

VIOLÊNCIA SIMBÓLICA SOB PERSPECTIVA DE BOURDIEU: JOGO SOCIAL E POLÍTICO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

SYMBOLIC VIOLENCE FROM BOURDIEU'S PERSPECTIVE: SOCIAL AND POLITICAL GAME IN THE EDUCATION OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS

VIOLENCIA SIMBÓLICA DESDE LA PERSPECTIVA DE BOURDIEU: JUEGO SOCIAL Y POLÍTICO EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

Marcia Leonora Dudeque*
Rubia Fernanda Quinelatto**

RESUMO

Ao se considerar que na organização social como a brasileira, cabe à sociedade política – que representa a essência da classe hegemônica - o direito, a obrigação e a fiscalização da legislação educacional, é de se supor que este segmento social represente e defenda os interesses maiores da classe dominante. É nesta perspectiva objetiva, que o presente artigo tece análises sob a perspectiva de Bourdieu e declara a invisibilidade do sujeito sob violência simbólica, em campos social e político, na educação de jovens e adultos. A revisão bibliográfica é o estado do conhecimento, enquanto procedimentos metodológicos qualitativos neste artigo, que deram suporte à escrita e fomentaram a presente pesquisa delineada nestas páginas. As considerações finais discutem que a agravante desse processo é que o Estado, de maneira velada, valendo-se do desconhecimento dos seus direitos relativos à educação enquanto cidadãos, persuadem-os a aceitar tacitamente como um bem, a condição assistencialista do “benefício”.

Palavras-chaves: Violência Simbólica. Bourdieu. Políticas Públicas. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

When considering that in social organization such as Brazil's, political society - which represents the essence of the hegemonic class - has the right, obligation and supervision of educational legislation, it is to be assumed that this social segment represents and defends the greater interests of the dominant class. It is from this objective perspective that this article analyzes from Bourdieu's perspective and declares the invisibility of the subject under symbolic violence, in social and political fields, in the education of young people and adults. The bibliographic review is the state of knowledge, as qualitative methodological procedures in this article, which supported the writing and fostered the present research outlined in these pages. The final considerations argue that the aggravating factor of this process is that the State, in a veiled manner, taking advantage of the lack of knowledge of

* Doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo – FE/USP. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Especialista em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos. Autora de material didático aprovado pelo PNLDEJA, modalidade Educação de Jovens e Adultos. Técnica pedagógica na Diretoria de Planejamento e Gestão Escolar da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8268-958X> Contato: marciadudeque@usp.br.

** Pós-doutora em Educação pela Universidade de São Paulo – FE/USP. Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Servidora Federal na Pró-Reitoria Administrativa da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas GEPÊPrivacão – FE/USP e do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Justiça Social – EDUJUS – UFPA. Professora-Pesquisadora do núcleo de Educação, Política e Direitos. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0827-3869> Contato: rubiabf@gmail.com.

their rights regarding education as citizens, persuades them to tacitly accept the welfare condition of the “benefit” as an asset.

Keywords: Symbolic Violence. Bourdieu. Public Policies. Youth and Adult Education.

RESUMEN

Al considerar que, en una organización social como la brasileña, la sociedad política - que representa la esencia de la clase hegemónica - tiene el derecho, la obligación y la supervisión de la legislación educativa, se supone que este segmento social representa y defiende los intereses mayores de la clase dominante. Es desde esta perspectiva objetiva que este artículo analiza desde la perspectiva de Bourdieu y declara la invisibilidad del sujeto bajo la violencia simbólica, en los ámbitos social y político, en la educación de jóvenes y adultos. La revisión bibliográfica es el estado del conocimiento, como procedimientos metodológicos cualitativos de este artículo, que sustentaron la redacción y fomentaron la presente investigación esbozada en estas páginas. Las consideraciones finales sostienen que el agravante de este proceso es que el Estado, de manera velada, aprovechando el desconocimiento de sus derechos en materia de educación como ciudadanos, los persuade a aceptar tácitamente la condición de bienestar del “beneficio” como un activo.

Palabras-clave: Violencia simbólica. Bourdieu. Políticas Públicas. Educación de Jóvenes y Adultos.

Recebido: 19/02/2025 Aceito: 07/05/2026

INTRODUÇÃO

Ao se considerar que na organização social e econômica como a brasileira, cabe à sociedade política – que representa a essência da classe hegemônica – o direito, a obrigação e a fiscalização da legislação educacional, é de se supor que este segmento social represente e defenda os interesses maiores da classe dominante.

No campo educacional, se avanços foram constatados, na tentativa da universalização da Educação Básica, ainda que alardeados como conquista da sociedade como um todo, mas com os disfarçados interesses da classe hegemônica aí engastados.

Haja vista, é consenso que a cultura adquirida pela Educação é direito de todos, especialmente por se tratar de um bem infinitamente divisível – no sentido de que pode ser distribuído a todos os indivíduos sem se tornar fracionado – e, portanto, mantém seu patrimônio original íntegro em sua origem e distribuição, cujas novas infinitas partes além de não comprometerem suas características originais, possuem o atributo ímpar de se comportar como um motor contínuo quando seus múltiplos e submúltiplos são os próprios indutores e re-alimentadores do processo cultural da sociedade.

Por outro lado, observa-se que os esforços estatais são prioritariamente direcionados para a população matriculada e/ou em idade escolar compulsória e, dentre essas, aquelas que se destinam ao Ensino Fundamental. A população evadida, sem a escolarização fundamental ou média, mesmo que se encontre ainda na faixa da escolarização compulsória, se depara abandonada pelo Estado e não tem sido mobilizada de forma preferencial por meio de esforços de (re)inclusão na vida escolar, enfim pelas alternativas escolares mais apropriadas a este segmento.

Assim, para Soares, Carvalho e Kipnis (2003, p. 54),

A maioria dos jovens brasileiros, na faixa etária entre 15 e 24 anos, experimenta hoje o pior dos mundos: nem se escolarizou de forma satisfatória para atender aos requisitos das inovações

aceleradas, nem conta com possibilidades compensatórias de emprego no mercado de trabalho para suprir suas necessidades de expansão de conhecimentos e de preparação para o mundo do trabalho. Entretanto, os que são hoje jovens possivelmente carregarão por toda a vida, como traço geracional, esse drama pessoal. A cultura, portanto, é um bem indivisível enquanto consumo ou produção e, conforme a sua abrangência, é um bem de todo o grupo social, de uma nação ou de toda a humanidade e o processo educativo é o seu principal instrumento de comunicação social.

Nesta esteira, Davies (2004, p.31) afirma:

O que importa não é tanto a letra e o espírito da lei em si, mas sim a vontade dos Poderes Executivo, Judiciário e Legislativo e, sobretudo, a mobilização da sociedade e, em particular, dos educadores para fazer a lei ser cumprida. O Brasil é pródigo em leis (algumas boas) que, mesmo coerentes e avançadas, não são cumpridas, sobretudo quando beneficiam a imensa maioria da população e/ou não interessam às classes dominantes, aos governantes e a outras instâncias do Poder Público (Legislativo, Judiciário). Assim, o problema maior não está na letra e/ou no espírito da lei em si (seja progressista ou conservadora), mas sim na existência de forças sociais, fora e dentro dos aparelhos de Estado dispostas a cumpri-la.

O entendimento adotado neste artigo para “classe social”, apóia-se na concepção de Bourdieu (2003, p. 136.): “Conjuntos de agentes que ocupam posições semelhantes e sujeitos a condicionamentos semelhantes, têm, com toda a probabilidade, atitudes e interesses semelhantes, logo, práticas e tomadas de posições semelhantes”.

Destarte, a Educação é o instrumento que a sociedade utiliza para a distribuição do capital cultural para as diversas classes sociais. Para Bourdieu e Passeron (1975, p. 21), educação é a “[...] instauração de uma relação de comunicação pedagógica” ou “[...] o modo arbitrário de imposição e inculcação”. Ou ainda, “[...] como instrumento fundamental da continuidade histórica [...]” deve ser interpretada como “[...] processo através do qual se opera no tempo a reprodução do arbitrio cultural, pela mediação da produção do hábito produtor de práticas de acordo com o arbitrário cultural” (Bourdieu e Passeron, 1975, p. 44).

As sociedades modernas, então, segundo os mesmos autores, lançam mão do Sistema Educacional - SE definido como “[...] o conjunto de mecanismos institucionais que visa assegurar a transmissão entre as gerações da cultura herdada do passado” (Bourdieu e Passeron, 1975, p. 25). Enquanto para Durkheim em Bourdieu e Passeron, (1975, p.25), a Ação Pedagógica - AP “[...] colabora harmoniosamente para a reprodução do capital cultural como uma propriedade indivisa de toda a sociedade”, para Bourdieu e Passeron, diferentemente de Durkheim, a AP “[...] tende a reproduzir a estrutura do capital cultural entre grupos ou classes contribuindo para a reprodução da estrutura social”.

