

VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NA ESCOLA: MANIFESTAÇÕES VELADAS DE EXCLUSÃO E DESIGUALDADE

**SYMBOLIC VIOLENCE AT SCHOOL: VEILED MANIFESTATIONS OF
EXCLUSION AND INEQUALITY**

Giovanna Gerônimo Gonçalves

RESUMO: A violência simbólica constitui uma forma de dominação que se manifesta de maneira velada, muitas vezes imperceptível, estando presente em diferentes espaços sociais, inclusive na escola. Este estudo teve como objetivo compreender como a violência simbólica se expressa no ambiente escolar e quais impactos produz nas relações educativas e nos processos de aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico, fundamentada na análise de artigos científicos sobre a temática. O referencial teórico apoia-se principalmente nas contribuições de Pierre Bourdieu, articuladas a estudos que discutem violência, educação e desigualdades sociais no contexto escolar. A análise evidenciou que a violência simbólica se manifesta por meio de práticas, discursos, normas e relações naturalizadas no cotidiano das instituições de ensino. Observou-se que processos avaliativos, expectativas em relação aos estudantes, valorização de determinados saberes e padrões de comportamento podem contribuir para a reprodução das desigualdades sociais e para a exclusão de grupos historicamente vulnerabilizados. Verificou-se, ainda, que essa forma de violência tende a permanecer invisibilizada por estar legitimada pelas estruturas sociais e institucionais. Conclui-se que compreender a violência simbólica é essencial para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, democráticas e comprometidas com a equidade, fortalecendo uma atuação docente crítica, reflexiva e sensível à diversidade presente no contexto escolar.

Palavras-chave: Violência Simbólica; Escola; Educação; Inclusão; Desigualdades Sociais.

ABSTRACT: Symbolic violence is a form of domination that veils manifestations in a subtle, often imperceptible way, being present in different social spaces, including school. This study aimed to understand how symbolic violence is expressed in the school environment and what impacts it produces in educational relationships and learning processes. This is qualitative research, of a bibliographic nature, based on the analysis of scientific articles on the subject. The theoretical framework is mainly based on the contributions of Pierre Bourdieu, articulated with studies that discuss violence, education and social inequalities in the school context. The analysis showed that symbolic violence manifests itself through practices, discourses, norms and relations naturalized in the daily life of educational institutions. It was observed that evaluation processes, expectations in relation to students, appreciation of certain knowledge and patterns of behavior can contribute to the reproduction of social inequalities and to the exclusion of historically vulnerable groups. It was also found that this form of violence tends to remain invisible because it is legitimized by social and institutional structures. It is concluded that understanding symbolic violence is essential for the construction of inclusive, democratic pedagogical practices committed to equity, strengthening a critical, reflective and sensitive teaching performance to the diversity present in the school context.

Keywords: Symbolic Violence; School; Education; Inclusion; Social Inequalities.

Introdução

A escolha do tema “*Violência simbólica escolar: manifestações veladas de exclusão e desigualdade*” emerge das vivências da autora no campo educacional, especialmente da observação do cotidiano escolar e da escuta de discursos e práticas que, embora nem sempre explícitos, podem produzir processos de discriminação, inferiorização e exclusão de determinados estudantes. Essas situações evidenciam a necessidade de refletir sobre a escola como uma instituição marcada por contradições: ao mesmo tempo em que assume o compromisso com a inclusão e a equidade, também pode reproduzir desigualdades históricas, sociais e culturais por meio de mecanismos simbólicos presentes em suas práticas e relações.

Este estudo busca compreender, a partir da produção acadêmica sobre a temática, como a violência simbólica é conceituada e analisada no contexto escolar e quais contribuições os estudos existentes oferecem para compreender suas manifestações e implicações nos processos educativos. Assim, o problema que orienta o estudo é: como a literatura acadêmica compreende a violência simbólica no ambiente escolar e quais elementos evidenciam sua relação com processos de exclusão, desigualdade e reprodução social?

O objetivo geral do artigo é analisar, por meio de um estudo bibliográfico, as contribuições teóricas acerca da violência simbólica no contexto escolar, buscando compreender suas manifestações, seus mecanismos de reprodução e suas implicações para as relações educativas e para a construção de práticas escolares mais democráticas e inclusivas.

Do ponto de vista acadêmico, este estudo justifica-se pela necessidade de compreender as formas veladas de dominação que atravessam as relações escolares e que, muitas vezes, permanecem invisibilizadas por estarem incorporadas às práticas, discursos e valores considerados legítimos no cotidiano educacional.

A presente pesquisa caracteriza-se como uma revisão integrativa de literatura, de abordagem qualitativa e caráter exploratório, com o objetivo de analisar e sintetizar produções científicas que discutem a violência simbólica no contexto escolar. A revisão integrativa constitui um método que possibilita reunir diferentes tipos de estudos relacionados a uma determinada temática, favorecendo a compreensão ampliada do fenômeno investigado por meio da identificação de conceitos, perspectivas teóricas, aproximações e divergências presentes na literatura (Mendes; Silveira; Galvão, 2008).

Por meio desse procedimento metodológico, buscou-se compreender como a violência simbólica escolar tem sido abordada pelas pesquisas acadêmicas, identificando suas principais manifestações, fundamentos teóricos e implicações para as relações educativas. A abordagem qualitativa possibilita interpretar os sentidos atribuídos pelos autores ao fenômeno investigado, considerando os aspectos históricos, sociais, culturais e institucionais que atravessam as práticas escolares.

