



## Reflexões sobre o currículo escolar e a violência simbólica

**Susy Santos Pereira**, Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2016); Bibliotecária da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, [susybiblio@hotmail.com](mailto:susybiblio@hotmail.com)

**Livia Arruda Abranches**, Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2016), [livinharruda@hotmail.com](mailto:livinharruda@hotmail.com)

**Elson Luiz Araujo**, Doutor em Educação pela UNICAMP, Docente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, [elsonla@gmail.com](mailto:elsonla@gmail.com)

**Resumo:** A violência escolar é problema que vem interferindo significativamente na qualidade da educação oferecida pelas escolas. Entre os vários tipos de violência que permeiam o ambiente escolar, o presente estudo centra-se na violência simbólica, de difícil percepção, dado o seu caráter velado nas relações interpessoais, envolvendo professores e alunos, alunos/alunos e a coexistência de práticas pedagógicas estabelecidas na organização escolar, na aplicação de normas e regras e nos conteúdos curriculares. Situando essa problemática, este estudo tem por objetivo buscar trabalhos que focalizam a temática, por meio de revisão bibliográfica, a fim de estabelecer a relação entre os currículos escolares e a violência simbólica emoldurada na prática pedagógica do docente. Para a compreensão da violência em contexto escolar, recorremos aos estudos de Abramovay *et al.* (2002) e Charlot (2002); acerca do currículo, privilegamos os estudos de Sacristán e Pérez (1998), que defendem a superação da fragmentação do conhecimento considerando a realidade do aluno para uma educação significativa. Para além, refletimos sobre as implicações da violência simbólica, pautando-nos nas concepções de Bourdieu e Passeron (1996), ressaltando os mecanismos de dominação do currículo e as práticas pedagógicas de um sistema educacional que visa à reprodução do conhecimento legitimado pela classe dominante. Diante das reflexões, verificamos que a violência simbólica tem sido instituída no espaço escolar por meio de práticas pedagógicas excludentes desenvolvidas na escola. Por fim, enfatizamos a relevância de se trabalhar os conteúdos curriculares de forma interdisciplinar, observando a realidade do aluno e superando a fragmentação do conhecimento.

**Palavras-chave:** Violência escolar, Violência Simbólica, Currículo.

### Reflections about school curriculum and symbolic violence

**Abstract:** School violence is a problem that's significantly interfering in the quality of education offered by schools. There are various kinds of violence that permeate the school environment. This study focuses on the symbolic violence, which is difficult to see, given its veiled character in interpersonal relationships, involving teachers and pupils, pupils / pupils, and coexistence according to the pedagogical practices established in the school organization, the implementation of standards, rules and curriculum contents. Based on this problematic, this study aims to seek works that focus on the theme, through literature review, in order to establish the relationship between the school curriculum and the symbolic violence framed in the pedagogical teaching practice. Trying to understand the theme of violence in schools, we turned to Abramovay *et al.*'s (2002) and Charlot's (2002) studies; concerning the curriculum, we also focus on the study of Sacristán and Pérez (1998), who advocate for the overcoming of knowledge fragmentation considering the reality of the student for a meaningful education. In addition, we reflect on the implications of symbolic violence, guiding ourselves in the conceptions of Bourdieu and Passeron (1996), highlighting the curriculum domination mechanisms and the pedagogical practices of the educational system aimed to reproduce knowledge legitimized by the ruling class. According to our reflections, we understand that the symbolic violence has

been established at school through exclusionary pedagogical practices developed at school itself. Finally, we emphasize the importance of working through the curriculum content in an interdisciplinary way, observing the student's reality and overcoming the fragmentation of knowledge.

**Key-words:** School violence, Symbolic violence, Curriculum.

---

## **Introdução**

A violência é abordada como um fenômeno social, cultural e histórico, que se manifesta no espaço escolar de diferentes formas, causando mal-estar entre seus membros, queda na qualidade do ensino e interferindo nas relações estabelecidas entre os sujeitos escolares e a própria instituição.

Os tipos de violência podem relacionar-se à agressão física ou verbal e às depredações; entretanto, há um tipo mais difícil de ser reconhecido e que se caracteriza como violência simbólica. Na concepção oferecida por Bourdieu (2012), a violência simbólica se expressa de forma dissimulada por meio da imposição de valores e da cultura das classes dominantes sobre as classes dominadas, com a qual podemos estabelecer uma relação com a educação.

