuposição de que, os educadores tem

experiência com a produção de saberes, que não podem ser simplesmente transferidos.

Freire (1996, p.29) destaca também, “que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, ressaltando a importância do constante estudo, da indagação, da dúvida, para chegar ao pensar certo nos termos da crítica.

Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja ‘promoção’ da ingenuidade não se faz automaticamente. (FREIRE, 1996, p.29)

Levando em consideração que o ECA, tem por princípio a proteção integral da criança e do adolescente e a garantia dos três direitos fundamentais: liberdade-respeito-dignidade, Freire (1996) chama a atenção especialmente do professor, para o respeito aos saberes que os educandos chegam no ambiente escolar, e deve buscar discutir com os alunos, a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos, tentando “estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos” (p.30).

Conforme destacamos no primeiro capítulo, a escola acaba por disseminar a ideologia dominante no interior de suas práticas, desde a submissão às regras estabelecidas pela hierarquização, até mesmo a introjeção de conteúdos assumidos como naturais. Gonçalves e Gonçalves (2010) a partir do estudo de Pierre Bourdieu, afirmam que a violência simbólica é exercida por agentes ou instituições que estabelecem o que é reconhecido como legítimo dentro de um campo, no caso da escola, seria uma instituição na qual esta violência é comum, “na medida em que determinados conhecimentos e culturas são selecionados e apresentados como melhores do que outros” (p.59).

Portanto, Freire (1996) questiona:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? (p.30)

Assim, entendemos que a partir do pensamento de Freire (1996, p.31), “o desenvolvimento de um pensamento crítico é resultado de procedimentos

metodicamente rigorosos” de aproximação ao objeto, sem que haja distanciamento de uma formação ética e estética. Para esse autor, a capacidade dos homens e mulheres de se tornarem seres históricos, acontece justamente porque somos “capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo nos fizemos seres éticos”. (p.33)

É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar. (FREIRE, 1996, p.33)

Ainda, é importante que haja a mobilização do aluno pelo exemplo do professor, não é possível que o professor tenha um discurso vazio, sem ação, portanto, “pensar certo é fazer certo” (FREIRE, 1996, p.35). O pensar certo para Freire (1996), pressupõe a disponibilidade ao risco. Não é simplesmente aceitar o conhecimento novo por ser novo e descartar o velho, mas ambos têm sua validade e importância.

A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro tomado como paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de interligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico. (FREIRE, 1996, p.38)

Portanto, para Paulo Freire, durante o processo de formação do professor, é necessário reconhecer que o conhecimento não vem pronto, mas é produzido tanto pelo professor em formação, como pelo professor formador. Por isso, a formação permanente é fundamental para fazer uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de buscar sempre o melhor.

No livro *Professor sim tia não*, Paulo Freire (2009) elenca algumas qualidades que considera indispensáveis aos professores e suas práticas, sendo: a humildade para o reconhecimento de que ninguém sabe tudo assim como ninguém ignora tudo, sem a humildade dificilmente o professor irá ouvir com respeito seus alunos, pois os considera longe demais de seu nível de competência. “Ouvir com atenção a quem

nos procura, não importa seu nível intelectual, é dever humano e gosto democrático, nada elitista” (FREIRE, 2009, p.60).

O bom senso como qualidade auxiliar fundamental da humildade; “a amorosidade sem a qual a prática docente perde o significado, e não apenas aos alunos, mas ao próprio processo de ensinar” (FREIRE, 2009, p.61); a qualidade da coragem de lutar ao lado da coragem de amar, ou seja, quando a educação trabalha criticamente a consciência de seus alunos, pode enfrentar o poder dominante e por isso precisa ser previsto durante o processo de formação.

Outra qualidade é “a tolerância que nos ensina a conviver, respeitar e aprender com o diferente” (FREIRE, 2009, p.63), sendo que o ato de tolerar implica o estabelecimento de limites ou de princípios a serem respeitados; além dessas qualidades, também a segurança, “não posso estar seguro do que faço se não sei como fundamentar cientificamente a minha ação se não tenho algumas ideias em torno do que faço, de por que faço, para que faço” (FREIRE, 2009, p.65); a decisão necessária para escolher e romper com a prática que considera mais adequada e a alegria de viver entre outras devem ser cultivadas pelos professores.

É vivendo, não importa se com deslizes e com incoerências, mas disposto a superá-los, a humildade, a amorosidade, a coragem, a tolerância, a competência, a capacidade de decidir, a segurança, a eticidade, a justiça, a tensão entre paciência e impaciência, a parcimônia verbal, que contribuo para criar e forjar a escola feliz, a escola alegre. A escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por que recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que apaixonadamente diz sim à vida. E não a escola que emudece e me emudece. (FREIRE, 2009, p.67)

Importante destacar, que a tarefa do professor é ensinar e não transferir conhecimento, ou seja, o professor em sala de aula precisa criar possibilidades para produção e construção de conhecimento, não apenas discursar teorias desvinculadas da vida concreta do aluno. Para Freire (1996), não é uma tarefa fácil, ao contrário é uma postura exigente, difícil e às vezes penosa, que precisa ser experimentada pelo professor “enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento” (p.50).

O inacabamento do ser humano é próprio da experiência vital, porém, segundo Freire (1996, p.53) “apenas entre os homens e mulheres o inacabamento se tornou consciente e é isso que possibilita a este ser humano ir além”. Freire (1996) afirma ainda que:

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado. (p.53)

A consciência dos seres humanos como inacabados, possibilita que estabeleçam um permanente processo de busca, alimentada pela curiosidade a qual, segundo Freire (1996), torna-se fundante da produção de conhecimento. “Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento” (FREIRE, 1996, p.57).