O levantamento dos estudos foi realizado na base de dados SciELO (Scientific Electronic Library Online), considerando sua relevância e abrangência na divulgação de pesquisas científicas na área da Educação. Para a busca das produções serão utilizados os descritores: “violência simbólica”, “violência escolar” e “violência simbólica no ambiente escolar”, combinados com termos complementares, como “Bourdieu” e “educação”, por meio dos operadores booleanos quando necessário, a fim de ampliar e qualificar os resultados encontrados.

Foram estabelecidos critérios de inclusão e exclusão para a composição do corpus de análise. Incluiu-se artigos científicos, dissertações, teses e capítulos de livros que apresentem discussões relacionadas à violência simbólica no campo educacional, publicados em língua portuguesa e disponíveis integralmente para consulta. Foram excluídos estudos duplicados, produções sem relação direta com a temática investigada, textos jornalísticos, materiais de divulgação não científica e trabalhos que não apresentem fundamentação teórica ou metodológica compatível com o objetivo da pesquisa.

O processo de revisão integrativa foi organizado em etapas: definição da questão norteadora; estabelecimento dos critérios de busca e seleção dos estudos; extração e organização das informações presentes nas produções selecionadas; análise crítica dos estudos; e síntese interpretativa dos resultados encontrados (Mendes; Silveira; Galvão, 2008). Para sistematização e interpretação do material selecionado, foi utilizada a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), possibilitando a identificação de dimensões de análises e dos principais eixos de discussão presentes na literatura.

De acordo com este percurso metodológico, pretendeu-se tecer caminhos para uma possível compreensão crítica sobre as formas pelas quais a violência simbólica se manifesta no ambiente escolar, evidenciando como práticas institucionais, discursos pedagógicos, processos avaliativos e relações de poder podem contribuir para a reprodução de desigualdades e hierarquias simbólicas.

Ao integrar diferentes produções acadêmicas, este estudo busca ampliar o debate sobre os desafios da escola na construção de relações educativas mais democráticas, inclusivas e comprometidas com a diversidade.

A pesquisa partiu dos fundamentos teóricos, principalmente, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron acerca da reprodução social, do capital cultural e da dominação simbólica. Mas, destaca-se que essas discussões são ampliadas por estudos de diversos autores que abordam diferentes dimensões das relações de poder, das desigualdades e dos mecanismos de exclusão presentes nos espaços educativos.

Analisar a violência simbólica no contexto escolar significa ampliar a compreensão sobre o fenômeno da violência, reconhecendo que ela não se limita às manifestações físicas ou disciplinares, mas envolve dimensões simbólicas, culturais e institucionais que podem contribuir para a manutenção de desigualdades e processos de exclusão.

Para Drawin (2011), a violência deve ser compreendida como um fenômeno complexo, histórico e multidimensional, que ultrapassa as agressões físicas e se manifesta também em práticas institucionais, relações de poder e processos de exclusão presentes no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, a escola pode tanto contribuir para a reprodução de diferentes formas de violência quanto constituir um espaço privilegiado para sua problematização e superação por meio de práticas educativas fundamentadas no diálogo, no respeito às diferenças e na formação ética.

A compreensão da violência exige reconhecer a complexidade e a amplitude do conceito, uma vez que ele abrange diferentes formas de manifestação e interpretação (Bispo, 2014).

Nesse sentido, Drawin (2011) explica que o termo tem origem no substantivo latino *violentia*, relacionado às ideias de força, ímpeto e veemência. A partir dessa origem, o autor (2011) distingue duas dimensões: uma vinculada à força dos fenômenos naturais e outra referente às relações humanas, em que a violência se expressa por meio de práticas de coerção, dominação, exclusão e segregação social.

A abrangência a respeito das violências também requer uma reflexão sobre sua gênese e sua relação com o poder. Em contraposição às concepções tradicionais que

tendem a identificar esses conceitos como equivalentes, Arendt (2000) defende que poder e violência possuem naturezas distintas. Para a autora, o poder origina-se da ação coletiva e do consenso entre os indivíduos, sendo sustentado pela legitimidade das relações sociais.

A violência, por sua vez, constitui um instrumento de coerção acionado quando o poder se enfraquece ou entra em crise (Arendt, 2000). Nessa perspectiva, a violência não cria poder, mas revela sua fragilidade, funcionando como um recurso para impor obediência diante da ausência de legitimidade.

Primeiras reflexões sobre a violência simbólica a partir de Bourdieu

A compreensão da violência simbólica no contexto escolar exige reconhecer que sua principal característica não está na presença de uma força explícita ou coercitiva, mas na capacidade de produzir e legitimar determinadas formas de pensar, agir e interpretar o mundo como se fossem naturais. Para Bourdieu (1997, p. 204), a violência simbólica constitui “toda coerção que só se institui por intermédio da adesão que o dominado acorda ao dominante (...) quando dispõe apenas de instrumentos de conhecimento que têm em comum com o dominante e que fazem com que essa relação pareça natural”. Dessa forma, a violência simbólica opera justamente porque não é percebida como violência pelos sujeitos envolvidos, uma vez que se apoia em valores, significados e classificações socialmente reconhecidos como legítimos.

Diferentemente das formas explícitas de violência, marcadas pelo uso direto da força física ou pela imposição imediata da coerção, a violência simbólica manifesta-se por meio de mecanismos culturais, institucionais e discursivos que produzem a naturalização das desigualdades.