A violência simbólica geralmente apresenta-se de forma velada no ambiente escolar. Pode estar presente nas relações interpessoais vivenciadas na escola, na imposição de regras e por meio dos conteúdos curriculares, que se não relacionados com a realidade do aluno, nem com o contexto em que a escola está inserida, podem gerar a violência simbólica contribuindo para a desvalorização do espaço escolar enquanto ambiente socializador das diversidades culturais e sociais.

Este trabalho considera que o currículo vai além das práticas puramente voltadas para o trabalho conteudista das disciplinas, devendo levar em consideração as relações dialéticas que se estabelecem no dia a dia de coordenadores, professores e alunos como sujeitos sociais. Sacristán e Gómez (1988, p. 131) afirmam que

[...] a vantagem está em propiciar um entendimento mais coerente da prática pedagógica não reduzida a problemas técnicos exclusivamente, mas apreciando como, dialeticamente, esferas diversas da realidade co-determinam a prática pedagógica.

Ao se refletir sobre o cotidiano escolar – a abrangência do ensino, do currículo, bem como da proposta pedagógica, Sacristán e Gómez (1998) destacam que o contexto

exterior ao meio pedagógico é elemento determinante do quê e de como se ensina nas aulas.

Diante dessa realidade de desigualdades sociais e aumento da violência em meio escolar, a pretensão deste trabalho é de focar como o currículo pode ser um elemento reprodutor da violência simbólica, um instrumento de poder que institui conteúdos historicamente valorizados pelas classes dominantes; quando trabalhados em sala de aula de forma fragmentada e descontextualizada, os conteúdos que promovem uma homogeneização do conhecimento, cujo processo formativo/educacional é um só, pode levar ao fracasso escolar.

Tal fracasso escolar ocorre mediante uma violência instituída por meio dos conteúdos curriculares, os quais não condizem com a realidade do aluno, provocando desistência, desinteresse, baixas notas, dificuldades de relacionamento com o professor, dificuldade em reconhecer a escola como um espaço importante, e até mesmo pode levar a outro nível de violência como forma de reação e esse processo de exclusão – a depredação do espaço físico ou discórdias pessoais.

## **1. Violência no espaço escolar**

O fenômeno da violência escolar se constitui como um fenômeno histórico, cultural e social, que traz grandes preocupações de âmbito mundial devido a sua crescente manifestação e variadas formas de expressão no espaço escolar, que vem se agravando e ganhando maior visibilidade na contemporaneidade.

Ao descrever os aspectos agravantes da violência em meio escolar, Abramovay *et al.* (2002) destaca a infiltração de armas brancas e de fogo, bem como as interferências externas provocadas pelo narcotráfico, que em alguns lugares passa a comandar a rotina da escola.

Acontecimentos de episódios violentos como agressões físicas, depredações do espaço escolar e de bens materiais de professores, represálias e ameaças de traficantes são aspectos que causam medo e insegurança no interior da escola, refletindo diretamente no processo de ensino e de aprendizagem, estendendo-se às relações interpessoais de amizade que deveriam se configurar no meio escolar.

Charlot (2002) destaca que a violência se constitui como uma ação que se utiliza da força, do poder, da dominação, com a intenção de causar mal ao sujeito, gerando problemas de ordem psicológica, cognitiva e física. Mediante seus estudos, o estudioso identificou que a violência pode ocorrer de diferentes formas no espaço escolar. Pode ser “a violência *na* escola, violência *à* escola e violência *da* escola”.

De acordo com o autor:

A violência *na* escola ‘é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando um bando entra na escola para acertar contas das disputas que são as do bairro, a escola é apenas o lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer outro lugar. A violência *à* escola está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles se entregam a violências que visam diretamente à instituição e aqueles que a representam. Essa violência contra a escola deve ser analisada junto com a violência *da* escola: uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas [...]). (CHARLOT, 2002, p. 434-435).