Nesse sentido, surge a educação como processo permanente de busca pelo conhecimento. É a consciência dos homens e mulheres, de seres inacabados que possibilitou o desenvolvimento da educação.

Este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida. O ideal é que, na experiência educativa, educandos, educadoras e educadores, juntos, convivam de tal maneira com este como com outros saberes de que falarei que eles vão virando sabedoria. Algo que não nos é estranho a educadoras e educadores. (FREIRE, 1996, p.58)

Continuando, Freire (1996, p.59) afirma ainda que, “ensinar exige respeito à autonomia do ser educando”, e, portanto quando não existe este respeito, ocorre o que já abordamos como violência simbólica, no primeiro capítulo desta dissertação, a partir de Bourdieu e Passeron (2008) ou ainda como educação bancária, abordada no segundo capítulo a partir de Freire.

Bourdieu e Passeron (2008, p.81) argumentam que, a cultura escolar é homogeneizada e ritualizada, sendo exercida através da prática da repetição e reconhecida como legítima, desvalorizando o saber e o saber-fazer já dominados pelo aluno. Dessa forma, a escola de hoje dispõe de todo um aparato que pode vir a legitimar a violência simbólica e que também pode ser considerada como um exercício de poder.

Destarte, não se respeita a autonomia do educando quando se tem um conteúdo narrado, mecanicamente memorizado e repetido pelo professor, o que para Freire (2005, p.66) é a “educação bancária”. Nessa concepção, o professor é o que dá comunicados que os alunos recebem pacientemente, aprendem e repetem.

Assim, Freire (2005, p.67) argumenta que, na “concepção bancária” de educação, o saber é visto como uma doação daqueles que tem, para os que nada têm, do professor que sempre sabe tudo, para o aluno que nunca sabe nada. Essa relação nega o conhecimento como um processo constante de busca.

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que ele se ponha em seu lugar ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. (FREIRE, 1996, p.60)

Esse professor descrito por Freire (1996, p.61), torna-se autoritário e tem na sua prática, a reprodução da violência simbólica. Dessa maneira, ensinar exige bom senso para não confundir autoridade com autoritarismo. O exercício da autoridade do professor, em sala de aula quando orienta tarefas, estabelece atividades, toma decisões, não significa que esteja agindo com autoritarismo, mas, está exercendo a função para qual foi designado.

Conforme Freire (1996), o professor precisa saber que deve respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando, porque “de nada serve, falar em democracia e liberdade, mas impor ao educando a vontade arrogante do mestre” (p.62). Também “não é possível à escola que está engajada na formação de educandos educadores isentar-se das condições sociais, culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias” (p.63) e do meio no qual está inserida.

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos ‘conhecimentos de experiência feitos’ com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola (FREIRE, 1996, p.64)

Para que o professor respeite a dignidade do educando, sua autonomia e sua identidade, é necessário uma reflexão crítica e permanente, sobre sua prática educativa. Esta reflexão, segundo Freire (1996, p.64), possibilita ao professor a diminuição da distância entre o discurso e a prática, entre o que “dizemos e o que fazemos”. Porém, não é suficiente, o professor precisa ainda de “condições

favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico” (FREIRE, 1996, p.66).

Essas condições, são essenciais para o bom desenvolvimento da prática educativa, assim como o entendimento de que os direitos dos educadores e da educação, devem também ser respeitados, incluindo a briga por salários dignos. A luta pela defesa dos direitos e da dignidade do professor, faz parte da atividade docente.

Uma das formas de luta contra o desrespeito dos poderes públicos pela educação, de um lado, é a nossa recusa a transformar nossa atividade docente em puro bico, e de outro, a nossa rejeição a entendê-la e a exercê-la como prática afetiva de 'tias e de tios'. (FREIRE, 1996, p.68)

No que diz respeito ao contexto teórico de formação do professor, Freire (2009, p.110) explica que, “é indispensável a reflexão crítica sobre os condicionamentos que o contexto cultural exerce sobre o professor e seus valores”. As dificuldades econômicas, podem exercer influência e criar obstáculos sobre a capacidade de aprender. Assim, o contexto teórico não pode transformar-se num contexto de puro fazer. “Ele é, pelo contrário, contexto de que-fazer, de práxis, quer dizer, de prática e de teoria” (FREIRE, 2009, p.110). Por isso, a formação permanente é importante para desenvolver uma reflexão crítica sobre a prática.

A apreensão da realidade é também uma exigência da prática pedagógica, “é importante conhecer as diferentes dimensões que caracterizam essa prática para que seu desenvolvimento seja mais seguro” (FREIRE, 1996, p.68). Para esse autor, a capacidade de aprender, de intervir e transformar a realidade, demonstra a capacidade de educabilidade do ser humano. Diferente da memorização mecânica, que não leva ao aprendizado verdadeiro, os homens são os únicos seres que social e historicamente desenvolvem a habilidade de apreender.

Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito. (FREIRE, 1996, p.68)

Esse aprendizado pode ser desenvolvido pelo professor com alegria e esperança. Para Freire (1996, p.72), “a esperança faz parte da natureza humana e é um condimento indispensável à experiência histórica”, sendo que, sem a esperança

não haveria História, mas somente o determinismo; o homem não se reconheceria como sujeito, mas como objeto. É necessário que se tenha a convicção, de que a mudança é possível. “Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra” (FREIRE, 1996, p.77); mudar é difícil, mas é possível.