Conforme Bourdieu (1989), trata-se de uma forma de dominação que se estabelece pela imposição de sistemas simbólicos capazes de organizar a percepção dos sujeitos sobre si mesmos, sobre os outros e sobre o mundo social. Assim, as relações de poder tornam-se invisíveis, pois os critérios utilizados para classificar, avaliar e hierarquizar indivíduos e grupos passam a ser compreendidos como legítimos e neutros.

No campo educacional, essa discussão assume relevância em razão do papel estratégico desempenhado pela escola na transmissão de conhecimentos, valores e normas socialmente reconhecidos.

Embora a instituição escolar seja historicamente associada aos ideais de igualdade, cidadania e emancipação, Bourdieu e Passeron (2014) evidenciam que ela também pode atuar como espaço de reprodução das desigualdades sociais ao legitimar determinados repertórios culturais em detrimento de outros. Nesse sentido, a escola não constitui uma instituição completamente neutra, pois seus currículos, práticas avaliativas e critérios de sucesso escolar estão relacionados a formas específicas de conhecimento e expressão cultural.

Como destacam Nogueira e Nogueira (2002), a partir da leitura da sociologia de Bourdieu, a escola não deve ser compreendida como uma instituição que simplesmente transmite conhecimentos considerados universalmente superiores e avalia os estudantes segundo critérios imparciais. Ao contrário, ela pode contribuir para a reprodução e legitimação das desigualdades sociais ao valorizar conhecimentos, linguagens e

comportamentos mais próximos daqueles pertencentes às classes dominantes.

Nesse processo, diferenças culturais de origem são transformadas em desigualdades escolares, fazendo com que trajetórias de sucesso ou fracasso sejam frequentemente atribuídas ao mérito individual, ocultando as condições sociais que influenciam o desempenho dos estudantes.



Essa dinâmica evidencia que a violência simbólica escolar não ocorre apenas pela exclusão direta, mas também pela desvalorização de determinados saberes e modos de existência. Bourdieu e Passeron (2014) demonstram que os estudantes pertencentes às camadas populares podem reconhecer a cultura dominante como superior e, conseqüentemente, passar a desvalorizar seus próprios conhecimentos, práticas culturais e formas de expressão.

Como afirma Bourdieu (1992, p. 52), o principal efeito da violência simbólica exercida pela escola sobre as classes dominadas não consiste simplesmente na substituição de uma cultura por outra, mas no reconhecimento da legitimidade da cultura dominante, produzindo a desvalorização dos saberes e práticas culturais que não correspondem aos padrões institucionalmente valorizados.

Nesse sentido, a escola participa de um processo contraditório: ao mesmo tempo em que possibilita o acesso ao conhecimento sistematizado e amplia oportunidades sociais, também pode reforçar hierarquias culturais quando estabelece determinados modos de falar, aprender e comportar-se como referências universais. A violência simbólica manifesta-se, portanto, quando essas referências são apresentadas como naturais e neutras, desconsiderando que são construções históricas vinculadas a relações de poder.

A reprodução e legitimação das desigualdades sociais promovidas pela escola não decorrem apenas da ausência de uma determinada bagagem cultural necessária à apropriação dos conhecimentos escolares. Segundo Bourdieu, a instituição escolar valoriza não somente o domínio de conteúdos e referências culturais específicas, mas também uma forma particular de relação com a cultura e com o saber (Nogueira; Nogueira, 2002). Dessa maneira, estudantes que possuem maior familiaridade com os códigos culturais legitimados pela escola tendem a apresentar vantagens, não necessariamente por possuírem maiores capacidades individuais, mas por compartilharem disposições culturais mais próximas daquelas valorizadas institucionalmente.

Nogueira e Nogueira (2002), ao analisarem a sociologia da educação de Bourdieu, destacam que o sistema escolar tende a estabelecer uma distinção entre diferentes modos de relação com a cultura. De um lado, encontra-se o estudante considerado “esforçado”, cuja trajetória é marcada pela necessidade de dedicação intensa para superar a distância em relação à cultura escolar legítima.

De outro, encontra-se o estudante reconhecido como “talentoso”, “brilhante” ou “naturalmente competente”, cuja familiaridade com os códigos culturais dominantes faz com que sua relação com o conhecimento seja percebida como espontânea. Para Bourdieu, a escola tende a valorizar esse segundo modo de relação com a cultura, especialmente em seus processos avaliativos, nos quais frequentemente são exigidos não apenas conhecimentos formais, mas também domínio da linguagem, desenvoltura e segurança no trato com o saber.

Nesse sentido, a suposta neutralidade atribuída à instituição escolar constitui uma construção social que contribui para ocultar os mecanismos de reprodução das desigualdades presentes no sistema educacional. É nesse debate que o conceito de capital cultural assume centralidade. Para Bourdieu (1998), as diferenças de desempenho escolar não podem ser explicadas exclusivamente pelas capacidades individuais dos estudantes, pois estão relacionadas às desigualdades de acesso aos bens culturais, às práticas de leitura, aos repertórios linguísticos e às experiências educativas acumuladas ao longo das trajetórias familiares e sociais.

Entretanto, essas diferenças frequentemente são interpretadas pela escola como resultado de mérito, talento ou esforço individual, fortalecendo uma perspectiva



meritocrática que desconsidera as condições sociais que influenciam as oportunidades educacionais. Dessa forma, a violência simbólica opera ao transformar desigualdades historicamente produzidas em diferenças aparentemente naturais, fazendo com que determinadas posições de sucesso ou fracasso sejam percebidas como consequência exclusiva das características dos indivíduos.