Será nesta mesma linha de pensamento, que este artigo procura mostrar como o sistema educacional brasileiro, da mesma forma que as demais sociedades capitalistas têm, historicamente, reproduzido o seu capital cultural entre as classes sociais e, de forma sistemática a sua estrutura social. O que é mais grave, de que forma conduz a outras formas de violência simbólica social, quando o indivíduo é privado de sua cidadania pela perda do direito de trabalhar quando precocemente aposentado por doença ou acidente decorrente do trabalho.

Por outro lado, torna-se importante explicitar que se reconhece que a literatura brasileira neste campo de estudo têm se interessado e interpretado de forma ampla as relações entre o sistema educacional brasileiro, com todas as suas mazelas, sob a luz das propostas de Bourdieu e Passeron em *A Reprodução* (1975). Entende-se, também, que, muitas vezes, as relações estabelecidas podem ser consideradas superficiais não levando em conta o grau de complexidade que as propostas dos

autores encerram em si, seus efeitos sobre a reprodução das classes sociais, que se configuram em *violência simbólica*, outras decorrentes daquelas próprias do sistema de ensino e as dificuldades quase intransponíveis para a ruptura do paradigma vigente quando considerada a inércia que o sistema gera em seus indivíduos. A produção e a reprodução do pensamento vigente se tornam então, pelas características intrínsecas ao processo, refratárias a pensamentos e propostas alternativas. Daí a necessidade de, uma vez mais, retomar este tema, tão relevante e sempre atual.

O ENSINO REGULAR E A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

Recorrentes *déficits* educacionais brasileiros advindos das políticas públicas no campo da Educação entre 1950 e 2000, sugerem que se encontram vinculados ao fenômeno da reprodução das classes sociais pela reprodução da cultura, conforme o entendimento de Bourdieu e Passeron (1995).

Ao se reportar aos períodos iniciais da história da cultura brasileira constata-se, conforme bem descreve Azevedo (1958), em todo o capítulo III, de *A Transmissão da Cultura*, a vigorosa influência da educação jesuítica no Brasil enquanto Colônia de Portugal, voltada às elites e associada ao total desprezo do governo português para com a educação dos cidadãos da colônia.

Insta verificar que, ainda, conforme Azevedo (1958), o resultado de tal perfil educacional, alicerçado em monopólio do ensino voltado à educação das elites, classes dirigentes e aristocráticas, criaram a cultura de elite, a burguesia urbana que influenciou indelevelmente as gerações futuras em transmitir o patrimônio de cultura homogênea alicerçada nas atividades literárias e acadêmicas que correspondiam aos ideais de cultura ao mesmo tempo em que desprezavam totalmente as atividades técnicas, artísticas, à pesquisa e a experimentação e complementa:

Essa cultura que ficou sempre a de uma elite; que o povo não assimilou nem podia assimilar e pela qual o Brasil se tornou por muito tempo, na América, “um país da Europa”, teve, no entanto, efeitos da maior importância, na criação de tendências e características das classes dirigentes, na formação da burguesia e no estabelecimento de uma tradição e continuidade nacionais (Azevedo, 1958, p. 308).

Conforme o autor, este perfil educacional estendeu-se durante todo o período imperial, segundo Azevedo (1958, p. 331) “Nenhum esforço real para a criação de uma universidade; nenhuma instituição de cultura e de formação geral”. Ainda que algumas iniciativas em favor da Educação tenham sido tomadas, reitera-se que sempre em benefício de uma minoria e, portanto, com intenso perfil excludente, nas palavras de Azevedo:

[...] os estadistas do Império, imbuídos de fórmulas jurídicas e penetrados de cultura européia, montaram um instituto de ensino secundário de primeira ordem, mas aristocrático, que tendia a separar o menino de seu meio, afastar o homem das funções úteis, técnicas e econômicas, e a influir poderosamente, em colaboração com os colégios e seminários, como um instrumento de seleção e de classificação social (Azevedo, 1958, p. 336).

Por sua vez, os governos republicanos subseqüentes à Independência não conseguiram se desvencilhar da herança educacional colonial e imperial e mantiveram o descaso para com a educação do povo e privilegiaram interesses das elites minoritárias dominantes, nas palavras do mesmo historiador:

Do ponto de vista cultural e pedagógico, a República foi uma revolução que abortou e que, contentando-se com a mudança de regime, não teve o pensamento ou a decisão de realizar uma transformação radical no sistema de ensino, para provocar uma renovação intelectual das elites culturais e políticas, necessárias às novas instituições democráticas.

O período republicano reservou ao governo central, atribuições relativas ao Ensino Secundário e Superior, deixando para as províncias e municípios o Ensino Básico conforme Haddad e Di Pierro (2000, p. 109)

Mais uma vez garantiu-se a formação das elites em detrimento de uma educação para as amplas camadas sociais marginalizadas, quando novamente as decisões relativas à oferta de ensino elementar ficaram dependentes da fragilidade financeira das Províncias e dos interesses das oligarquias regionais que as controlavam politicamente.

Este perfil educacional estabeleceu forte influência nos primeiros governos republicanos e as primeiras iniciativas mais concretas na tentativa de modificar o perfil excludente da Educação Brasileira da época ocorreram somente nos anos 30 e 40, com a promulgação das constituições de 1934 e 1937.

Este pequeno intróito tem como objetivo único demonstrar por alguns posicionamentos a herança cultural do Brasil, que estabeleceu marcante influência durante toda a história da educação brasileira até os dias de hoje e estabelecer subsídios indispensáveis para que seja possível interpretar de forma adequada o fenômeno da reprodução social pela reprodução da cultura pela escola, advogada por Bourdieu e Passeron (1975).

Diante disso, percebe-se que as formas alienadas de cultura europeia caracterizaram herança das escolas brasileiras, que seguidamente importaram modelos externos à cultura nacional (Romanelli, 2003, p. 23-24).

Embora o conceito de cultura se aproxime mais do campo da sociologia, como indicariam alguns educadores, o presente estudo aborda o tema por se tratar de uma necessidade explicativa às formas de *violência simbólica*, sob a perspectiva de Bourdieu e Passeron (1975).

As transformações econômicas ocorridas no Brasil de extrativista para agrícola e desta para industrial, ao mesmo tempo em que o perfil demográfico se modificou de rural para urbano poder-se-ia esperar, então, que a industrialização do país e a crescente aglomeração em torno dos principais centros urbanos seriam agentes transformadores da Educação, com vistas ao desenvolvimento.

O que efetivamente ocorreu foi à materialização da maciça importação de tecnologias, nas mais diferentes épocas do desenvolvimento industrial do país, exigindo, tão somente, instrução mínima de uma pequena parcela da população, parcela essa suficiente para a formação de mão de obra com características específicas para a operação dos processos produtivos importados. Não houve, portanto, o interesse na formação de mão de obra qualificada para atender às exigências do desenvolvimento tecnológico que deveriam ter sido criadas e utilizadas no próprio país. Assim, este modelo contribuiu, uma vez mais, para perpetuar o caráter conservador e excludente do modelo educacional brasileiro herdado dos períodos anteriores.

Se antes do início do processo de industrialização do Brasil, celebrava-se o binômio – elite minoritária ilustrada/plebe analfabeta – após a industrialização não houve a substituição da plebe analfabeta pela maioria do povo minimamente letrado. Estabeleceu-se contingente suficiente e adequado de uma parcela da população minimamente escolarizada, formando agora o trinômio – elite minoritária ilustrada/mão de obra industrial minimamente escolarizada/plebe analfabeta.

A sociedade brasileira assim culturalmente estruturada, em estratos culturais devidamente definidos, cada qual com características próprias e inculcados por um sistema educacional e pelas ações pedagógicas deste mesmo sistema, conforme sugerem Passeron e Bourdieu (1975, p. 25):

[...] tendem sempre a reproduzir a estrutura da distribuição do capital cultural entre esses grupos ou classes, contribuindo do mesmo modo para a reprodução da estrutura social: com efeito, as leis do mercado em que forma o valor econômico ou simbólico, isto é, o valor enquanto capital cultural dos arbitrários culturais reproduzidos pelas diferentes AP e, por esse meio, dos produtos dessas AP (indivíduos educados), constituem um dos mecanismos, mais ou menos determinantes segundo os tipos de formações sociais, pelos quais se encontra assegurada a reprodução social, definida como reprodução da estrutura das relações de força entre as classes.

Os dados históricos descritos demonstram, de forma inequívoca, como a violência simbólica, segundo a concepção de Bourdieu e Passeron (1975, p. 13), permeia a educação brasileira.

Na sociedade brasileira, a classe hegemônica tem tomado o devido cuidado, ao defender seus interesses, de conceder oportunidades a algumas parcelas da população em galgar níveis mais graduados de escolarização e, para aqueles que vão “se perdendo pelo caminho”, oferecem modalidades educativas alternativas – ensino profissionalizante e EJA – como prêmio de consolação, satisfaz parte de seus anseios, mas sem que estes se dêem conta do ocorrido.