Porém, mudar só é possível por meio da curiosidade, que leva a experimentação e que, conseqüentemente, leva a construção e produção do conhecimento. Quando o professor exerce pela violência simbólica, a educação bancária, depositando conteúdos já determinados nos ‘recipientes vazios’ que são seus alunos, entendemos que há um impedimento do exercício da curiosidade, e para Freire (1996) não apenas a curiosidade do aluno, mas também do professor.

O bom clima pedagógico-democrático é o em que o educando vai aprendendo à custa de sua prática mesma que sua curiosidade como sua liberdade deve estar sujeita a limites, mas em permanente exercício. Limites eticamente assumidos por ele. Minha curiosidade não tem o direito de invadir a privacidade do outro e expô-la aos demais. (FREIRE, 1996, p.85)

Não é possível a efetivação do trabalho docente, quando se separa o contexto teórico da experiência dos alunos, ou seja, para Freire (2009, p.102), o ensino dos conteúdos não pode ser feito como se fossem coisas, saberes que podem se justapor ao corpo consciente dos educandos, se assim for, é uma prática mecanicista que não leva a liberdade.

Ao separar os alunos por salas, por filas, por carteiras, determinar a sequencia de conteúdos, o tempo e qual será cada disciplina, a escola estaria exercendo, a partir do que tratamos com Foucault (2011, p.106), uma técnica de poder que é a disciplina, fabricar corpos dóceis, porém Freire (2009, p.119), afirma ser necessário “afastar a ideia de que existem disciplinas diferentes e separadas”, ou que uma disciplina é mais importante que a outra. Não significa que tudo seja feito ao mesmo tempo, mesmo porque, pode haver determinados objetivos que exijam caminhos diferentes, mas, o que se propõe é que, deve ser proporcionado aos alunos uma disciplina intelectual, sem a qual, não se cria o trabalho intelectual, a leitura dos textos, a observação e a análise dos fatos e o estabelecimento de relações com o mundo.

Ainda segundo Freire (1996, p.88), é fundamental à prática educativo-crítica o exercício da curiosidade que leva a imaginação, a intuição, a capacidade de comparar e de investigar.

Um desafio constante da prática docente, é a tensa relação autoridade-liberdade, que gera tanto a disciplina como a indisciplina. Para Freire (1996, p.89), a disciplina é o resultado do equilíbrio entre a autoridade e a liberdade. O autoritarismo seria a ruptura desse equilíbrio.

O autoritarismo é a ruptura em favor da autoridade contra a liberdade e a licenciosidade, a ruptura em favor da liberdade contra a autoridade. Assim como inexiste disciplina no autoritarismo ou na licenciosidade, desaparece em ambos, a rigor, autoridade ou liberdade. Somente nas práticas em que autoridade e liberdade se afirmam e se preservam enquanto elas mesmas, portanto no respeito mútuo, é que se pode falar de práticas disciplinadas como também em práticas favoráveis à vocação para o ser mais. (FREIRE, 1996, p.89)

Uma das qualidades que pode ser desenvolvida pelo professor ao exercer sua autoridade na relação com o aluno, é a segurança em si mesmo, sendo que essa segurança, para Freire (1996, p.91), pode se expressar “na firmeza com que o professor atua, com que decide, com que respeita as liberdades e com que discute suas próprias posições”, além de estar fundamentada na sua competência profissional.

O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor. (FREIRE, 1996, p.92)

O exercício da autoridade democrática tem por princípio o respeito pela liberdade dos educandos, não significa que a disciplina efetive-se no silêncio dos alunos, muitas vezes, é no alvoroço que surgem as dúvidas, que levam a curiosidade e a produção do conhecimento. É através da vivência da liberdade, que o educando vai adquirindo autonomia e responsabilidade na construção de seu aprendizado.

Conforme Freire (1996, p.94), é na relação entre educador e educando, entre autoridade e liberdade, que o ser humano reinventa seu aprendizado. Ao mesmo tempo que ensina, o professor precisa demonstrar ao aluno que é fundamental respeitá-los assim como ser respeitado, bem como, não é possível separar o ensino dos conteúdos, da formação ética dos educandos.

O saber da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. De separar prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender. Nenhum destes termos pode ser mecanicistamente separado, um do outro. (FREIRE, 1996, p.95)

Portanto, ao exercer sua prática educativa, o professor precisa demonstrar estar comprometido com a análise, a comparação, a avaliação, da educação como uma forma de intervenção no mundo. Precisa também, perceber que sua prática não é neutra, mas exige uma definição, uma decisão, uma ruptura. Isso significa estar a favor da decência, da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura, sem que seja reduzida simplesmente ao depósito de conteúdos.

Para Freire (2009, p.122), o professor deve, sim, ensinar, “mas ensinar não é simplesmente transmitir conhecimento”, como já destacamos, ou seja:

Para que o ato de ensinar se constitua como tal, é preciso que o ato de aprender seja precedido, ou concomitante ao ato de apreender o conteúdo ou o objeto cognoscível, com que o educando se torna produtor também do conhecimento que lhe foi ensinado. (FREIRE, 2009, p.122)

Dessa forma, tanto o educando, quanto o educador, tornam-se sujeitos do processo de ensinar e aprender, porém esse movimento de aprender e ensinar exige disciplina, já que o educando vai conhecendo o que ainda não conhece, e o educador vai reconhecendo o que antes apenas conhecia.