Essa dinâmica evidencia que a cultura escolar, embora apresentada como universal e neutra, corresponde a uma seleção específica de conhecimentos, valores, linguagens e formas de comportamento historicamente associados aos grupos socialmente dominantes. Como consequência, saberes populares, experiências comunitárias e diferentes modos de produção do conhecimento podem ocupar posições secundárias nos currículos e nas práticas escolares, contribuindo para a desvalorização simbólica de identidades culturais diversas e para a manutenção de processos de exclusão educacional.

A análise da violência simbólica torna-se ainda mais complexa quando considerada no âmbito das relações pedagógicas cotidianas. As práticas avaliativas, os discursos docentes e os critérios utilizados para definir comportamentos adequados ou inadequados constituem mecanismos pelos quais determinados estudantes são classificados, reconhecidos ou marginalizados.

A avaliação escolar, nesse contexto, ultrapassa sua dimensão pedagógica e assume também uma função classificatória, atribuindo prestígio, legitimidade e reconhecimento a determinados sujeitos. Essas classificações interferem na construção das trajetórias escolares, influenciando a autoestima, o sentimento de pertencimento e as expectativas futuras dos estudantes.

No contexto escolar, esses mecanismos podem ser observados nas formas de organização curricular, nas práticas avaliativas, nos critérios utilizados para definir comportamentos considerados adequados e nas expectativas construídas sobre os estudantes. Conforme Pereira, Abranches e Araújo (2017), o cotidiano pedagógico não está isolado das condições sociais, culturais e históricas que o atravessam, pois fatores externos ao espaço escolar também influenciam as formas de ensinar, aprender e estabelecer relações educativas. Dessa maneira, a escola constitui um espaço no qual diferentes formas de poder são exercidas, produzindo processos de reconhecimento, diferenciação e exclusão.

A normalização de determinados padrões de comportamento pode gerar efeitos significativos na experiência escolar dos sujeitos, uma vez que o reconhecimento social passa a estar relacionado à capacidade de adequação às normas institucionais. Nesse processo, estudantes cujas identidades, trajetórias culturais ou formas de expressão não correspondem aos modelos valorizados podem ser considerados inadequados, indisciplinados ou incapazes, evidenciando como mecanismos simbólicos contribuem para processos de marginalização.

Nesse sentido, a violência presente no ambiente escolar não pode ser compreendida exclusivamente como resultado de comportamentos individuais ou como manifestação isolada de determinados estudantes. Ela está relacionada às condições sociais, econômicas e culturais que atravessam a vida dos sujeitos. Como destacam Jubé, Cavalcante e Castro (2016), os conflitos presentes na escola dialogam com experiências vivenciadas em outros espaços sociais, pois os estudantes carregam consigo histórias, relações e contextos que influenciam suas formas de interação. Entretanto, é importante considerar que a escola não apenas reproduz essas tensões, mas também pode constituir um espaço de reflexão, diálogo e transformação.

A partir da perspectiva de Bourdieu, a escola assume papel central na reprodução das desigualdades quando apresenta como universais determinados valores culturais

particulares. Ao ser reconhecida como uma instituição neutra e baseada em critérios aparentemente objetivos, ela pode legitimar diferenças sociais como se fossem resultado exclusivamente das capacidades individuais dos estudantes. Para Bourdieu (1998, p. 53), “para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais”.

Nesse sentido, a igualdade formal proposta pela escola pode produzir efeitos desiguais quando desconsidera que os estudantes chegam à instituição com diferentes formas de acesso aos bens culturais. Segundo Bourdieu (1998), a apropriação do conhecimento escolar depende do domínio dos códigos culturais necessários à sua compreensão, domínio esse distribuído de maneira desigual entre os grupos sociais. Assim, estudantes pertencentes às classes dominantes tendem a encontrar maior proximidade entre sua cultura familiar e a cultura escolar legitimada, enquanto estudantes das classes populares podem vivenciar essa cultura como distante ou estrangeira (Jubé; Cavalcante; Castro, 2016).

Dessa forma, a estrutura curricular e as práticas pedagógicas revelam escolhas culturais que definem quais conhecimentos, linguagens e experiências serão valorizados no processo educativo. Conforme Pereira, Abranches e Araújo (2017), quando a escola desconsidera as identidades culturais dos estudantes, pode produzir distanciamento, desmotivação e dificuldades de participação, uma vez que os conteúdos escolares deixam de dialogar com suas experiências e realidades.

A violência simbólica, portanto, deve ser compreendida como um fenômeno estrutural relacionado às relações de poder presentes na sociedade e nas instituições educativas. Sua principal característica é justamente sua invisibilidade: ela opera por meio de práticas e discursos que parecem neutros, mas que podem reforçar hierarquias sociais e culturais. Como destaca Machado (2024), a violência simbólica atua de maneira silenciosa nas relações educacionais, fortalecendo desigualdades e exigindo práticas pedagógicas comprometidas com inclusão e equidade.

Para Bourdieu e Passeron (1996), a escola exerce uma ação pedagógica que envolve a imposição de uma cultura considerada legítima, processo que ocorre por meio de um poder simbólico capaz de ocultar seu caráter arbitrário. Nessa perspectiva, a violência manifesta-se quando uma determinada cultura é apresentada como universal, desconsiderando outros saberes, experiências e formas de interpretar o mundo.