A Constituição de 1937, em seu artigo 129, (Brasil, 1937) encarregou-se de cancelar a concepção da sociedade brasileira dividida em estratos, a partir dos níveis educacionais que oferta aos seus cidadãos, conforme o seu texto: “O ensino vocacional e profissional destinado às camadas menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado” ou conforme o Ministro Capanema, em 1942, ao se referir ao ensino propedêutico de tipo acadêmico “[...] as individualidades condutoras [...] que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo” (Capanema em Mello, 1999, p. 92).

Para que se possa compreender com mais clareza quais os verdadeiros significados da cultura brasileira desta época sobre a realidade do sistema educacional brasileiro atual, das próprias características da sociedade brasileira e das relações e interdependências entre estas duas instâncias é imperativo que sejam realizadas algumas considerações sobre o conceito de cultura.

Portanto, da mesma forma que não se trata de um conceito inato da natureza biológica do homem porque se manifesta a partir de uma necessidade posterior à sua biologia, a sua interação com o meio em que vive exprime-se também a partir da relação e interdependência entre os homens e que, por este motivo, é um fenômeno social, conforme Pinto *et al.* (2000, p. 123):

A cultura é, pois, o processo pelo qual o homem acumula as experiências que vai sendo capaz de realizar, discerne entre elas, fixa as de efeito favorável e, como resultado da ação exercida, converte em idéias as imagens e lembranças, a princípio coladas às realidades sensíveis e depois generalizadas, desse contato inventivo com o mundo natural.

A cultura assim considerada deve ser interpretada em um duplo sentido. Como bem de consumo – bem, porque se trata de uma qualidade atribuída a ações e a obras humanas – quando o homem se utiliza o meio em que vive, transforma-o em instrumento, artefato ou produto, subjetivá-los em idéias e, como um bem de produção, se considerada a capacidade crescente do homem em desenvolver novas técnicas para criar novas idéias que se convertem no propósito para a realização de novas ações.

Romanelli (2003, p. 20) conceitua:

Cultura se define como algo muito mais abrangente do que o simples resultado da ação intelectual do homem; ela é o próprio modo de ser humano, “o mundo próprio do homem”. Distingue-se por seu duplo aspecto de processo e de produto, o primeiro definindo a ação

continua e recíproca do homem e do meio e o segundo, resultado dessa ação, definindo o conteúdo dos bens culturais conquistados, os quais, por sua vez, condicionam novos desafios à capacidade perceptiva, à sensibilidade, à inteligência e à imaginação humana.

Depreende-se, portanto neste artigo, que a cultura é algo intrínseco ao homem enquanto processo pela interação entre o homem e o meio e, como produto, caracterizado pelo resultado dessa mesma interação e qualificado pelos bens culturais obtidos que, por sua vez, são retroalimentadores do mesmo processo e, segundo Romanelli (2003 p. 20) “[...] condicionam novos desafios à capacidade perceptiva, à sensibilidade, à inteligência e à imaginação humanas”.

A cultura, então, deve ser entendida, nesta pesquisa, como processo dinâmico e ininterrupto que irá se converter em um bem duradouro desde que devida e constantemente realimentado ou efêmero se descontínuo e que só sobrevive no meio social. Assim, a sua transmissão, realimentação e perpetuação dependem da sua constante comunicação temporal, adquirida das gerações passadas, irradiadas no meio social presente e perpetuada às gerações futuras.

Assim, a cultura presente em um determinado momento histórico ou conforme Bourdieu e Passeron (1975, p. 13), o “[...] arbitrário cultural” se é absorvido pelos indivíduos de um determinado - no sentido de arbitrário - meio ou grupo social, se assinalado como elemento ou instrumento facilitador para o indivíduo enfrentar as suas necessidades trata-se de um bem de consumo. Por outro lado, o arbítrio cultural é bem de produção se caracterizado como um bem ou capital cultural, quando disponibilizado pelo grupo social como instrumento para a exploração coletiva deste mesmo grupo social.

O desenvolvimento cultural do homem, conforme o entendimento de Pinto *et al.* (2000, p. 127), ao provir do acúmulo crescente, gradativo e cada vez mais complexo dos saberes que se transformam em bens culturais, a partir de um processo natural - no sentido de lógico, espontâneo, presumível - e não discriminatório - no sentido de não diferenciar ou separar intencionalmente - proporciona a distribuição dos bens culturais a determinados grupos sociais ou indivíduos, conforme as suas próprias aptidões. Nos grupos sociais heterogêneos, isto é, naqueles em que o capital cultural não é distribuído de forma homogênea e equitativa, quando há divisão do grupo social em classes sociais, a classe minoritária dominante ou elite dominante, cujos indivíduos são denominados de “cultos” é a detentora da cultura como bem de produção, porque detém o privilégio de conceber as finalidades sociais. Os demais, as massas, que só manuseiam os bens de produção, mas sem ou parcialmente os possuir, adquirem a enganosa aparência de parte “inculta” da sociedade (Pinto *et al.*, 2000, p. 124).

Para que a AP produza os efeitos simbólicos a que se propõe é imperativo que haja a comunicação entre os atores em um ambiente cujas condições sociais são receptivas. Isto significa dizer que as formações sociais não estão explicitamente envolvidas no processo de comunicação visto que, no bojo das ações pedagógicas objetivas - conteúdos naturais, técnicos ou científicos - engastam-se, de maneira subliminar, as formas de *violência simbólica* legítimas. Por outro lado, a escolha das significações não intencionais, isto é, “[...] o arbitrário cultural dominante, é sempre o mais adequado aos interesses do grupo dominante” (Bourdieu e Passeron, 1975, p. 24).

No âmbito da IE, para que a AP produza os efeitos desejados no processo de comunicação, apresenta-se a figura da Autoridade Pedagógica - AuP, detentora de autonomia relativa, manifesta a condição imprescindível de não ter a consciência da *violência simbólica* que a AP encerra em si, caso contrário seria auto destrutiva, e é devidamente reconhecida como tal por todos os agentes envolvidos. Dessa forma, a violência simbólica que manifesta é legítima porque detém o direito de

imposição legítima o que reforça o poder arbitrário estabelecido e dissimulado. Por sua vez, para que a AuP obtenha o maior sucesso possível na comunicação da AP, além da presença obrigatória do inconsciente de todos os agentes envolvidos no processo de comunicação e imposição, é necessário que a violência simbólica seja exercida sobre um grupo social mais afastado possível do arbitrário cultural inculcado (Bourdieu e Passeron, 1975, p. 26 - 29).

Sob as condições explicitadas acima, a comunicação pedagógica, no sentido de imposição e inculcação, não pode ser considerada uma simples relação de comunicação, no sentido de informação. Se efetivamente há, de forma dissimulada, a imposição e a inculcação de um arbitrário cultural, na forma de violência simbólica, com todas as características já descritas segundo Bourdieu e Passeron (1975, p. 32 e 33), verifica-se a ação transformadora da informação em formação:

Contra o senso comum e numerosas teorias eruditas que do fazer ouvir (no sentido de compreender) a condição de escutar (no sentido de prestar atenção e conceder crédito), nas situações reais de aprendizagem (compreendida aqui a da língua), o reconhecimento da legitimidade da emissão, isto é, da AuP do emissor, condiciona a recepção da informação e, mais ainda, o cumprimento da ação transformadora dessa informação em formação.

Por seu lado, a relação entre as partes numa comunicação pedagógica implica em uma relação de cumplicidade no sentido de que a AuP ensina para alguém que quer aprender e, o receptor, por sua vez, ali se encontra porque há alguém disposto a ensiná-lo. Nesta relação de trocas de interesses, a presença de sinergismo entre os agentes envolvidos, no sentido de que há a predisposição e desprendimento da AuP na comunicação pedagógica e a aceitação do conteúdo comunicado como conteúdo legítimo por parte do receptor é condição *sine qua non*. Portanto, para Bourdieu e Passeron (1975, p. 35), os receptores da AP transmitida pela AuP, estão sempre dispostos a reconhecer a legitimidade da informação transmitida, a autoridade dos emissores em receber e interiorizar a mensagem transmitida. Da mesma maneira, quanto maior a disposição em aceitar a AuP tanto maior a força simbólica (positiva ou negativa) jurisdicionalmente garantida ou não, que assegura, reforça e ratifica de forma duradoura o efeito da AP.