A disciplina só existe quando a liberdade exerce o direito de dizer não ao que se lhe propõe como verdade e certo, ou seja, quando não aceita que a autoridade imponha sua vontade e suas preferências como sendo as melhores.

A partir de minha prática docente, percebemos um número significativo dos professores que argumentam que estão impossibilitados de exercer seu trabalho docente, devido ao problema da indisciplina em sala de aula e que esse problema seria resultado do excesso de liberdade, que foi concedida aos alunos. Além disso, reclamam que nada pode ser feito, porque os alunos têm garantido legalmente, por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente, esse direito. Percebemos então, que existe uma confusão no entendimento da relação autoridade e liberdade. Para Freire (1996, p.105), a liberdade deve ser vivida e aprendida na escola. “Essa liberdade sem limite é tão negada quanto à ausência de liberdade”, ou seja, através da virtude

da coerência, o professor tem como grande desafio estabelecer o limite de que necessita a liberdade.

Para que haja disciplina, é preciso que a liberdade não apenas tenha o direito, mas o exerça de dizer 'não' ao que se lhe propõe como a verdade e o certo. A liberdade precisa aprender a afirmar negando, não por puro negar, mas como critério de certeza. É neste movimento de ida e volta que a liberdade com autoridade somente como, enquanto autoridade, respeita a liberdade. (FREIRE, 2009, p.120)

Para isso, é fundamental que o professor tenha um bom processo de formação, conheça os alunos com os quais trabalha e a realidade da qual são oriundos, demonstrando afetividade na sua prática, ou conforme Freire (1996, p.141), demonstrando o querer bem aos educandos e dessa forma, selando autenticamente o compromisso com uma prática pedagógica voltada para o ser humano.

O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele. A minha abertura ao querer bem significa a minha disponibilidade à alegria de viver. (FREIRE, 1996, p.141)

Nesse sentido, não se pode confundir o uso da autoridade com autoritarismo; se negamos a prática da autoridade pedagógica, Freire (2009), afirma que podemos cair na licenciosidade ou no espontaneísmo, “porque recuso o autoritarismo não posso cair na licenciosidade da mesma forma como, rejeitando a licenciosidade, não posso me entregar ao autoritarismo” (p.90).

Quando o professor é sempre o sujeito da fala, e enquanto seu discurso incide sobre os alunos, podemos afirmar que sua prática é autoritária. “Ele fala a, para e sobre os educandos. Fala de cima para baixo, certa de sua certeza e verdade.” (FREIRE, 2009, p.91). Um professor democrático, teria como preocupação a fala com o educando, sempre avalia se os alunos a seguem ou não, busca a formação do educando enquanto um sujeito crítico que deve lutar pela liberdade.

Falar a e com os educandos é uma forma despretensiosa, mas altamente positiva que tem a professora democrática de dar, em sua escola, sua contribuição para a formação de cidadãos e cidadãs responsáveis e críticos. Algo de que tanto precisamos, indispensável ao desenvolvimento de nossa democracia. (FREIRE, 2009, p.91)

Ainda segundo Freire (2009, p.92), ao ouvir o educando, o professor democrático se prepara cada vez mais para ser ouvido por ele, não significa que nessa prática, não seja necessário limites à liberdade, para que não se perca na licenciosidade. O direito à liberdade, precisa ser limitado justamente porque não se pode dizer o que bem entender do mundo e dos outros. O exercício da democracia requer reflexão e prática. Conforme Freire (2009), “não é o que digo que diz que eu sou democrata, mas o que faço” (p.95).

Assim:

A escola democrática não apenas deve estar permanentemente aberta à realidade contextual de seus alunos, para melhor compreendê-los, para melhor exercer sua atividade docente, mas também disposta a aprender de suas relações como contexto concreto. Daí a necessidade de, professando-se democrática, ser realmente humilde para poder reconhecer-se aprendendo muitas vezes com quem sequer se escolarizou. (FREIRE, 2009, p.104)

Por isso, Freire (2009) atribui grande importância ao diálogo, pois para ele o diálogo é parte do progresso histórico para que nos tornássemos seres humanos, sendo indispensável para a reflexão sobre a realidade. Podemos através do diálogo, refletir sobre o que sabemos e o que não sabemos, podendo atuar criticamente para transformar a realidade.

O exercício do diálogo, acarreta uma permanente tensão entre a autoridade e a liberdade, porém Freire (1986) acredita que amadurecem, justamente porque a autoridade e a liberdade conduzem a autodisciplina. Significa que, durante o exercício do diálogo nem todos são obrigados a falar, não é uma imposição, mas uma participação consciente, que leva ao desenvolvimento de todos.

Freire (1996, p.116) explica que, no processo de fala e escuta, a disciplina do silêncio é indispensável para que exista uma comunicação dialógica, assim “o primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar a vontade em assumir a palavra”.

A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeitos e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure entrar no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com comunicar e não com fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida, a criação de que escutou. (FREIRE, 1996, p.117)

Portanto, a concepção de educação como prática da liberdade, pressupõe o diálogo entre educador-educandos, não quando se encontram já em situação pedagógica, mas quando estabelecem sobre o que vão dialogar, tendo como referência a situação presente e concreta. Assim, o papel do educador, não é a de impor sua visão de mundo, mas dialogar sobre o mundo.

Concluindo, podemos considerar que sempre que a escola e o professor confundem autoridade com autoritarismo na relação com o educando, estão praticando o que Bourdieu chama de violência simbólica. Da mesma forma, a educação bancária, na medida em que não respeita a bagagem de conhecimento do educando e não desperta a sua curiosidade criativa impedindo-o de exercer a crítica e produzir conhecimento, é uma forma de violência praticada contra a criança e o adolescente.