Diante dessa complexidade, o enfrentamento das violências no espaço escolar não deve ocorrer apenas por meio de medidas disciplinares ou punitivas, mas pela construção de práticas educativas fundamentadas no diálogo, no reconhecimento das diferenças e na participação coletiva. Nesse movimento, projetos voltados para a cultura da paz assumem relevância ao propor formas de mediação dos conflitos e fortalecimento das relações de convivência. Os conflitos, enquanto elementos inerentes às relações humanas, não precisam ser eliminados, mas compreendidos e trabalhados pedagogicamente.

Diferentes perspectivas teóricas para compreender as violências simbólicas

A compreensão das violências simbólicas no ambiente escolar exige uma abordagem multidimensional, pois esse fenômeno não se restringe a atos explícitos de agressão, mas envolve mecanismos sutis de dominação, controle, exclusão e produção de desigualdades. Diferentes perspectivas teóricas contribuem para compreender como essas

formas de violência se constituem, são legitimadas e incorporadas às práticas institucionais.

A perspectiva sociológica de *Pierre Bourdieu*, como já dita, constitui o principal eixo teórico para compreender a violência simbólica como uma forma de dominação que opera por meio da imposição de significados, valores e práticas culturais reconhecidos como legítimos. Para Bourdieu (1997), essa violência caracteriza-se pelo fato de que as relações de poder são ocultadas e naturalizadas, levando os próprios sujeitos dominados a reconhecerem como legítimos os padrões impostos pelos grupos dominantes. Diferentemente da violência física, ela opera por meio da aceitação e da naturalização de normas e práticas que passam a ser percebidas como legítimas pelos próprios sujeitos que delas são alvo.

No contexto escolar, essa forma de violência manifesta-se na seleção dos conteúdos curriculares, nas práticas avaliativas, nas relações interpessoais e nos critérios que definem quais conhecimentos, linguagens e comportamentos são considerados legítimos. Como consequência, privilegia-se a cultura dominante em detrimento dos saberes oriundos das classes populares, contribuindo para processos de exclusão e para a reprodução das desigualdades sociais (Arreguy; Morena-Torres; Camporez, 2012).

As formas sutis de dominação também se expressam nas práticas pedagógicas, nas relações entre professores e estudantes e na própria organização institucional da escola. Ao valorizar determinados repertórios culturais, linguísticos e comportamentais associados aos grupos socialmente privilegiados, a instituição tende a desqualificar outras formas de conhecimento e expressão, produzindo mecanismos de exclusão que afetam principalmente os estudantes provenientes de contextos populares.

Nesse processo, muitos acabam internalizando sentimentos de incapacidade, inadequação e inferioridade, reconhecendo como naturais desigualdades que são socialmente produzidas. É justamente nesse caráter invisível e legitimado que reside a força da violência simbólica.

Nessa perspectiva, Bourdieu e Passeron (1982) afirmam que a escola constitui um dos principais mecanismos de reprodução social, pois transforma diferenças culturais em desigualdades educacionais ao conferir legitimidade ao capital cultural das classes dominantes. Assim, longe de funcionar apenas como espaço de democratização do conhecimento, a instituição escolar pode contribuir para a manutenção das hierarquias sociais quando desconsidera a diversidade cultural dos estudantes e naturaliza critérios de sucesso escolar que favorecem determinados grupos em detrimento de outros.

No campo escolar, essa dinâmica manifesta-se quando determinados conhecimentos, linguagens e comportamentos são valorizados em detrimento de outros, fazendo com que diferenças culturais sejam convertidas em desigualdades educacionais (Bourdieu; Passeron, 1982).

Essa perspectiva dialoga com *Jean-Claude Passeron*, ao evidenciar que a escola não funciona como uma instituição neutra, pois seus critérios de avaliação, seus currículos e suas formas de transmissão do conhecimento carregam marcas culturais específicas. Assim, estudantes que possuem maior proximidade com a cultura legitimada pela escola tendem a ser favorecidos, enquanto aqueles provenientes de grupos populares podem vivenciar processos de desvalorização de seus saberes e experiências.

A perspectiva filosófica de *Hannah Arendt* contribui para diferenciar poder e violência, demonstrando que a violência emerge quando o poder perde sua legitimidade e quando o diálogo e a ação coletiva são substituídos pela imposição. Para Arendt (2000), o poder nasce da capacidade humana de agir em conjunto, enquanto a violência constitui um instrumento utilizado quando essa capacidade se fragiliza.



Como afirma Arendt (2000), "a essência da ação violenta está baseada na lógica de meios e fins, em que o objetivo final corre sempre o risco de ser dominado pelos próprios meios utilizados para alcançá-lo – meios que, em vez de servir ao propósito, acabam por substituí-lo".

Sob essa perspectiva, a violência não pode ser compreendida apenas como um ato isolado ou uma resposta individual, mas como um fenômeno que expressa relações de poder e conflitos sociais mais amplos. Essa compreensão permite ampliar o olhar para diferentes manifestações da violência, entre elas a violência juvenil, frequentemente reduzida à ideia de delinquência.

Para Arendt (2000), é necessário analisá-la considerando seus condicionantes sociais, políticos e históricos, superando interpretações que responsabilizam exclusivamente os indivíduos. Essa leitura abre caminho para compreender também formas menos visíveis de violência, como a violência simbólica, que se manifesta por meio da naturalização de práticas, discursos e relações de poder no cotidiano das instituições escolares.