A consequência imediata deste processo é o Trabalho Pedagógico - TP, definido segundo Bourdieu e Passeron (1975, p. 43), como “[...] trabalho de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável (*hábitus*)”, e este interpretado como “[...] produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da AP”. Assim, estes autores consideram que o TP confirma e consagra de forma irreversível a AuP e, por conseguinte, a legitimidade da AP do arbitrário cultural inculcado. De fato, a partir da constatação que o TP é realizado de forma dissimulada, não intencional e sem uso da força ou da coerção, ou melhor, dizendo, em substituição a elas, entende-se o seu poder reprodutor do sistema social. Da mesma forma, se o TP reproduz o sistema social, o TP tem a capacidade intrínseca e consequente da reprodução e manutenção do status quo da ordem social.

O entendimento da necessidade da manutenção de uma determinada ordem social para impor a legitimidade da cultura dominante pressupõe, por conseguinte, que ela seja realizada para o grupo social dominado através da inculcação. A possibilidade de um determinado indivíduo ou um grupo de indivíduos comuns a um arbitrário cultural não se encontrar em sintonia com os as normas propostas pelo SE, quando não reconhecem como legítima a AuP e a própria AP, pela própria inculcação, o próprio SE institui a sua exclusão que não deixa de ser uma forma de reconhecimento de seu arbitrário cultural. Para Bourdieu e Passeron (1975, p. 52), este processo ocorre pela interiorização dos excluídos à legitimidade da exclusão; impondo o reconhecimento daqueles que são relegados

a ensino de 2ª ordem da inferioridade desses ensinos e daqueles que o recebem; inculcando, pelas disciplinas escolares e da adesão às hierarquias culturais das disciplinas e hierarquias sociais. O sistema educacional brasileiro, historicamente, tem se mostrado pródigo na produção de excluídos e na produção de sistemas simbólicos compensadores a estes excluídos, quando propõe formas alternativas e compensatórias de educação, sob as mais variadas denominações, quer sejam elas Campanhas de Alfabetização, Ensino Supletivo, Profissionalizante, Mobral ou Educação de Jovens e Adultos.

Destarte, a exclusão, analisada sob este ponto de vista, torna-se a principal força de imposição do reconhecimento da cultura dominante e legítima e o reconhecimento como ilegítimo o arbitrário cultural do grupo dominado, especialmente na forma mais violenta quando a exclusão não é imposta, mas sim, quando se manifesta na forma de auto-exclusão. Para Bourdieu e Passeron, ao analisar a exclusão e a auto-exclusão expõe à vista toda a força que estes processos encerram quando ocorrem em um determinado SE obrigatório:

[...] um dos efeitos menos percebidos da escolaridade obrigatória consiste no fato de que ela consegue obter das classes dominadas um reconhecimento do saber e do saber-fazer legítimos..., levando consigo a desvalorização do saber e do saber-fazer que elas efetivamente dominam..., e estabelecendo assim um mercado para as produções materiais e sobretudo simbólica cujos meios de produção (a começar pelos estudos superiores) são quase-monopólio das classes dominantes (por exemplo, diagnóstico médico, conselho jurídico, indústria cultural, etc.) (Bourdieu e Passeron, 1975, p. 53).

O sistema oficial de ensino brasileiro, gratuito e obrigatório, assim definido na Constituição Federal desde 1934 e devidamente regulamentado em diversas épocas pelo Estado Brasileiro e, em especial, na LDB nº 9394/1996, tem consagrado a sua organização em níveis de ensino. Modernamente, a título de exemplo, encontra-se assim dividido: Ensino Fundamental, com 8 séries (atualmente 9) – antigamente dividido em Ensino Primário e Ginásio – Ensino Médio e/ou Profissional, com 3 anos – no passado Propedêutico e/ou Profissionalizante – e Ensino Superior, com um total de anos variáveis, de acordo com o determinado Curso Superior.

A organização e o funcionamento de um SE assim estruturado, de concepção centralizadora na União visa, segundo se depreende a partir do pensamento de Bourdieu e Passeron (1975), instâncias devidamente definidas para a aquisição do arbitrário cultural pré-estabelecido e difundido na sociedade brasileira.

No bojo de suas atribuições encontram-se provas, exames, avaliações ou qualquer designação que se queira utilizar que constituem “[...] a expressão mais legível dos valores escolares e das escolhas explícitas da estrutura de ensino [...]” (Bourdieu e Passeron, 1975, p. 153), quando se considera a ratificação da reprovação como uma medida – no sentido de meio de comparação, julgamento ou padrão – de estratificação do bem cultural, ou “[...] a aquisição da cultura legítima e da relação legítima com a cultura é regulada pelo direito consuetudinário que se constitui na jurisprudência dos exames e que deve o essencial de suas características à seleção no qual ele se formula” (Bourdieu e Passeron, 1975, p. 154). E complementam, “[...] é verdadeiro [...] que o exame exprime, inculca, sanciona e consagra os valores solidários com uma certa organização do sistema escolar, com certa estrutura do campo intelectual e, através dessas mediações, com a cultura dominante [...]” (Bourdieu e Passeron, 1975, p. 155).

É bem verdade que a aquisição dos bens culturais é cada vez mais complexa na medida em que as sociedades evoluem e propiciam o surgimento de indivíduos ou grupo de indivíduos mais aptos para apropriá-los. O SE organizado na sociedade brasileira vem de encontro às necessidades

de escolher, no sentido de separar, aqueles indivíduos mais aptos a dominar determinadas capitais culturais legítimas. O sistema de ensino encerra interesses dissimulados quando escolhe, no sentido de excluir, pelo exame anual terminal aqueles indivíduos que dominaram a fatia menor do arbitrário cultural legítimo.

Se estas constatações respondem suficientemente as necessidades das sociedades modernas como a brasileira, seria então, suficiente afiançar como verdadeiro,

[...] que um sistema de exames que assegura a todos a igualdade formal diante de provas idênticas [...] e que garante aos indivíduos dotados de títulos idênticos a igualdade de oportunidades de acesso à profissão satisfaz o ideal pequeno-burguês de equidade formal, então parece bem fundamentado perceber apenas como uma manifestação particular de uma tendência das sociedades modernas à multiplicação dos exames, a extensão de sua importância social e o acréscimo de seu peso funcional no seio do sistema de ensino (Bourdieu e Passeron, 1975, p. 156).

De fato, a passagem acima explica de forma suficiente às propostas educacionais dentro da concepção geral e de análise objetiva da história escolar, mostrando que por este tipo de proposta educacional, a ascensão social pela escolaridade é perfeitamente viável, frente a igualdade de oportunidades a todos os indivíduos quando se submetem a provas com iguais conteúdos e quando os indivíduos detentores de certificados de um mesmo nível de escolaridade têm oportunidades iguais de acesso ao trabalho.

Entretanto, a análise superficial induz às interpretações equivocadas quando não observa que os exames têm como função simbólica a lógica própria do SE como propõe Bourdieu e Passeron (1975, p.156):

[...] em razão da inércia particular que a caracteriza, sobretudo quando está investida da função tradicional de conservar e de transmitir uma cultura herdada do passado e dispõe de meios específicos de perpetuação, a Escola está em condições de impor às exigências externas uma retradução sistemática porque conforme aos princípios que a definem enquanto sistema.

A questão que se levanta é a suspeita que por trás da suposta independência do SE, se encontra dissimulada uma relação direta com determinadas classes sociais, prestando serviços a estas, enquanto estampam uma fachada de seleção técnica e de conteúdos.

Na realidade, conforme Bourdieu e Passeron (1975, p. 163), o que estaria sendo legitimado seria, então, a “[...] reprodução das hierarquias sociais em hierarquias escolares” ou:

[...] a maioria daqueles que, em diferentes fases do curso escolar, são excluídos dos estudos se eliminam antes mesmo de serem examinados e que a proporção daqueles cuja eliminação é mascarada pela seleção abertamente operada difere segundo as classes sociais. As desigualdades entre as classes são incomparavelmente mais fortes, em todos os países, quando as medimos pelas *probabilidades de passagem* (calculadas a partir da proporção dos alunos que, em cada classe social, ascendem a um nível dado do ensino, com êxito anterior equivalente) do que quando as medimos pelas *probabilidades de êxito*. Assim, com êxito igual, os alunos originários das classes populares têm mais oportunidades de “eliminar-se” do ensino secundário renunciando a entrar nele do que eliminar-se uma vez tenham entrado e, *a fortiori*, do que serem eliminados pela sanção expressa de um revés no exame (Bourdieu e Passeron, 1975, p. 163).

As características intrínsecas a qualquer SE, especialmente aqueles devidamente institucionalizados à semelhança do sistema de ensino brasileiro, apropriadamente denominado de oficial, visto que representa o pensamento hegemônico da sociedade, tem como finalidade precípua a produção e

a reprodução, por meio da imposição às classes dominadas o arbitrário cultural eleito e a reprodução das classes sociais. Descrito desta forma, um pensamento ingênuo e desavisado conduziria a uma interpretação equivocada em se acreditar que a intenção maior das autoridades competentes é ofertar a toda a população um ensino de qualidade, democrático em sua abrangência e em oportunidades e quanto aos seus objetivos os conteúdos explícitos como os prováveis melhores ao povo brasileiro.