Também, quando o professor é sempre o sujeito da fala e os alunos os ouvintes, se estabelece uma relação de dominação ou de autoritarismo manipulador, que dificulta quando não impossibilita, a educação como prática da liberdade. Por isso, para Freire (1996), é fundamental que professores e alunos, mantenham uma relação dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, para que juntos possam ir se reinventando na autonomia.

O educador que consegue reconhecer, em sua prática pedagógica a violência simbólica, pode tomar consciência de sua responsabilidade em não reproduzir essa prática e buscar, por meio de uma reflexão crítica da realidade em que está inserido, adotar uma prática dialógica e problematizadora, que permita ao educando tornar-se sujeito no seu processo de formação e reconhecer-se como cidadão responsável e crítico.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da pesquisa teve como objetivo discutir a educação bancária como forma de violência simbólica, no espaço escolar, utilizando como referência principal os autores Bourdieu, Foucault e Freire. Assim, faremos um breve resumo os capítulos apresentados, retomando alguns conceitos.

Utilizamos como metodologia de pesquisa a hermenêutica, pois permite um aprofundamento no fenômeno da compreensão da realidade, tendo em vista que, pressupõe uma análise do contexto real, no qual está inserido o objeto de pesquisa. Por tratar-se de uma pesquisa em que foram utilizadas, além de um referencial historiográfico, também a prática e observação docente da pesquisadora, no espaço escolar, a hermenêutica foi fundamental, pois se propõe interpretar os fenômenos, a partir do contexto no qual está inserido o objeto de pesquisa.

Assim, entendemos que a pesquisa não poderia ser desenvolvida de maneira isolada, daí a importância do referencial teórico na visão de conjunto da pesquisa desenvolvida. A partir da hermenêutica, entendemos que o objeto de pesquisa não poderia ter sido estudado individualmente, mas necessariamente deveria estar inserido no seu contexto, bem como nosso trabalho nessa pesquisa era de refletir, compreender e interpretar, o significado não somente dos documentos históricos, produzidos e trazidos ao campo de pesquisa, mas também, entender o significado das falas dos professores e o resultado da prática docente da pesquisadora.

Com a aplicação dessa metodologia, consideramos que a prática pedagógica contém em si, aspectos que contribuem para a reprodução da violência, pois, como vimos, Bourdieu (2010, p.12) afirma que o que está em jogo é o monopólio da violência simbólica legítima, que nada mais é do que o poder de impor instrumentos de conhecimento e de expressão arbitrários, mesmo ignorados como tais, na realidade social.

Nesse sentido, Michel Foucault (2010, p.29) explica que o poder, no contexto desta pesquisa, não pode ser entendido como uma propriedade, mas como uma estratégia; por exemplo, quando a escola enquanto uma instituição de ensino, seleciona conhecimentos e culturas, que considera melhores ou superiores a outros, demonstra sutilmente as disposições e manobras que garantem que o poder possa ser exercido, vivenciado e reconhecido por todos como natural. Dessa forma, para Bourdieu e Passeron (2008, p.53), são as relações de força estabelecidas no

ambiente escolar, que determinam o modo de imposição de uma Ação Pedagógica e também os meios necessários para a imposição de um arbitrário cultural.

Destacamos então, que o poder exercido no ambiente escolar é um poder simbólico, invisível e que só pode ser exercido quando os indivíduos, não sabem ou não querem saber que lhe estão sujeitos, e dessa forma tem garantido sua imposição quando seu caráter arbitrário é ocultado.

Observamos a partir de nossa prática docente, que nas escolas de modo geral, é utilizado todo um aparato que legitima a violência simbólica e que não deixa de ser considerado como um exercício de poder. Por exemplo, separamos os alunos por sala, conforme a idade e o sexo, organizamos em fila, determinamos os conteúdos a serem ensinados, aplicamos exames para medir o que foi aprendido, enfim são vários os recursos utilizados para que seja garantido o exercício e a reprodução do poder no ambiente escolar.

Assim, conforme vimos com Foucault (2011, p.98), que a escola funciona como uma máquina de ensinar, vigiar, hierarquizar e recompensar, e ainda comprovar a capacidade de aprendizado dos seus alunos. Sendo que, para garantir que os alunos cumpram as regras estabelecidas, é utilizada a disciplina como uma técnica de poder, que implica numa vigilância constante sobre os indivíduos.

Esses indivíduos são os mesmos que Freire (2010, p.53) considera como sujeitos inacabados, e por reconhecerem-se com tais, buscam por meio da educação permanente inserir-se na realidade em que vivem. Assim, ninguém educa ninguém. “Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando” (FREIRE, 1979, p.28).

A educação nesse contexto, teria a responsabilidade de desenvolver no homem, a capacidade de reconhecer-se e colocar-se como integrador de sua realidade, e por meio do desenvolvimento da razão e da consciência, contribuir para que este homem chegue a condição de sujeito e, então, possa se construir como pessoa que transforma o mundo e que se relaciona com os outros homens.

Nesse contexto, os alunos que recebem os conteúdos pré-determinados e são enquadrados nas normas disciplinares da instituição escolar, são chamados por Freire (2005, p.143) de oprimidos, enquanto o transmissor, que tem a função de impor esses conteúdos, segundo as regras e normas disciplinares, é chamado de opressor. Trata-se de uma educação sem movimento, estática, separada em

compartimentos, na qual o professor tem como tarefa, encher seus alunos com esses conteúdos, alheios a sua realidade. Nessa relação, o professor é o detentor do conhecimento e o aluno é o recebedor desse conhecimento, e nesse caso, é uma forma de violência por meio da qual, o professor exerce um poder sobre o aluno, que acata mesmo sem perceber. Paulo Freire (2005, p.66) nomeia essa concepção, de educação de “educação bancária”, reforçando a idéia de que existe um sujeito que narra – o professor- e um objeto paciente que ouve – o aluno.