Fazendo menção às concepções oferecidas por Charlot (2002), Schilling (2008) traz alguns elementos importantes e que contribuem para o conceito das diferentes tipologias de violência escolar. Em primeiro lugar, trata do conceito de violência à escola, quando, na percepção de ex-alunos, há inutilidade da escola. A autora destaca também a violência contra a escola,

[...] quando os governantes e gestores abandonam o prédio, quando há desvio de verbas, salários ruins, a não valorização dos docentes, despreocupação com as condições de trabalho, número excessivo de alunos por salas, mudancismos constantes nas propostas educacionais. (SCHILLING, 2008, p. 17).

Em segundo lugar, focaliza o conceito de violência da escola, que se revela em variados modos: diversas formas de discriminação; não há um ato efetivo de ensino e aprendizagem, ou seja, uma instituição sem o compromisso com a aprendizagem; ações de coerção dos gestores escolares; falta de organização do espaço escolar; cotidiano escolar sem sentido; indiferença de pais, alunos e professores; ausência de conectividade entre todos os envolvidos no ambiente escolar, além da falta de atenção governamental. Para Schilling (2008, p. 17) a violência da escola “é praticada tanto por alunos entre si, como entre alunos e professores”.

Em terceiro lugar, Schilling (2008, p. 17) evidencia que esse espaço desconexo gera um ambiente agressivo e violento, gerando roubos, furtos, agressões, ameaças e brigas, e “pode sofrer influências de conflitos gerados em casa. Violência na família, maus tratos, negligências, abusos sexuais, assim como disputas que refletem a violência da localidade”.

O termo “violência na escola”, utilizado por Charlot (2002) e Schilling (2008), apresenta a instituição escolar como um espaço para as manifestações de atitudes violentas praticadas entre alunos, professores, diretores, funcionários, pais e pessoas que têm ou não uma ligação com a escola e que estão naquele espaço mediante alguma situação de conflito ou problema a ser resolvido, na qual não há espaço para o diálogo.

De entre as concepções da violência, é possível ressaltar que ela pode ser instituída também pela negação do ato de ensinar por parte do professor, por práticas docentes ineficazes ou indiferentes à aprendizagem ou por ações coercitivas no processo formativo/educacional. A esse tipo de violência, nem sempre explícito, configura-se a violência simbólica, conforme a teoria de Bourdieu (1996).

Para Abramovay *et al.* (2002) a violência na escola pode ocorrer por meio da violência física, verbal ou simbólica. Para as autoras, há violência física quando um indivíduo ou um grupo intentam contra a integridade de outro indivíduo, outro grupo ou contra si mesmo, por meio de ações que matam, ferem, subtraem, ameaçam (suicídios, homicídios, agressão com armas, roubos). De acordo com as autoras, a violência na escola também está presente pelo uso, incentivo de uso e venda de drogas, sem falar nas diferentes formas de exploração sexual.

A violência verbal que se estabelece no espaço escolar é caracterizada pelas autoras como incivildades; estas, destacadas como atitudes bem recorrentes no meio escolar. As incivildades remetem a situações de pressão psicológica, caracterizando-se por meio de humilhações, atitudes grosseiras, práticas de *bullying*, desacatos, indelicadezas.

De acordo com Abramovay *et al.* (2002) a violência simbólica que ocorre na escola se caracteriza pelo uso da autoridade, em que a subjetividade do conteúdo pode interferir na sua identificação, manifestando-se de forma verbal, pelo abuso do poder, pelo símbolo institucional que acomete o sujeito a uma posição de discriminação, práticas de submissão e marginalização.

Está claro que a violência mostra-se presente nas ações e relações estabelecidas dentro das escolas, revelando-se de diversas formas no processo educativo, causando

prejuízos, dor e medo. Mas além de sofrer violência, a escola também pode gerar violência por intermédio de sua organização espacial, instituição de regras e práticas pedagógicas desenvolvidas por professores que fragmentam os conteúdos curriculares sem fazer uma relação com a realidade do aluno.

## **2. Violência escolar e currículo**

O currículo torna-se elemento imprescindível na discussão deste trabalho à medida que realizamos uma interlocução entre os tipos de violência escolar e o currículo escolar. Essa articulação pode ser estabelecida mediante a seguinte problematização – Como a violência escolar pode se manifestar por meio do currículo escolar?