Por outro lado, este mesmo SE ao ser analisado sob a luz dos pensamentos de Bourdieu e Passeron (1975, p. 65-68) obtém-se uma leitura assaz distinta, preocupante, que contradiz a leitura inicial e demonstram, de forma clara, as intenções de produzir e reproduzir o duplo arbitrário cultural aqui já enfocado, a partir da definição que segue:

Todo sistema de ensino institucionalizado (SE) deve as características de sua estrutura e de seu funcionamento ao fato de que lhe é preciso produzir e reproduzir, pelos meios próprios da instituição, as condições institucionais cuja existência e persistência (auto-reprodução da instituição) são 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 o produtor da reprodução cultural cuja reprodução contribui à reprodução das relações entre os grupos ou classes (reprodução social) (Bourdieu e Passeron, 1975, p. 65).

A presente definição encerra em seu conteúdo, efetivamente, todas as características necessárias para produzir um *habitus* tão homogêneo e duradouro quanto possível sem que as condições impostas para tal fim sejam percebidas pelo meio social. Uma das primeiras condições, se não a primeira, para que haja a possibilidade do surgimento de um SE é a presença de um aglomerado social – concentração populacional urbana – com propósitos culturais definidos, suficientemente estruturado tanto quanto às diferentes classes sociais, como pelos interesses distintos na produção de bens materiais e culturais e com um senso mínimo de organização.

As características iniciais do arbitrário cultural predis põem às necessidades da proposta de um sistema mais abrangente para alcançar um número maior de indivíduos simultaneamente e que, por esse motivo, se apresenta mais racional e eficiente. Para tanto, há a necessidade da organização de um ambiente físico apropriado, em separado do meio familiar, delegado pela elite dominante e constituído a partir do agrupamento de indivíduos reconhecidos pelo meio social como especialistas – os educadores – em número suficiente e continuamente recrutados, dotados de formação homogênea, de instrumentos homogeneizados e com métodos homogeneizadores que desempenharam atividades próprias a inculcação do arbitrário cultural eleito, escolhidos por critérios estabelecidos pela elite dominante, de forma duradoura e com a pretensão de monopolizar a fixação legítima – própria do SE de ensino oficial, obrigatório, gratuito e universal da cultura legítima – isto é, aquela aceita por todos os agentes envolvidos. Pelo exposto, depreende-se que a própria concepção ortodoxa do SE idealizado, proposto e adotado impede qualquer proposta alternativa heterodoxa de um ou parte de seus educadores, não permitindo qualquer prática incompatível com as funções de reprodução do arbitrário cultural determinado. Como reforço, o próprio SE lança mão, de um lado, de instrumentos complementares homogeneizadores como os manuais e livros dos professores e de outro, práticas pedagógicas codificadas para que a mensagem escolar seja devidamente sistematizada, ou conforme Bourdieu e Passeron (1975, p. 68):

Qualquer que seja o *habitus* a inculcar, conformista ou inovador, conservador ou revolucionário, e isso na ordem religiosa quanto na ordem artística, política ou científica, todo Trabalho Escolar (TE) gera um discurso que tende a explicitar e a sistematizar os princípios desses *habitus* segundo uma lógica que obedece primordialmente às exigências da institucionalização da aprendizagem.

A lógica do pensamento proposto explicita a tendência a rotinização, pela facilidade em repetir e reproduzir a cultura legítima em oposição a um trabalho inovador e alheio ao meio cultural hegemônico, ou na concepção de Bourdieu e Passeron:

[...] todo SE detém necessariamente o monopólio dos agentes encarregados de reproduzi-los, isto é, dos agentes dotados da formação durável que lhes permite exercer um TE que tende a reproduzir essa mesma formação entre novos reprodutores, e envolve por isso uma tendência à auto-reprodução perfeita (inércia), exercida nos limites de sua autonomia relativa (Bourdieu e Passeron, 1975, p. 69).

Se a discussão até o presente momento tem demonstrado de forma inequívoca, em todos os seus detalhes, os problemas crônicos do sistema educacional brasileiro e explicados sob a perspectiva da *violência simbólica* de Bourdieu e Passeron (1975), a questão ora levantada, a inércia, segundo a visão dos autores, expõe à vista, talvez, a questão mais emblemática das mazelas da educação brasileira. Não aparece de forma explícita, não tem a visibilidade de outras questões mais esmiuçadas, não tem sido considerada pela literatura pertinente como a/uma das principais causas das deficiências do sistema de ensino nacional e, principalmente, não tem sido considerada com a devida responsabilidade pelas autoridades constituídas como necessária e indispensável a reversão dos *déficits* educacionais quantitativos e qualitativos. O entendimento para tal comportamento da sociedade organizada, sob a ótica de Bourdieu e Passeron, encontra-se nas dissimulações que o poder simbólico utiliza-se do SE supostamente autônomo para, através das formas de *violência simbólica* aí contidas e camufladas, enredar a questão ora levantada, qual seja, o fenômeno da inércia, enquanto corpo docente independente, indevidamente qualificado e/ou quando se encontra dissimulado em conservantismo pedagógico e procura manter e reproduzir os seus próprios valores e assegurar a reprodução do mercado sobre o qual o seu valor é reconhecido, ou conforme Bourdieu e Passeron (1975, p. 74):

A ilusão da autonomia absoluta do SE não é jamais tão forte do que com a funcionarização completa do corpo docente na medida em que, com os honorários pagos pelo Estado ou pela instituição universitária o professor não é mais retribuído pelo cliente, como outros vendedores de bens simbólicos (por exemplo, profissionais liberais), nem mesmo em relação aos serviços prestados ao cliente, e encontra-se, pois nas condições as mais favoráveis para desconhecer a verdade objetiva de sua tarefa (ideologia do desinteresse).

Da mesma forma, torna-se relevante neste momento do trabalho chamar a atenção segundo Bourdieu e Passeron (1975, p. 162), para a relação entre as desigualdades sociais com as chamadas probabilidades de passagem. Conforme os autores, os países que apresentam maiores desníveis sociais - o Brasil deve ser incluído nesta categoria - são aqueles que apresentam maiores índices de alunos que em cada classe social, ascende a um determinado nível de ensino, a partir do sucesso anterior equivalente. Em outras palavras, o que efetivamente ocorre na prática é que a tão sonhada democratização das oportunidades não ocorre. O que há, efetivamente, alunos oriundos de classes mais baixas dos estratos sociais que trazem consigo oportunidades maiores de se auto-eliminarem - os desistentes - a serem eventualmente eliminados quando alcançam um nível acima de ensino. A fundamentação para tal relação se apoia na possibilidade de optar por alternativas imediatas de ensino - segunda classe - ou de trabalho.

Este perverso sistema esconde uma dura *violência simbólica*, conforme Bourdieu e Passeron (1975, p. 164)

Há, com efeito, várias maneiras de não perceber a significação sociológica da mortalidade escolar diferencial das diferentes classes sociais: as pesquisas de inspiração tecnocrática, que não se interessam pelo sistema a não ser na medida em que o abandono antes do prazo

de uma parte dos alunos admitidos num ciclo tenha um gasto econômico manifesto, reduzindo-o imediatamente ao falso problema da exploração das “reservas de inteligência em abandono”; pode-se mesmo perceber a relação numérica entre os que saem de algum dos ciclos e os que entram no ciclo seguinte e notar o peso e o alcance da auto-eliminação das classes desfavorecidas sem ir além da explicação negativa pela “falta de motivação”. Por não se analisar o que a desistência resignada dos membros das classes populares diante a Escola deve ao funcionamento e às funções do sistema de ensino como instâncias de seleção, de eliminação e de dissimulação da eliminação sob a seleção, fica-se inclinado a ver na estatística das oportunidades escolares que torna evidente a representação desigual das diferentes classes sociais nos diferentes graus e nos diferentes tipos de ensino apenas a manifestação de uma relação isolada entre a performance escolar, considerada em seu valor facial, e a série de vantagens ou desvantagens que se prendem à origem social.

Por outro lado, a interpretação para este fenômeno social diretamente ligado às classes sociais e aos sistemas de ensino, mesmo quando as aparências sugerem que se trata de uma questão vocacional ou de inaptidão, entende-se que se manifesta nas expectativas de futuro que determinada classe social entremostra, a partir de seus simbolismos, para os seus indivíduos. Trata-se de um fenômeno intraclasses, desenvolvido pelas oportunidades históricas de estudo e trabalho disponibilizado para esta determinada classe social e cujos horizontes de ascensão social encontram-se delimitados pelas imposições dos arbitrários culturais legítimos. Destarte, as oportunidades de ascensão social encontram-se indissociavelmente ligadas à escola, visto que o acesso a ela, a obediência às suas regras, nela permanecer por um maior período de tempo possível e, ao final, lograr êxito, determinarão suas oportunidades de ascensão social. Este mesmo preceito pode ser aplicado para explicar as probabilidades maiores de sucesso dos sobreviventes ao sistema escolar oriundos das classes sociais mais baixas, suas atitudes e relações mais positivas e/ou submissas para com a própria escola.