Na concepção bancária de educação, temos a reprodução de uma forma de violência simbólica, por meio da relação estabelecida entre professor e aluno, ou educador e educando, sendo que, possivelmente nem um e nem outro se reconhecem como opressor e oprimido. Nesta relação, o educador é o que educa, é o que sabe, é o que disciplina, escolhe o conteúdo a ser trabalhado, é um ser superior que ensina a ignorantes, é o sujeito do processo, enquanto que os educandos não sabem nada, escutam docilmente, são disciplinados, seguem a prescrição, são meros objetos. Trata-se de uma educação para arquivar o que se deposita, não há estímulo para a criação.

Freire (2005) apresenta a idéia de que a educação deveria ser uma prática problematizadora na qual, não haveria distinção entre educador e educando, ambos estariam ao mesmo tempo sendo educados, pois essa prática estaria fundamentada na ação e reflexão sobre a realidade. “O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 2005, p.79). E dessa forma, que é possível que educador e educadores, se façam sujeitos do seu próprio processo, superando a educação bancária e também a falsa consciência do mundo.

A condição de desenvolvimento de sujeitos da história está garantida no Brasil, por meio da criação de uma lei chamada de Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – na qual crianças e adolescentes, enquanto sujeitos incompletos, tem assegurados por parte do Estado, da sociedade e da família, seu pleno desenvolvimento.

A escola seria então, a instituição na qual crianças e adolescentes, aprenderiam que são sujeitos de direitos, e de quais são seus direitos, por isso, é importante a reflexão sobre as políticas de atendimento, para que se tenha uma proposta educativa voltada para formação integral desse grupo. É necessário que,

crianças e adolescentes, sejam entendidos como sujeitos portadores de direitos e deveres, e como tais devem ter participação e serem ouvidos nas instituições que freqüentam, bem como na elaboração da proposta pedagógica e das políticas públicas.

Portanto, o papel da escola e conseqüentemente do professor, é preparar a criança e o adolescente para o exercício da cidadania, o que implica não apenas no reconhecimento dos direitos, mas também, no cumprimento das obrigações e deveres estabelecidos pelo ECA. Assim, o ECA parte do pressuposto de que, o professor reconhece a criança e o adolescente como sujeitos de direitos, e estes reconhecem no professor aquele que vai intermediar ou contribuir para que tenham a ciência de seus direitos e deveres.

Porém, o que observamos em nossa prática pedagógica, é que os professores, pedagogos, funcionários e gestores, conhecem o ECA, já tiveram contato com o mesmo, porém não o vêem como uma forma de garantia de direitos e, sim, como uma legislação que 'protege' e ampara, situações de desrespeito por parte dos alunos no ambiente escolar.

Já para os alunos, o ECA ainda é desconhecido integralmente, sabem que se trata dos seus direitos, porém, não sabem quais são esses direitos e que, para cada direito existe um dever a se cumprir, tanto por parte deles como do Estado, da família e da sociedade em geral.

Quando tratamos da questão da violência na prática pedagógica; professores, gestores, pedagogos, de modo geral, não reconhecem na sua prática e na instituição escolar, o exercício de nenhum tipo de violência. Em relação aos alunos percebemos que poucos identificam na prática pedagógica o exercício de algum tipo de violência.

Assim, a escola seria uma instituição na qual a violência é comum, e poderia ser acionada pelo que determina o ECA, por isso, é fundamental que o professor tenha inserido em seu processo de formação, a capacidade de saber que os alunos têm direitos, responsabilidades e obrigações, que são previstos pelo ECA e garantidos pela Constituição Federal.

Freire (2010, p.91) acredita ser possível existir uma escola, onde a educação promova por meio do diálogo, a reflexão e a integração de seus sujeitos na realidade em que vivem. Além de considerar fundamental que professores e alunos,

mantenham uma relação dialógica, problematizadora, aberta e não apassivada, sendo necessário que o professor entenda-se como sujeito do seu processo de formação e reconheça a importância de seu papel na escola.

Diante disso podemos então responder nossa pergunta de pesquisa: A prática pedagógica bancária pode ser vista como uma forma de violência no espaço escolar? Sob a perspectiva de Bourdieu, Foucault e Freire, afirmamos que sim a violência simbólica está presente na prática pedagógica bancária, bem como nas relações de poder que se estabelecem no espaço escolar.

Para Bourdieu e Passeron (2008, p.31), em um primeiro momento a prática pedagógica bancária, exerce a violência simbólica por intermédio da inculcação de informações e conteúdos que constituem a cultura dominante, além disso, legitima a exclusão por meio do reconhecimento e da submissão as disciplinas escolares e as hierarquias culturais, ou seja, a força da imposição do reconhecimento da cultura dominante como cultura legítima, e do reconhecimento da ilegitimidade do arbitrário cultural das classes dominadas consiste na exclusão, sendo que a percepção é possível, porém é menos percebida na escolaridade obrigatória, que consegue obter das classes dominadas, um reconhecimento do saber e do saber-fazer legítimos, trazendo junto a desvalorização do saber e do saber-fazer que essas classes efetivamente dominam.