Ainda segundo Arendt (2000), embora a violência possa produzir resultados imediatos, ela é incapaz de sustentar estruturas políticas e sociais duradouras, pois enfraquece o diálogo, a participação e a legitimidade das relações institucionais e humanas. Por constituir uma expressão da fragilidade do poder, a violência não substitui a construção do consenso, mas evidencia sua ausência.

Essa compreensão amplia o entendimento sobre manifestações menos evidentes da violência, como a violência simbólica, que não se impõe pela força física, mas pela naturalização de significados, valores, normas e práticas que legitimam relações de dominação e contribuem para a reprodução das desigualdades sociais.

No contexto escolar, essa forma de violência manifesta-se de maneira velada, sendo frequentemente incorporada ao cotidiano das práticas educativas sem que seus mecanismos de exclusão sejam percebidos ou questionados. Essa reflexão possibilita problematizar situações em que a autoridade pedagógica deixa de se fundamentar no reconhecimento e no diálogo e passa a operar por mecanismos autoritários de controle.

A abordagem psicanalítica de *Sigmund Freud* acrescenta outra dimensão ao debate ao discutir a tensão permanente entre indivíduo e civilização. Para Freud (1927/1996), a vida coletiva exige normas e restrições que possibilitam a convivência social, mas essas mesmas regras podem produzir conflitos e mal-estar nos sujeitos. Essa contribuição permite compreender que as instituições escolares exercem uma função reguladora, estabelecendo normas e expectativas de comportamento; entretanto, quando essas normas são rígidas e desconsideram a diversidade dos sujeitos, podem transformar diferenças em desvios e produzir processos de exclusão.

Autores como *Arroyo (2007)*, *Ruotti (2010)*, *Bispo e Lima (2014)*, *Tiradentes (2015)*, *Bittar e Nakano (2017)*, *Mello e Higa (2021)*, *Ribeiro Valle (2022)* e *Zucco e Trindade (2024)* aproximam essas discussões do cotidiano educacional, evidenciando como práticas pedagógicas, discursos institucionais, processos formativos e relações escolares podem reproduzir ou questionar mecanismos simbólicos de exclusão.

Segundo Tiradentes (2015), a violência simbólica manifesta-se quando a escola adota um modelo único de ensino, desconsiderando as especificidades dos estudantes e impondo padrões culturais, linguísticos e cognitivos que favorecem determinados grupos sociais em detrimento de outros, contribuindo para a perpetuação das desigualdades educacionais.

Diante desse cenário, o aumento das diferentes manifestações de violência no ambiente escolar não pode ser enfrentado apenas por meio de medidas punitivas ou



moralizantes. Frequentemente, tais respostas desconsideram os contextos sociais, econômicos e culturais que atravessam as trajetórias dos estudantes e influenciam suas formas de participação na escola.

Como argumenta Arroyo (2007), torna-se necessário repensar os fundamentos da prática pedagógica, reconhecendo os sujeitos em sua diversidade e construindo processos educativos comprometidos com a inclusão, o diálogo e a justiça social.

A escola, como instituição social, também participa dos processos de regulação e transmissão de normas que organizam a vida coletiva. Nesse sentido, a análise de Freud sobre a relação entre indivíduo e civilização contribui para compreender como as instituições estabelecem limites, regras e mecanismos de controle necessários à convivência social. Para Freud (1927/1996), embora a civilização proporcione proteção e possibilite a vida em comunidade, ela exige dos indivíduos renúncias e adequações às suas normas, produzindo tensões entre os desejos individuais e as exigências coletivas. Como afirma o autor, a civilização “tem de ser defendida contra o indivíduo, e seus regulamentos, instituições e ordens dirigem-se a essa tarefa” (Freud, 1927/1996, p. 16).

No contexto escolar, essa reflexão permite problematizar como determinados estudantes, especialmente aqueles que não se adequam aos padrões de comportamento considerados legítimos, podem ser identificados como ameaças à ordem institucional e submetidos a práticas de vigilância, controle e punição.

Embora essas práticas sejam frequentemente justificadas como necessárias à organização escolar, elas podem também revelar formas de violência simbólica quando determinados modos de ser, agir e aprender são desvalorizados ou classificados como inadequados. Assim, como apontam Bispo e Lima (2014), a ordem simbólica, ao mesmo tempo em que oferece referências para a constituição dos sujeitos e para a vida coletiva, também pode produzir sanções e exclusões quando opera a partir de padrões rígidos de normalidade.

De acordo com Bispo e Lima (2014), essas técnicas de controle, vigilância e sanção podem ser compreendidas a partir das contribuições de Foucault sobre o biopoder, entendido como uma forma de poder voltada à administração dos corpos e à gestão calculada da vida (Foucault, 1999).

Diferentemente do poder soberano, cuja expressão máxima se encontrava no direito de fazer morrer ou deixar viver, o biopoder atua por meio de mecanismos contínuos de regulação, classificação e normalização dos indivíduos. Nesse sentido, o controle social passa a ocorrer não apenas pela punição direta, mas também pela produção de padrões de comportamento, pela definição de normas e pela avaliação constante dos sujeitos.

A contribuição de *Michel Foucault* amplia essa discussão ao deslocar o olhar para os mecanismos de poder presentes nas instituições. Embora não utilize o conceito de violência simbólica, Foucault permite compreender como escolas, por meio de práticas disciplinares, avaliações, classificações e normas de comportamento, produzem sujeitos considerados adequados ou inadequados. A partir da noção de biopoder, o autor demonstra que o poder moderno não atua apenas pela repressão, mas também pela regulação dos corpos e pela produção de padrões de normalidade (Foucault, 1999). Dessa forma, práticas aparentemente neutras, como processos avaliativos e dispositivos disciplinares, podem funcionar como mecanismos de hierarquização e exclusão.