Ao buscarmos na literatura um conceito de currículo que seja aceito de forma consensual a todos os estudiosos da área, percebemos que se trata de um conceito complexo, remetendo-nos à mesma dificuldade encontrada ao buscar definir o que seja violência, portanto há complexidade na definição.

O que pudemos constatar por meio do referencial teórico é que são apontadas diferentes perspectivas e visões sobre o conceito de currículo.

Como se vê:

[...] se compreenderá a dificuldade de oferecer uma definição válida de currículo, que seja aceita universalmente. Não demos, nem tem sido dá-la, ainda que exista uma infinidade. Todo conceito define-se dentro de um esquema de conhecimento, e a compreensão de currículo depende de marcos muito variáveis para concretizar seu significado. (GIMENO; PÉREZ, 2000, p. 147 Não se encontra nas referências).

Ao refletirmos sobre o currículo como conjunto dos conteúdos de ensino, embora largamente discutido, ainda há grande parte dos professores que o relaciona apenas às matérias e aos conteúdos que devem ser trabalhados no ano letivo com os alunos de cada série, desconsiderando alguns fatores que subjazem ao currículo: a complexidade dos contextos e as diferentes populações que passam a pertencem ao ambiente escolar, dada a universalidade da escolarização.

Para Padilha (2004, p. 117), “o currículo não deve ser restringido à lista de conteúdos e disciplinas a serem ensinadas, aprendidas, e sim deve se situar para além de seu caráter prescritivo. Assim remetê-lo-emos a tudo que se passa na escola”.

Considerando a parte oculta do currículo, uma série de concepções irá centrar seu ponto de vista em todos os tipos de experiências de aprendizagem que os alunos terão na escola.

Para Sacristán e Pérez (1998, p. 147), dentro dessa concepção de currículo com vistas para tudo aquilo com que o aluno se relaciona dentro da escola, o currículo deve ser entendido como “[...] qualquer tipo de aquisição que tenham a oportunidade de aprender nas escolas, e inclusive as que são ocultadas dos alunos/as”.

Dessa forma, devemos rever as práticas pedagógicas e os conteúdos que estão sendo trabalhados pelos professores com o objetivo de associar a realidade do aluno, superando o currículo prescrito, primando por uma perspectiva de currículo real, em que consideramos as demandas que implicam o fazer diário da educação nos diferentes contextos escolares.

Diante de uma realidade que vem mostrando o aumento da violência social e sua manifestação em meio escolar, surge a necessidade de trabalhar, por meio da educação escolarizada, questões relacionadas a essa violência, por afetarem notadamente tanto a sociabilidade entre as pessoas e o processo formativo que deveria proporcionar ao aluno uma educação de qualidade e uma relação prazerosa e significativa de ensino e de aprendizagem com os professores e os sujeitos escolares.

Compreendemos que ao falar em currículo precisamos considerar as relações, influências e pressões que interferem no sistema escolar e que devem ser trabalhados pela escola, uma instituição inserida em um contexto social, que influencia sua organização e as atividades a serem desenvolvidas.

Para que não ocorra uma simples reprodução das práticas culturais das classes dominantes, o projeto pedagógico deve ser construído focando a realidade que se apresenta no ambiente escolar. De modo que o professor, ao se apropriar dos conhecimentos sobre o currículo, interpretando-o adequadamente, desvirtuando-se de seu caráter meramente normativo, irá desenvolver uma prática mais democrática e de respeito às diferenças, melhorando o nível de ensino e aprendizagem.

Para Camacho (2002, p. 27):

Seria importante deslocar a ênfase das preocupações simplesmente pedagógicas para os (pré) conceitos que fomentam as práticas do cotidiano. Esse deslocamento significaria a inclusão no currículo real e não apenas no prescrito da reflexão, da discussão e do entendimento, por parte de todos os atores da

instituição escolar, de conceitos como identidade (cultural e social) e de questões como alteridade, diferença, multiculturalismo, gênero, etnia, sexualidade, intolerância, preconceito e discriminação dentre outros.

O protagonismo da elaboração e do desenvolvimento de atividades na escola deve ser realizado de forma conjunta por aqueles que estão atuando na realidade escolar. Esse protagonismo e envolvimento dos professores e equipe pedagógica criam possibilidades para a prevenção e o tratamento da violência em cada escola, de acordo com um tratamento curricular adequado à sua realidade.