Também, o sistema de ensino onde efetivamente se dá a prática pedagógica, contribui para reprodução da violência simbólica, dando condições institucionais que permitem aos agentes educacionais, exercer continuamente um trabalho escolar que impõe o arbitrário cultural. Assim, um sistema de ensino possui meios relativamente autônomos, que garantem o monopólio do exercício legítimo da violência simbólica.

Conseguimos identificar ao longo da pesquisa e de prática docente, que o professor em sua prática, exerce um poder sobre seus alunos, um poder nem sempre reconhecido como uma forma de violência, mas visto como algo natural da relação professor-aluno. Observamos nas escolas que trabalhamos, que são raros os professores que questionam a ordem estabelecida, e os que o fazem, acabam sendo isolados do grupo, e sozinhos não conseguem uma transformação significativa da prática pedagógica. Já em relação aos alunos, observamos que os que procuram discutir o conteúdo, no sentido de por que ser este e não outro conteúdo, são vistos ou tratados como se estivessem “matando o tempo” da aula,

portanto, tanto professor quanto aluno, estão inseridos em um contexto de imposição da instituição de ensino, e não fazem senão obedecer às leis do universo escolar.

Nesse contexto, a condição de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, garantida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, fica comprometida, porque ao estabelecer um conjunto de regras que deveria garantir os direitos de um grupo ainda em desenvolvimento e, por conta dessa condição estão sob a proteção da lei, o ECA ainda não é reconhecido integralmente nem por professores, nem por alunos; pelos professores por considerar que se trata de uma legislação que ampara situações de desrespeito por parte dos alunos, sendo que muitas vezes é responsabilizado por essas situações. Pelos alunos, porque acreditam tratar-se de seus direitos, desconhecendo que para cada direito existe um dever correspondente. Dessa forma, não se pode negar o avanço implantado pelo ECA, embora persistam situações conflitantes relacionadas a prática exercida no ambiente escolar.

Podemos afirmar portanto, a partir da referência estudada, que a educação bancária, assim denominada por Paulo Freire, é considerada uma prática de violência simbólica. Nas escolas nas quais trabalho e que já trabalhei, o professor de modo geral, ao exercer sua prática, não considera que o conhecimento prévio do aluno pode contribuir para construção dos conteúdos, que serão trabalhados ao longo do ano; ao invés disso tem a preocupação de apresentar uma série de conteúdos que já estão pré-determinados pelo cronograma ou currículo da instituição de ensino. Assim os professores vêem seus alunos, como objetos, nos quais serão depositados os conteúdos. Nessa relação, o professor é o sujeito que sabe é o detentor do conhecimento, enquanto o aluno é o objeto vazio que nada sabe. É, portanto uma relação de poder onde a violência simbólica se faz presente.

Nesse contexto de reprodução da violência simbólica, os alunos são impedidos de exercer sua própria consciência, justamente porque estão inseridos numa relação de poder, que nem sempre é reconhecida como tal, por ser legitimada pela instituição escolar como uma ordem natural do processo de aprendizagem do aluno. O que não é apresentado, é que poderia ser segundo Freire, uma prática pedagógica movida pelo diálogo e voltada para liberdade, que desenvolvesse o senso crítico do aluno e, principalmente, inserida em seu contexto.

Concluimos, portanto, que a prática da violência simbólica é uma constante no cotidiano escolar, quer seja nas ações dos professores em relação aos alunos, seja na relação da instituição escolar em relação aos professores. Consideramos que existe a possibilidade, ainda que difícil, de mudança, que poderá acontecer no momento em que, como sugere Freire, o professor deixe de ser o sujeito do processo e o aluno o objeto, mas juntos, educador-educando, tornem-se sujeitos do processo de ensinar e aprender, e nessa relação alimentada pela curiosidade, ambos possam conhecer o que não conhecem e reconhecer o que já conheciam.

É nessa forma de educação, que acreditamos ser possível uma transformação da prática pedagógica, impedindo a reprodução de qualquer tipo de violência. Uma educação permanente, que leve a uma formação consciente e crítica dos homens, inseridos em sua realidade, tornando-se então sujeitos do seu processo de formação, enquanto cidadãos responsáveis e críticos.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J. G. A indisciplina e a escola atual. **Revista da Faculdade de Educação de São Paulo**. V. 24 n.2. jul/dec. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0102-25551998000200011&script=sci_arttext . Acesso em: 11/11/2011.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. 14.ed.. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BUSSMANN A.; BORGMANN, M. E. Violência, indisciplina e educação: uma análise sob a ótica da gestão escolar. In: HENNING, L. M. P., ABBUD, M. L. M. (Org.). **Violência, indisciplina e educação**. Londrina: Eduel, 2010. P.263-373.

CARVALHO, A. D. Da violência como anátema à educação como projeto antropológico: algumas questões e perplexidades. In: HENNING, L. M. P., ABBUD, M. L. M. (Org.). **Violência, indisciplina e educação**. Londrina: Eduel, 2010. P.19-26.

CASTRO, M. Um estudo das relações de poder na escola pública de ensino fundamental à luz de Weber e Bourdieu: do poder formal, impessoal e simbólico ao poder explícito. **Revista da Faculdade de Educação**. vol.24, n.1, São Paulo, Jan./Jun., 1998. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551998000100002&script=sci_arttext> Acesso: 23/07/2011.

CHARLOT, B. Prefácio. In: ABRAMOVAY, M. (Coord.). **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, Observatório de Violências nas Escolas, Ministério da Educação, 2005. P.17-25.