Como afirma Foucault (1999, p. 135), “uma sociedade normalizadora é o efeito histórico de uma tecnologia de poder centrada na vida”. Para o autor, o poder moderno opera por meio de dispositivos que qualificam, medem, avaliam e hierarquizam os indivíduos, estabelecendo critérios de normalidade e produzindo diferenciações entre



aqueles que se ajustam ou não às expectativas sociais. Dessa maneira, as instituições passam a exercer um papel fundamental na regulação dos comportamentos, não apenas por meio das leis, mas também por práticas cotidianas de controle e disciplinamento.

Foucault discute sobre as relações entre poder, disciplina e normalização. Embora o autor não utilize o conceito de violência simbólica, sua análise do poder disciplinar permite compreender como as instituições modernas produzem mecanismos de controle que atuam menos pela repressão direta e mais pela construção de padrões de comportamento considerados adequados.

Em *Vigiar e Punir*, Foucault (1994) demonstra que o poder disciplinar opera por meio da vigilância, da classificação e da normalização dos indivíduos, estabelecendo critérios que distinguem o comportamento considerado aceitável daquele percebido como desviante.

Segundo Foucault (1994), o poder disciplinar torna-se mais eficiente justamente quando deixa de ser percebido como uma imposição externa e passa a ser incorporado pelos próprios sujeitos como referência de normalidade. Como afirma o autor, trata-se de um poder que “agiria em cada um de seus pontos” e que deixaria de ser percebido como “poder de alguns sobre alguns”, passando a funcionar como uma reação aparentemente natural da sociedade diante dos indivíduos. No espaço escolar, essa perspectiva permite compreender como práticas de avaliação, vigilância e classificação podem produzir sujeitos ajustados às normas institucionais, ao mesmo tempo em que marginalizam aqueles que não correspondem aos padrões estabelecidos.

Assim, enquanto Bourdieu evidencia como a escola legitima desigualdades culturais por meio da valorização de determinados capitais culturais, Foucault contribui para compreender os mecanismos institucionais que regulam, classificam e normalizam os sujeitos. A articulação entre essas perspectivas permite compreender a violência simbólica escolar como um fenômeno complexo, produzido tanto pela imposição de valores culturais legitimados quanto pelas práticas cotidianas de controle e diferenciação presentes nas instituições educativas.

A contribuição de Foucault permite ampliar a compreensão sobre os mecanismos institucionais que atuam na produção de comportamentos considerados adequados ou inadequados. Para o autor, “a disciplina fabrica indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício” (Foucault, 1994, p. 143). Embora Foucault não utilize o conceito de violência simbólica, sua análise sobre o poder disciplinar contribui para compreender como determinadas instituições, entre elas a escola, produzem processos de vigilância, classificação e normalização dos sujeitos.

No contexto escolar, essa perspectiva permite compreender que determinados estudantes podem ser submetidos a processos de classificação e estigmatização quando seus modos de agir, aprender ou se relacionar não correspondem aos padrões considerados adequados pela instituição. Assim, a violência não deve ser interpretada apenas como resultado de indisciplina ou de desvios individuais, mas como um fenômeno relacionado às condições sociais, econômicas e culturais que atravessam as trajetórias dos sujeitos.

A violência que se manifesta na escola também expressa desigualdades, exclusões e formas de desproteção vivenciadas por crianças e adolescentes, especialmente aqueles pertencentes às camadas populares. Segundo Dubet (2004):

A escola cria suas próprias desigualdades, a economia cria suas próprias desigualdades, a cultura cria suas desigualdades, a política cria suas desigualdades... as desigualdades de cada um desses domínios podem e precisam

ser combatidas. Mas há desigualdades e injustiças novas quando as desigualdades produzidas por uma esfera de justiça provocam automaticamente desigualdades em outra esfera (DUBET, 2004, p. 549).

A perspectiva sociológica de *François Dubet* contribui para problematizar a justiça escolar e os limites da igualdade de oportunidades. O autor evidencia que uma escola baseada exclusivamente no mérito pode ocultar desigualdades sociais de origem, atribuindo aos indivíduos responsabilidades por fracassos que são também produzidos por condições estruturais. Assim, pensar uma escola justa implica reconhecer diferenças, combater desigualdades e garantir que os processos escolares não ampliem injustiças sociais (Dubet, 2004).

A discussão sobre justiça escolar de Dubet (2004), exige compreender que as desigualdades educacionais não são produzidas apenas pelas diferenças individuais entre os estudantes, mas também pelas condições sociais e institucionais que atravessam suas trajetórias. Nesse sentido, Bourdieu e Passeron (1982) demonstram que a escola pode atuar como espaço de reprodução social ao legitimar determinados conhecimentos, linguagens e modos de comportamento associados às classes dominantes, transformando diferenças culturais em desigualdades escolares. Essa perspectiva permite compreender a violência simbólica como um mecanismo pelo qual determinadas hierarquias são naturalizadas e incorporadas ao funcionamento cotidiano da instituição escolar.