Outrossim, podem ser explicadas as probabilidades de sucesso dos alunos quando analisadas as diferenças regionais, de gênero e ainda as de cor ou raça dos desempenhos quantitativos e qualitativos dos índices educacionais brasileiros, cujos indivíduos oriundos das regiões com pior desempenho possuem menores oportunidades de ascensão social ou quando se consideram os agrupamentos sociais heterogêneos próprios das periferias das grandes cidades que, pelas oportunidades de convivências com demais indivíduos advindos de outras localidades e usufruindo, mesmo que parcialmente, das oportunidades de comunicação e convivência do ambiente cosmopolita, tem maiores oportunidades de ascensão escolar e, por conseqüência, ascensão social.

A essência do sistema escolar, de fato, esconde uma verdade perversa que é a perpetuação da classe social pela desigualdade das oportunidades, quando se vale do sistema espontâneo da auto-eliminação ou das eliminações nos diferentes níveis como simples diferentes níveis de escolaridade dissimulados por níveis diferentes de aquisição de conhecimentos objetivos que capacitam os alunos para determinadas profissões. Assim também se explica a relação direta entre a pirâmide educacional e a pirâmide social.

A realidade do SE brasileiro encerra, a despeito de todas as inquestionáveis melhoras quantitativas e qualitativas, uma verdade que, dificilmente pode ser contestado, conforme Bourdieu e Passeron (1975, p. 175-176):

Delegando cada vez mais completamente o poder de seleção à instituição escolar, as classes privilegiadas podem parecer abdicar em proveito de uma instância perfeitamente neutra, do poder de transmitir o poder de uma geração à outra e renunciar assim ao privilégio arbitrário da transmissão hereditária dos privilégios. Mas, por suas sentenças formalmente irrepreensíveis que servem sempre objetivamente as classes dominantes, pois não sacrificam jamais os

interesses técnicos dessas classes a não ser em proveito de seus interesses sociais, a Escola pode melhor do que nunca e, em todo caso, pela única maneira concebível numa sociedade que proclama ideologias democráticas, contribuir para a reprodução da ordem estabelecida, já que ela consegue melhor do que nunca dissimular a função que desempenha. Longe de ser incompatível com a reprodução da estrutura das relações de classe, a mobilidade dos indivíduos pode concorrer para a conservação dessas relações, garantindo a estabilidade social pela seleção controlada de um número limitado de indivíduos, ademais modificados por e pela ascensão individual, e dando assim sua credibilidade à ideologia da mobilidade social que encontra sua forma realizada na ideologia escolar da Escola libertadora.

Por outro lado, cabe neste momento do trabalho esclarecer que o cuidado em se detalhar o processo de instalação das formas de violência simbólica pela educação regular conforme o entendimento de Bourdieu e Passeron (1975), justifica-se para melhor entendimento do surgimento de violência simbólica, outras como aquelas constatadas em outras modalidades alternativas de ensino como a EJA e na mais grave delas, qual seja, a perda da cidadania pela aposentadoria precoce por doença ou acidente decorrente ou não do trabalho especialmente os indivíduos com pouca ou nenhuma escolaridade.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

A breve retomada histórica sobre alguns aspectos da EJA no Brasil proporciona não só a oportunidade de referenciar que sua centralidade histórica está vinculada às Campanhas, permitindo, ao mesmo tempo, compor uma espécie de quadro que orienta a refletir sobre esse tipo de educação articulada à compreensão de violência simbólica.

Esse termo é abordado com bastante propriedade por Bourdieu e Passeron (1975) quando tratam do sistema de ensino e seu caráter reproduzidor das relações, basicamente desiguais, existentes no interior do modo de produção capitalista. Serve-se deste para refletir sobre a EJA, naquilo que ela tem se manifestado como consequência tanto para aqueles que de algum modo foram expulsos do sistema regular de ensino, como para aqueles que não tiveram acesso em tempo e idade regular.

Em “A Reprodução” (1975) Bourdieu e Passeron entendem a violência simbólica, em outras palavras, como diferentes modos de imposição de exercício de poder transmitidos por diferentes formas de comunicação explícitas e implícitas.

A partir desse entendimento, pode-se dizer então que a EJA se constitui historicamente como uma violência simbólica tanto explícita, como inexplicitamente. Explicitamente, quando a adultos e jovens não foi dada a oportunidade de escolarização em tempo hábil, ou quando não puderam seguir frequentando-a. Inexplicitamente quando, no interior dessa modalidade de educação são deixados de ser atendidos direitos mínimos, por exemplo, quanto à formação de professores adequadamente formados para esse tipo de educação, bem como por meio do tratamento que lhe tem sido dado, grosso modo falando, em termos de tempo, conteúdos e até de espaço destinado para funcionamento de escolas.

Em se tratando da EJA, considera-se importante salientar dois âmbitos que, originados do Estado, se constituem em fundamentais para uma reflexão sobre essa modalidade do ponto de vista histórico para a compreensão da violência simbólica. São eles: as Campanhas de Alfabetização de Adultos e o Sistema de Ensino. Estes, embora diferentes quanto à natureza, comportam finalidade idêntica. As Campanhas pelo caráter imediato e assistencial visam pretensamente promover a erradicação do analfabetismo. O sistema de ensino, por outro lado, busca inserir e permitir o acesso e

permanência dos indivíduos no processo de escolarização regular e, neste sentido, promover ações que concorram para o sucesso escolar, entre este o que pode ser obtido por meio do letramento. Assim estes dois âmbitos são nucleares para esta reflexão.

É imperioso afirmar que a violência simbólica, além de ter modos diferenciados de manifestação e, por isso, de expressão, mantém relação estreita com o exercício de um poder simbólico¹. Para Bourdieu (1989), o poder simbólico é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder (p. 15). Justamente por que é tácito se diferencia do exercício do poder que é exercido explicitamente no campo político, no administrativo, por exemplo. Ele é silencioso por que subentendido. Está nas entrelinhas das ações. No caso das políticas educacionais, também a exemplo, pode estar na entrelinhas de ações demandadas de tais políticas. É neste sentido que se vincula às ações governamentais historicamente emanadas do Estado para a EJA no Brasil.

Bourdieu (1989) entende ainda o poder simbólico como o:

[...] poder de constituir o dado pela enunciação. De fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao esforço específico de mobilização, só se exerce se for *reconhecido*, quer dizer, ignorado como arbitrário. Isto significa que o poder simbólico não reside nos “sistemas simbólicos” em forma de uma “illocutionary force” mas que se define numa relação determinada – e por meio desta – entre os que exercem o poder e os que lhe estão sujeitos, quer dizer, isto é, na própria estrutura de campo em que se produz e se reproduz a crença.

Nesse sentido aquelas ações são reconhecidas porque legitimadas por meio de medidas principalmente legais, que ocorrem inegavelmente oriundas da esfera governamental. No caso da EJA o poder simbólico¹ se difunde também na relação que se estabelece entre o sistema de ensino e o segmento social que participa dessa modalidade educativa.

É na perspectiva acima indicada que serão abordados diferentes modos por meio dos quais a violência simbólica tem se constituído ao longo do tempo em relação à EJA. Importa dizer que não é pretensão tomar dados *pari passus* e, por assim dizer, pormenorizados sobre o que se poderia caracterizar como exemplos de violência simbólica ao longo da História da Educação na qual se inclui a EJA. Por isso serão tomadas informações chamadas de esparsas, por que não seguem um critério lógico, inclusive cronológico, por entender-se que são exemplos que elucidam a compreensão que se pretende dar à relação entre a ideia de violência simbólica e a Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, será trabalhado com o que se está denominando de dois âmbitos a partir dos quais se originam iniciativas direcionadas à EJA. São eles, as campanhas de Alfabetização² e outras iniciativas de caráter similar e o próprio Estado. Esta separação se deve ao fato de que embora as Campanhas tenham origem no Estado, se está tomando em separado deste pelo caráter que possuem, justamente pelo fato de não estarem vinculadas ao sistema de ensino e pelo caráter emergencial que possuem e ao Estado será considerado desde ações oriundas do interior do sistema de ensino do qual faz parte a Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

¹ O letramento está sendo entendido como o domínio da leitura e da escrita pelo sujeito que permitem a este interpretar e, por assim dizer, decodificar códigos escritos, no processo de inter-relação social.

² Embora as Campanhas de modo geral não tratem exclusivamente da Educação de Adolescentes e adultos, elas quando destinadas à educação primária, contemplam essa a EJA.