Acreditamos, pois, que se existe um currículo sem levar em consideração a realidade e as necessidades do aluno como sujeito social, comete-se um tipo de violência simbólica, que prejudica todo o desenvolvimento do aluno e as relações que este sujeito estabelece com a escola e com os demais sujeitos escolares, como os professores, coordenadores pedagógicos e diretores.

Assim como destaca Abramovay (2002), uma das violências que permeia o espaço escolar, e que a partir de nossa reflexão pode se manifestar por meio do currículo escolar, configura-se em violência simbólica. Retomamos e discutimos, a seguir, algumas noções acerca do currículo e a violência simbólica.

### **3. O currículo e a violência simbólica**

Em consonância com o diálogo proposto, é sabido que há várias formas de manifestações da violência na/a/da escola, mas existe uma mais difícil de ser identificada, por ser silenciosa e invisível, talvez a mais devastadora destas, a violência simbólica.

No discurso escolar que se dissemina a violência simbólica é sentida quando se nota o domínio implícito de uma classe perante outra, quando essa impõe sua definição de educação sobre os dominados. (BOURDIEU, 2012).

O currículo, nesse sentido, é tratado como um instrumento de poder na escola, uma vez que ele constitui as subjetividades dos alunos. Logo, a forma com que o professor se apropria de seus conteúdos, e implementa-os na escola, pode manifestar a violência simbólica, que se apresenta da forma mais oculta, quando se estabelecem na estrutura do seio escolar fazeres curriculares que se contrapõem à própria natureza dos indivíduos, não gerando significados.

Como espaço “democrático” que recebe alunos oriundos de diferentes grupos sociais, a escola não trabalha os aspectos culturais da forma que deveria. Intencionalmente a instituição escolar se apropria da cultura dos dominantes, institucionalizando-a como cultura legítima no espaço escolar, não respeitando a bagagem cultural dos alunos; “[...] hierarquiza-se a cultura como meio para que os sujeitos se adaptem à hierarquização social”. (GIOVEDI, 2014, p. 40).

De acordo com Alarcão (2001), a escola deveria ser um espaço para desenvolver e aplicar capacidades diversas de memorização, raciocínio, expressão e comunicação, além de desenvolver também funções relacionadas à socialização das pessoas, sendo capaz de promover uma formação que busque o desenvolvimento do sujeito em seus aspectos cognitivos, sociais e afetivos.

Desse modo, não há que se falar de uma escola democrática e socializadora, pois os indivíduos já iniciam suas relações sociais permeados por lutas desiguais, numa lógica onde se aloja a competição, desde a mais tenra idade.

É a cultura hegemônica que está tão enraizada no seio escolar, que os próprios sujeitos do processo escolar não conseguem percebê-la; logo isso vai se naturalizando e incorporando-se sua ideologia no currículo. (GIOVEDI, 2014).

Essa cultura enraizada nos permite refletir sobre alguns aspectos: O que está por trás das cobranças do currículo escolar? Qual o conteúdo que deveria ser trabalhado de fato na escola?

É conveniente questionar o conteúdo que é trabalhado nos materiais didáticos como: O quê? Como? Quem? Quando? Por quê? Para quê?

Quando se analisa o currículo posto, é possível verificar a presença dos oito pilares do currículo hegemônico apontados por Giovedi (2014):

- 1) Conteúdo distante das necessidades dos alunos
- 2) Ordenação das disciplinas fragmentadas
- 3) Métodos passivos sem interação com o conhecimento
- 4) Tempo de cada aluno sendo homogeneizado
- 5) Espaço restrito de atuação
- 6) Agrupamento por idade
- 7) Avaliação como instrumento de controle
- 8) Gestão centralizadora

O que isso vem nos dizer?

A escola atual considera os alunos como sujeitos em branco (BOURDIEU; PASSERON, 1996), ignoram as vivências por meio dos entornos sociais, e rejeitam a ideia de que estes conhecimentos de mundo formalizam sentidos próprios em suas conexões com o outro na sala de aula; em suma, não produzem significado algum.