CHIQUITO, R. S. Estatuto da Criança e do Adolescente e currículo: composições para um debate na escola. In: **Estatuto da Criança e do Adolescente na proposta educativa**: olhares e vozes. São Paulo: FTD, 2010. P. 35-43.

COSTA, A. C. G. O Estatuto da Criança e do Adolescente e a política de atenção à infância e à juventude. In: **Ciclo de Seminários: Discutindo a Assistência Social no Brasil**, 1995.

EYNG, A. M., POSSOLLI, G. E. Convivência e violências nas escolas: as relações de saber-poder no currículo escolar. In: EYNG, A. M. (Org.) **Violências nas escolas**: perspectivas históricas e políticas. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. p.13-40.

EYNG, A. M. GISI, M. L. ENS, R. T. Violências nas Escolas: Representações Sociais e Diversidade no Espaço Escolar. In: EYNG, A. M. (Org.) **Violências nas escolas: perspectivas históricas e políticas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. p.161-176.

FERREIRA, L. A. M. **O Estatuto da criança e do adolescente e o professor: reflexos na sua formação e atuação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRA, B. P. Proposta socioeducativa Marista: promoção e fortalecimento da proteção integral de crianças e adolescentes. In: **Estatuto da Criança e do Adolescente na proposta educativa: olhares e vozes**. São Paulo: FTD, 2010. P. 21-33.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Org. e Trad. Roberto Machado. 29.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: Nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete. 38. ed.. Petrópolis: Vozes, 2010.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3.ed. São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 47.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Trad. Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 33 Imp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 30 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 2009.

GADAMER, H.G. **Verdade e método**. Trad. Flávio Paulo Meurer. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GISI, M. L. As Políticas Educacionais e as Violências nas Escolas. In: EYNG, A. M. (Org.) **Violências nas escolas: perspectivas históricas e políticas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. p.41-66.

GONÇALVES, N. G.; GONÇALVES, S. A.. **Pierre Bourdieu: educação para além da reprodução**. Petrópolis: Vozes, 2010.

HENNING, L. M. P. Contribuição da filosofia frente à questão da violência, indisciplina e educação. In: HENNING, L. M. P., ABBUD, M. L. M. (Org.). **Violência, indisciplina e educação**. Londrina: Eduel, 2010. P.35-50.

MELETTI, S. Indisciplina como condição de desvio no cotidiano escolar. In: HENNING, L. M. P., ABBUD, M. L. M. (Org.). **Violência, indisciplina e educação**. Londrina: Eduel, 2010. P.87-96

MESQUIDA, P. Esse é meu corpo: corpo, violência, educação à luz do pensamento libertário de Paulo Freire. In: EYNG, A. M. (Org.) **Violências nas escolas: perspectivas históricas e políticas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. p.161-176.

MIGUEL, M. E. B., CORRÊA, R. L. T. O Castigo como Violência na Formação do Caráter e a Disciplinarização do Corpo. In: EYNG, A. M. (Org.) **Violências nas escolas: perspectivas históricas e políticas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. p.121-146.

MOTTI, A., SILVA, E. **Uma Década de Direitos: Estatuto da Criança e do Adolescente – Avaliando resultados e projetando o futuro**. n.03. Campo Grande: UFMS, 2001

NOGUEIRA, M. A., CATANI, A. (Org). **Pierre Bourdieu: Escritos de educação**. 12.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M.. **Bourdieu e a educação**. 2.Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

OLIVEIRA, D. A. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Org) **Crise na escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p.17-32.

PARANÁ, Estado. **Política de Atendimento dos Direitos da Criança e do Adolescente no Estado do Paraná**. 3ª ed. Curitiba: CEDCA, 2001.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G., GHEDIN, E. (Org.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2006. P.17-52.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PINO, A. Direitos e Realidade Social da Criança no Brasil: a propósito do Estatuto da Criança e do Adolescente. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 36, p. 61-79, ago/1990.

SÊDA, E. **O novo direito da criança e do adolescente**. Brasília: Ministério da Ação Social, 1991.

SPOSITO, M. P. A instituição escolar e a violência. In: **Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo**, São Paulo, 1998. Disponível em: www.iea.usp.br/iea/textos/sposito/escola_e_violencia.pdf. Acesso 03/01/2012.

VOLPATO, R. A. A escola e a violência. In: HENNING, L. M. P., ABBUD, M. L. M. (Org). **Violência, indisciplina e educação**. Londrina: Eduel, 2010. p.27-35

ZALUAR, A., LEAL, M. C. Violência extra e intramuros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. V.16. N.45. São Paulo, fev/ 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092001000100008&lang=pt Acesso em: 23/07/2011

Legislação

BRASIL, Lei 6697/1927. **Código de Menores**. Rio de Janeiro, 1927. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm. Acesso em: 20 de fev. de 2013.

BRASIL, Constituição (1937). Constituição: Federativa do Brasil. Rio de Janeiro, Senado Federal, 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao37.htm. Acesso em: 20 de fev. de 2013.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 de fev. de 2013.

BRASIL, Lei 8.069/90. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 20 de fev. de 2013.

BRASIL, Lei 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm >. Acesso em: 20 de fev. de 2013.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA, 1959. Disponível em: < [http://198.106.103.111/cmdca/downloads/Declaracao dos Direitos da Crianca.pdf](http://198.106.103.111/cmdca/downloads/Declaracao%20dos%20Direitos%20da%20Crianca.pdf) >. Acesso em: 20 de fev. 2013.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, Assembleia Geral das Nações Unidas, 1948. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acesso em: 20 de fev. 20123.