CAMPANHAS E OUTRAS INICIATIVAS DE ALFABETIZAÇÃO E A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

Do ponto de vista das Campanhas, ainda que tenham sido ensejadas, em grande medida, em períodos históricos diferentes, elas se constituem em violência simbólica em primeiro lugar pelo fato de serem Campanhas e, em segundo lugar, pelos seus efeitos.

Não seria demais dizer que o termo campanha é definido por Ferreira (1986) como: “[...] um conjunto de esforços para se atingir um fim”. A definição do termo por ser genérica é vazia de sentido. Por outro lado indica ação visando resolver de imediato um problema. Neste aspecto, aponta para um imediatismo pragmático. Em se tratando então das Campanhas de combate ao analfabetismo, mesmo que elas tenham um propósito até certo ponto humanitário, na medida em que objetivam propiciar ao analfabeto em curto prazo, condições mínimas de leitura e escrita não deixam de incorporar um caráter imediatista. Some-se a isso a idéia de utilitarismo, quando se pensa no uso imediato que tem sido feito da maioria delas, como é o caso, por exemplo, das Campanhas de Alfabetização voltadas exclusivamente ao combate ao analfabetismo com fins eleitoreiros. Neste sentido, assim se manifesta Nagle (1985) ao referir-se sobre a *Liga Nacionalista de São Paulo de 1917*³, que se propõe a

[...] combater a abstenção eleitoral bem como todas as fraudes que corrompem e viciam e o exercício do voto. Da luta contra a “aristocracia dos que sabem ler e escrever” passa a batalha contra o analfabetismo, pois É de todos sabido que o analfabetismo no Brasil oferece condições desoladoras, que a vontade nacional se substitui pela vontade de uma minoria insignificante que fala, vota e determina. Alfabetizar significa a aquisição de direitos políticos, pois de acordo com o Art. 70, § 2º da Constituição, o analfabeto não, pode manifestar sua vontade política (Nagle, 1985, p. 263).

Nesse sentido a violência simbólica está na finalidade alfabetizadora vinculada ao voto. Ainda que se diga ser este um direito político, a finalidade da mesma é obter votos e não alfabetizar para o exercício de cidadania e participação social mais inclusiva para usar um termo atual.

Outra iniciativa de caráter similar às Campanhas foi realizada no ano de 1958. Trata-se do II Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos⁴. Sua finalidade residiu em vincular a solução do analfabetismo ao desenvolvimento econômico. Neste sentido assim diz Paiva (1987, p. 207) referindo-se ao discurso governamental (Governo Juscelino Kubitschek): diante das atuais condições sociais, econômicas e culturais do país, rever os objetivos da educação dos adultos e fixar suas novas diretrizes, tendo em vista o empenho do atual governo no sentido de orientar a educação em todos os níveis e graus para o desenvolvimento. Prossegue a autora dizendo que:

[...] a importância que a educação de adultos assumia no governo Kubitschek, parecia assim, ligar-se às idéias desenvolvimentistas então difundidas. Afirmava o Ministro da Educação que o que se esperava do II Congresso era que os responsáveis pela educação popular oferecessem rumos seguros para a integração do homem brasileiro no ritmo desta hora dinâmica. O próprio presidente da república, em discurso curso perante o Congresso reunido, ressaltou um importante papel da educação dos adultos na solução dos problemas criados pelo desenvolvimento econômico (Paiva, 1987, p. 263).

Constata-se, que a ideia de violência simbólica se refere implicitamente à vinculação da solução do analfabetismo ao desenvolvimento econômico. Desse modo, a escolarização representada pelo acesso à leitura e a escrita tornam-se muito mais uma questão econômica do que social. Assim

³ Embora não se trate de uma Campanha de fins exclusivamente de combate ao analfabetismo, essa Liga como a de Defesa Nacional de 1916, tinham preocupações também educativas.

⁴ O primeiro foi realizado no ano de 1947.

pode-se dizer que o direito é econômico e não, mais uma vez social, por estar direcionado para a produção capitalista primeiramente.

NEGAÇÃO DE CIDADANIA

A negação de cidadania, por meio do pouco acesso a educação de milhões de indivíduos com pouca ou nenhuma escolaridade, se traduz como forma de marginalização pelo descuido do Estado em não universalizar a educação a estes trabalhadores.

Torna-se pertinente, então, abordar como interação estes dois processos – pouca ou nenhuma escolaridade *versus* negação da cidadania.

Sobre as ações chamadas de reabilitação para o trabalho que podem inserir novamente o trabalhador no universo do trabalho formal ou afastá-lo para sempre, decorrem de avaliações sobre as condições produtivas do trabalhador, fazendo parte dessas condições e, ao mesmo tempo, tornando-se uma exigência para a sua reabilitação, a escolarização.

Isto posto, depreende-se que esses trabalhadores têm sido, ao longo da história dessa seguridade social, por falta de políticas pertinentes advindas de âmbito Federal, excluídos do processo produtivo e, mais do que isso, das condições que permitiam produzir sua própria existência material e cultural, por não terem frequentado a escola ou dela terem saído por insucesso. Ao se constatar este fato, o Estado os está penalizando duplamente: pela não escolarização e pela supressão do trabalho.

Desta feita, então, pode-se dizer que só existe de fato cidadania, se o homem puder permanecer em um espaço onde possa exercer o seu direito de cidadão. O trabalho é para o trabalhador um direito a uma condição plena de vida, ao lado da educação escolar, uma vez que, de posse dela poderá ele auferir as melhores condições de trabalho, bem como a participação condigna da vida cultural de sua sociedade.

Assim, ao se referir a esses trabalhadores e sua condição quanto à baixa escolaridade, são considerados inelegíveis à citada reabilitação profissional, conseqüentemente lhes estará sendo negado o direito a reivindicar os seus direitos.

Sendo a escolaridade um fator importante para se ter acesso ao mundo do trabalho, mesmo para o trabalhador considerado fisicamente apto, o que dizer, então, das dificuldades de um trabalhador que, tendo sofrido algum grau de comprometimento físico, ao tentar ser reabilitado para o trabalho? E o que dizer então, de grande parcela desses mesmos trabalhadores que não possuem escolaridade alguma?

Entende-se, portanto, que mecanismos discriminatórios como esses, ao se manifestarem como modos de exclusão são, antes de tudo e também, modos de exercício de violência simbólica. A idéia de violência simbólica está aqui sendo entendida no sentido que lhe é atribuído por Bourdieu quando a caracteriza como sendo:

[...] instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os “sistemas simbólicos” cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (*violência simbólica*) dando o reforço de sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a “domesticação dos dominados (Bourdieu, 1989, p. 11).

O simbolismo está no fato de ser um tipo de violência que não é física e que, por assim dizer, não mutila, não fere, não sendo visível, portanto. Tem sua força e poder político e, ao mesmo tempo,

é uma forma coercitiva que pode ser feita pela via educacional em não existindo, por exemplo, a escolarização.

Ao se instituir nas sociedades capitalistas formas simbólicas de dominação, mecanismos de alienação são impostos, enfraquecendo, sobremaneira, segmentos de classe, como a trabalhadora e induzindo-a a um falso entendimento do seu contexto. Ao remeter os trabalhadores à condição de “beneficiário” por incapacidade ao trabalho, sugere ser esta condição uma forma de violência simbólica, levando-o a pensar que é de fato um benefício que recebeu, sem ao menos ter refletido sobre as razões que o levaram a esta marginal situação. A agravante desse processo é que o Estado, de maneira velada, valendo-se do desconhecimento dos seus direitos relativos à educação enquanto cidadãos e persuadem-los a aceitar tacitamente como um bem, a condição assistencialista do “benefício”. Neste sentido, se refere Freire (2002), de forma clara, contundente e inequívoca:

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 *Sujeito*. A adaptação é assim um conceito passivo – a de que não seria o homem capaz de alterar a realidade, pelo contrário, altera-se a si para adaptar-se. A adaptação daria margem apenas a uma débil ação defensiva. Para defender-se, o máximo que faz é adaptar-se (Freire, 2002, p. 50).

E complementa, a respeito do significado e do perigo do assistencialismo:

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... O que importa, realmente, ao ajudar-se o homem é ajudá-lo a ajudar-se... É fazê-lo agente de sua própria recuperação. É, repitamos, pô-lo numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas... O assistencialismo, ao contrário, é uma forma de ação que rouba ao homem condições à consecução de uma das necessidades fundamentais de sua alma – a responsabilidade... No assistencialismo não há responsabilidade. Não há decisão. Só há gestos que revelam passividade e “domesticação” do homem... É esta falta de oportunidade para a decisão e para a responsabilidade participante do homem, característica do assistencialismo, que leva suas soluções a contradizer a vocação da pessoa em ser sujeito (Freire, 2002, p. 65-66).