A estrutura estabelecida na escola demonstra qual cultura curricular está sendo ensinada: a dos dominantes; eles são quem define o que é Educação, o que é Ensino, que “desconhecem” a identidade cultural dos educandos, permitindo um conflito com a realidade dos mesmos. Nesta seara, os alunos se veem desmotivados para a apreensão dos conteúdos propostos pela instituição.

A escola não consegue manter um atrelamento com o conhecimento vivenciado, promovendo no seu interior uma invasão cultural, ferindo a dignidade dos indivíduos, configurando-se claramente a violência simbólica.

Em análise, os métodos aplicados em sala de aula levam os estudantes a difundirem, nos bancos escolares, as culturas reprodutivista, mecanizada e passiva; não os conduzem à autonomia, a produzirem em todos os seguimentos sociais a que pertençam um sentido para coisas.

As práticas desenvolvidas por parte dos professores em sala de aula se reduzem a meras cópias, o tempo homogeneizado se vincula ao ideal do capitalismo: “tempo é dinheiro”. Quanto à avaliação, a ideia que se desenvolve é aquela regrada pelo sistema de recompensas: “vale nota?” Se a resposta é negativa, não faz sentido para o aluno fazer; não se faz nada pensando no conhecimento, no social, no bem comum; isso desencadeia nos estudantes representações individualistas.

Para os professores, a atribuição de nota é o único mecanismo que obriga os educandos a estudarem; conseqüentemente a avaliação de maneira inevitável vai se reduzindo a estigmatizar rótulos, de forma classificatória.

A gestão centralizadora não dá voz aos envolvidos no processo, ou seja, o espaço que seria o local mais apropriado para o exercício do diálogo não existe. Isto porque o currículo hegemônico não quer dividir o poder, não incentiva os alunos a debaterem e a resolverem seus próprios problemas; pelo contrário, esta imposição, presente no currículo, leva os alunos a solucionarem seus problemas de forma temerária e até mesmo arbitrária.

Isto posto, pode-se até ousar concluir que a propensão da escola de formar cidadãos participativos nada mais é que uma utopia que visa a alargar-se por vários anos. O discurso

escolar que permanece é aquele em que os alunos não estão preparados para serem indivíduos participativos; é cabível a indagação, entretanto: quando estarão então?

O currículo atual não olha para o indivíduo; o que se vê são sujeitos envolvidos pela relação de poder, sob regras e controle, onde não se respeita a alteridade e conseqüentemente a dignidade, suprimindo-se o direito da construção social, numa concepção humanista.

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. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão. O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que 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 ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. É neste sentido que o professor autoritário, que por isso mesmo afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto. (FREIRE, 1996, p. 35).

Para Bourdieu e Passeron (1996) toda cultura escolar é arbitrária; segundo os autores, a escola é uma instituição social que favorece a ocultação da realidade das relações sociais, impondo a cultura dominante. Toda ação pedagógica é objetivamente uma manifestação violenta quando impõe, por meio de um poder arbitrário, uma invasão cultural; a violência é notada no inculcar nos alunos uma cultura de uma classe em particular, em considerá-los como seres desconstituídos.

Pero la escuela hace propia la cultura particular de las clases dominantes, enmascara su naturaleza social y la presenta como la cultura objetiva, indiscutible, rechazando al mismo tiempo las culturas de los otros grupos sociales. La escuela, legitima tal manera la arbitrariedad cultural. (BOURDIEU; PASSERON, 1996, p. 18).

Mas esse tipo de inserção do currículo, o imposto, também cumpre sua função de ensinar?

A escola seria a instituição social mais certa e conveniente para nutrir a emancipação do indivíduo. Cumpre dizer que esse tipo de violência também ensina; no entanto, vê os alunos como indivíduos sem conteúdo, em branco, sem história, e esse tipo

de ensino, moldado pela classe dominante, pode ser útil para outros interesses em voga: o dos opressores. (BOURDIEU; PASSERON, 1996).

### **Considerações finais**

A violência instituída nos currículos de forma velada se manifesta por meio da prática diária do professor, funcionando com uma imposição de valores culturais e conhecimentos historicamente construídos por uma classe dominante que sempre utilizou a educação escolarizada como ferramenta de inculcação de valores e conformação dos espíritos.

Este artigo enfatiza a importância de existir um currículo democrático condizente com a realidade escolar e dos alunos para fazer frente à imposição de valores que culminam em violência simbólica; “é importante argumentar que, apesar dos mecanismos de reprodução social e cultural, as escolas também produzem sua própria violência e sua própria indisciplina”. (GUIMARÃES, 1996, p. 77).

Cabe à escola e aos professores a responsabilidade de ter um olhar mais reflexivo e crítico sobre os currículos escolares e trazer para o currículo real questões capazes de transformar a aprendizagem de seus alunos em atitudes que modifiquem a sua realidade. É necessário que trabalhem as diversidades culturais e estruturais no currículo, estabelecendo assim uma conexão com o mundo, instituindo um currículo mais dinâmico, flexível e inovador, conforme a realidade existente.

O currículo deve ser visto não como um elemento que restringe as culturas, em disseminar aquele conteúdo das classes dominantes definindo o que é educação ou ensino, caracterizado como pronto e acabado, mas sim em um instrumento onde se reflete uma política cultural de um povo e que seu fim máximo produza conhecimentos significativos.

O que, sobretudo, me move a ser ético é saber que, sendo a educação, por sua própria natureza, diretiva e política, eu devo sem jamais negar meu sonho ou minha utopia aos educandos, **respeitá-los**. Defender com seriedade, rigorosamente, mas também apaixonadamente, uma tese, uma posição, uma preferência, **estimulando e respeitando, ao mesmo tempo, ao discurso contrário, é a melhor forma de ensinar**, de um lado, o direito de termos o dever de ‘brigar’ por nossas ideias, por nossos sonhos e não apenas de aprender a sintaxe do verbo haver, do outro, o respeito mútuo (FREIRE, 2002, p. 78, grifos nossos).

A realidade educacional dentro de uma sociedade que estabelece privilégios a uma classe dominante reforça, por meio da educação, as desigualdades sociais com uma imposição de valores e das práticas distantes do universo do aluno.

Dentro da escola identificamos várias formas de violência; no entanto, a violência simbólica muitas vezes passa despercebida, contudo, possível de ser identificada e reconhecida por meio das regras da escola, da organização dos espaços, do distanciamento dos professores e das práticas pedagógicas orientadas por um currículo distante da realidade do aluno e que influencia sobremaneira o ambiente escolar.

## Referências

ABRAMOVAY, M. *et al.* **Violência nas escolas**. Brasília, DF: UNESCO. Coordenação DST/ AIDS do Ministério da Saúde. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPQ, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001. (Se o autor é o organizador da obra, quais são as páginas em que se encontra o seu capítulo/a sua introdução?)

BOURDIEU, P. **Poder simbólico**. 16. ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2012.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **La reproducción**: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. 2. ed. México: Laia S.A, 1996.

CAMACHO, L. M. Y. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. **Educação e pesquisa**, v. 27, n. 1. São Paulo, 2001, p. 123-140. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022001000100009&lng=in&nrm=iso&tlng=in](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100009&lng=in&nrm=iso&tlng=in) . Acesso em: 11 jun. 2015.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Revista sociologia**, ano 4, n 8. Porto Alegre: jul./dez. 2002, p. 432-443.

DEBARBIEUX, E; BLAYA, C. (Org.). **Violências nas escolas e políticas públicas**. Brasília, DF: UNESCO, 2002. (Não há referência a esta obra no texto)

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: EGA, 1996.

GIOVEDI, V. M. A pertinência do conceito de violência curricular para a compreensão da violência escolar. **Revista de Educação do Cogeime**, n. 45. jul./dez, 2014, p. 33-47.

GIMENO SACRISTÁN, J.; GOMEZ PÉREZ, A. I. Compreender e transformar o ensino. 4. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

GUIMARÃES, A. M. Indisciplina e violência: a ambigüidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo, SP: Summus, 1996, p. 73-82.

PADILHA, P. R. **Currículo intertranscultural**: novos itinerários para a educação. São Paulo, SP: Cortez, 2004.

SCHILLING, F. **Violência nas escolas**: explicitações, conexões. Curitiba, PR: SEED, 2008, v.4 (Série Cadernos temáticos dos desafios educacionais contemporâneos).