O excerto da obra de Paulo Freire (2002), ainda que se referisse às questões político-sociais que envolvem os analfabetos, se aplicam no problema ora abordado. Assim, o mais alto grau de violência simbólica é duplamente aplicado e transformado em prêmio quando incute no indivíduo, subliminarmente, que ele não precisa mais trabalhar. Será aposentado precocemente e como “prêmio”, receberá um “benefício”, concedido pelo Estado.

Por sua vez, a espoliação à educação é aplicada, pela segunda vez, em um mesmo indivíduo. É inadmissível tamanha violência, é inaceitável a passividade. É obrigação da sociedade organizada reverter este processo. Este trabalhador necessita ser despertado para o direito e a necessidade imperiosa de aproveitar esta nova oportunidade em educar-se. Não a educação tradicionalmente proposta, alienadora e excludente, mas sim, com o espírito libertador, conforme preceitua Freire:

[...] ajudá-lo a inserir-se no processo, criticamente. E esta passagem, absolutamente indispensável à humanização do homem brasileiro, não poderia ser feita nem pelo engodo, nem pelo medo, nem pela força. Mas, por uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre o seu tempo, sobre as suas responsabilidades[...] Uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre o seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades de que decorreria sua capacidade de opção. Educação que levasse em consideração os vários graus de poder de captação do homem

brasileiro da mais alta importância no sentido de sua humanização (Freire, 2002, p. 66-67). Depreende-se então que, na realidade, há a necessidade de se pactuar mais que a mudança de um comportamento ou atitude, mais que a reformulação de normas, regimentos, leis ou quaisquer que sejam os encaminhamentos e, para além, uma nova ordem social e, até, a quebra de um paradigma.

Neste sentido, o que se pode dizer sobre a condição dos trabalhadores que se encontram na situação de beneficiários ao ser incapacitado para o trabalho? Em que nível de existência eles se encontram? Qual o seu papel no Universo? Assim, a constatação de que, esses trabalhadores, pela sua baixa escolaridade, são considerados inelegíveis à citada reabilitação profissional, conseqüentemente estão sendo negados os seus direitos.

METODOLOGIA

A revisão bibliográfica e estado do conhecimento, enquanto procedimentos metodológicos qualitativos neste artigo, dão suporte à escrita e fomentam a presente pesquisa delineada nestas páginas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se os sistemas sociais divididos em classes, como o brasileiro apresenta uma classe minoritária dominante, seus pensamentos, ideais e ações serão sempre dominadores, próprios de seu perfil social e tentarão sempre inculcar arbitrários culturais de seus interesses às classes dominadas que, por sua vez, estarão sempre receptivas ao pensamento hegemônico da classe dominante, visto que seus indivíduos encontram-se condicionados a tal atitude e, provavelmente, suas posições e práticas corresponderão a este mesmo perfil. Por sua vez, este processo não ocorre de forma automática. Há a necessidade de que determinados agentes indutores incutem estas concepções nos demais e deflagram as ações pedagógicas eleitas pela classe dominante. Para tanto, pressupõe-se que a classe dominante exerça o seu poder de imposição do arbitrio cultural escolhido.

Em uma sociedade democrática o poder da classe dominante, tanto para a sua própria corte, como para a dos dominados, não é exercido de forma clara, demonstrando a verdade objetiva, muito menos com característica coercitiva e de imposição explícita. Assume, sim, a forma dissimulada de poder, definido por Bourdieu (1989, p. 15) como “poder simbólico”:

O poder simbólico, poder subordinado, é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder: só se pode passar além da alternativa dos modelos energéticos que descrevem as relações sociais como relações de força e dos modelos cibernéticos que fazem delas relações de comunicação, na condição de se descreverem as leis de transformação que regem a transmutação das diferentes espécies de capital em capital simbólico e, em especial, o trabalho de dissimulação e de transfiguração (numa palavra, de *eufemização*) que garante uma verdadeira transubstanciação das relações de força fazendo ignorar-reconhecer* a violência que elas encerram objectivamente e transformando-as assim em poder simbólico, capaz de produzir efeitos reais sem dispêndio aparente de energia.

Se o poder exercido pela classe dominante é simbólico com todas as características intrínsecas a esta forma de poder, se a educação é o modo de transmissão da cultura arbitrada por este poder e, se o SE é a ferramenta de comunicação social para a imposição da ação pedagógica dos arbitrários culturais designados pelo poder simbólico emanado pela elite dominante, estes arbitrários culturais deverão ser inculcados também de forma dissimulada, ausente de qualquer forma de coerção, como forma de *violência simbólica* assim conceituada por Bourdieu e Passeron (1975, p. 13):

Compreende-se que o termo de *violência simbólica*, que diz expressamente a ruptura com todas as representações espontaneístas da ação pedagógica como ação-não violenta, seja imposto para significar a unidade teórica de todas as ações caracterizadas pelo duplo arbitrário da imposição simbólica.

Se o poder simbólico tem a habilidade de impor uma *violência simbólica*, visto que neste ato encontra-se contido o próprio arbitrário da imposição em si como o arbitrário do conteúdo imposto, estes mesmos autores reconhecem, da mesma forma, que há a necessidade de se admitir que o “poder de *violência simbólica*” legitima o seguinte axioma, para Bourdieu e Passeron (1975, p.19):

Todo o poder de *violência simbólica*, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força.

Assim, ainda conforme Bourdieu e Passeron (1975, p. 20), a própria AP é uma *violência simbólica* porque visa reproduzir, no sentido de produzir e produzir uma vez mais, de forma arbitrária – porque não há autor, está ligada às culturas passadas e presentes, são opções de uma cultura, não se originam de nenhum princípio universal, biológico, físico, espiritual, etc – pela imposição e pela inculcação do arbitrário cultural da classe dominante e/ou das dominadas e o seu simbolismo expressa-se pela concordância de toda formação social.

Por outro lado, a AP em um determinado grupo social manifesta-se de acordo com os diferentes graus de organização social deste grupo, do capital social que representa e em conformidade com o nível de organização do sistema de comunicação social adotado. Em uma forma mais primitiva, como Educação Difusa, quando permeia o ambiente social; como Educação Familiar, quando restrito ao ambiente familiar; pela Educação Institucional, quando em um determinado grupamento social há agentes explicitamente convocados para tal fim; na Instituição Escolar – IE, quando exercida no âmbito da instituição de ensino, assumida pelo poder simbólico, longe do meio familiar, cuja característica precípua é a reprodução da cultura dominante que, por sua vez, contribui para a reprodução das relações de força do meio social. Em outras palavras, “[...] o sistema de ensino dominante tende a assegurar o monopólio da *violência simbólica* legítima” (Bourdieu e Passeron, 1975, p. 21).

Por fim, vale destacar que as dificuldades enfrentadas rotineiramente pelos trabalhadores brasileiros revestem-se de um significado especial quando se constata que, aqueles com baixa ou nenhuma escolaridade, isto é, os analfabetos e/ou analfabetos funcionais, representam significativa parcela de trabalhadores. Entende-se, portanto, que mecanismos discriminatórios como esses, ao se manifestarem como modos de exclusão são, antes de tudo e também, modos de exercício de *violência simbólica*.

Por outro lado, entende-se que é dever de toda a sociedade organizada mobilizar-se para, de alguma forma, resgatar estes milhões de brasileiros violentados em sua cidadania e aliados de seus mais fundamentais direitos. Compreende-se, também, que o meio para se alcançar tão nobre objetivo é a efetiva vontade política dos governantes em estancar o déficit educacional vigente, substituindo o modelo educacional capitalista, universalizando o Ensino regular e gerindo de forma responsável o sistema como um todo.

Paralelamente, resgatar a população adulta colocada à margem da educação e do trabalho por meio de um programa contínuo e independente de educação para adultos, de cunho libertador, atendidos por docentes devidamente formados e qualificados para tão especializada função, com currículos específicos e dentro de um sistema que atenda as necessidades próprias do aluno trabalhador adulto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. São Paulo-SP: Melhoramentos, 1958.
- BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Livraria Francisco Alves Editora S.A . Rio de Janeiro-RJ, 1975.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro-RJ: Bertrand Brasil S. A., 1989.
- DAVIES, Nicholas. **Financiamento na Educação**. Novos ou velhos desafios? 1º ed. – São Paulo-SP: Editora Xamã, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo-SP: editora Paz e Terra, 2002.
- PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 4. ed – São Paulo-SP: Edições Loyola, 1987.
- PINTO, J.M.R., BRANT, L.L.N.A.A. AO SAMPAIO, C.E.M., PASCOM, AR.P. Um olhar sobre os indicadores de analfabetismo no Brasil. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília-DF, v.81, n: 199 p. 511-524, set/dez. 2000.
- ROMANELLI, Otaísa de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 28 ed. – Petrópolis: Editora Vozes, 2003.
- SOARES, S., CARVALHO, L., & KIPNIS, B. **Os jovens adultos de 18 a 25 anos**: retrato de uma dívida da política educacional. Rio de Janeiro-RJ: IPEA, 2003.