Entretanto, reconhecer os processos de reprodução não significa compreender a escola como um espaço exclusivamente determinado pelas desigualdades sociais. Conforme argumenta Dubet (2004), a construção de uma escola mais justa exige articular diferentes princípios de justiça, considerando tanto o reconhecimento do mérito individual quanto a necessidade de políticas que reduzam desigualdades de origem. Para o autor, uma instituição escolar democrática deve garantir o acesso aos conhecimentos fundamentais, estabelecer condições mínimas de aprendizagem e assegurar dignidade àqueles que não alcançam os mesmos resultados, evitando que o fracasso escolar seja interpretado como responsabilidade exclusivamente individual.

Essa reflexão também dialoga com Foucault (1999), ao evidenciar que a escola participa de processos de classificação, avaliação e normalização dos sujeitos. Os mecanismos institucionais que definem padrões de desempenho e comportamento podem produzir formas sutis de exclusão quando determinados estudantes são considerados inadequados ou desviantes. Nesse sentido, combater a violência simbólica implica questionar práticas que, sob o argumento da neutralidade, acabam reforçando desigualdades previamente existentes.

Assim, a construção de uma escola justa (Dubet, 2004) pressupõe superar tanto práticas de exclusão explícita quanto formas mais sutis de dominação, reconhecendo que a violência presente no ambiente escolar não pode ser reduzida a comportamentos individuais.

Como discutem Arendt (2000), Bispo e Lima (2014), a violência está relacionada às configurações de poder e às fragilidades das relações sociais, sendo necessário compreender os contextos que produzem conflitos e desigualdades. Desse modo, uma educação comprometida com a justiça social deve combinar igualdade de acesso, reconhecimento das diferenças, valorização da diversidade e construção de relações pautadas no diálogo e no respeito.

Bernard Charlot (2002), compreende a violência escolar a partir da relação dos sujeitos com a escola e com o saber. Para o autor, os conflitos escolares não podem ser explicados apenas como resultado de comportamentos individuais, pois envolvem os



sentidos atribuídos pelos estudantes à instituição escolar, suas experiências de reconhecimento ou desvalorização e suas relações com o conhecimento. Essa perspectiva amplia a compreensão da violência ao considerar a dimensão subjetiva e relacional dos sujeitos envolvidos.

A contribuição de Bernard Charlot (2002) amplia a compreensão da violência escolar ao deslocar o olhar para a relação que os sujeitos estabelecem com a escola, com o saber e com os outros atores que compõem o espaço educativo.

Para o autor (2002), a violência escolar não pode ser compreendida apenas como resultado de comportamentos individuais ou como expressão de uma suposta inadequação dos estudantes, pois envolve os sentidos construídos pelos sujeitos sobre a instituição escolar, suas experiências de pertencimento, reconhecimento ou desvalorização e suas relações com o conhecimento.

Nesse sentido, a violência também pode emergir quando os estudantes não encontram na escola um espaço de escuta, reconhecimento e produção de sentido para suas trajetórias. Embora Charlot não utilize o conceito de violência simbólica nos mesmos termos de Bourdieu, sua perspectiva contribui para compreender como determinadas relações escolares podem produzir sentimentos de exclusão, fracasso ou não pertencimento. Assim, sua abordagem complementa a análise da violência simbólica ao evidenciar a dimensão subjetiva e relacional dos processos educativos, mostrando que as desigualdades escolares também são vivenciadas pelos sujeitos em suas experiências concretas com a escola e com o saber.

Assim, compreender as violências simbólicas na escola requer reconhecer que elas se constituem na intersecção entre diferentes dimensões: a reprodução cultural e social (Bourdieu e Passeron), os mecanismos de normalização e controle (Foucault), as relações entre poder e violência (Arendt), os conflitos entre sujeito e instituição (Freud), as disputas por justiça escolar (Dubet) e os sentidos atribuídos pelos sujeitos à experiência escolar (Charlot).

A articulação dessas perspectivas permite compreender a violência simbólica como um fenômeno complexo, que não se manifesta apenas em ações individuais, mas também nas estruturas, práticas e discursos que organizam a vida escolar.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo analisar, por meio de um estudo bibliográfico, as contribuições teóricas acerca da violência simbólica no contexto escolar, buscando compreender suas manifestações, seus mecanismos de reprodução e suas implicações para as relações educativas e para a construção de práticas escolares mais democráticas e inclusivas.

A partir da análise bibliográfica realizada, foi possível perceber que essa forma de violência ocorre de maneira muitas vezes velada, quase que invisível e naturalizada, estando presente em práticas, discursos e relações que contribuem para a reprodução de desigualdades no ambiente escolar.

Os estudos analisados apontam para a instituição escolar como aquela que, embora desempenhe um papel crucial na formação dos sujeitos, pode também reproduzir mecanismos de exclusão quando valoriza determinados conhecimentos, comportamentos e formas de expressão em detrimento de outros. Nesse sentido, a violência simbólica atua de forma silenciosa, afetando autoestima, o sentimento de pertencimento e as oportunidades de aprendizagem de muitos estudantes.



Verificou-se, também, que as contribuições teóricas de Bourdieu foram fundamentais para compreender como as desigualdades sociais podem ser reproduzidas no espaço escolar por meio de práticas consideradas legítimas ou naturais. Para além deste referencial teórico, outros autores, aqui citados, permitiram refletir sobre outros fundamentos teóricos e a necessidade de refletir sobre a temática com uma maior amplitude de olhares e concepções. Para obter-se uma educação mais democrática, inclusiva e comprometida com a valorização das diferentes realidades e experiências dos alunos exige mais estudos sobre o tema.

Por fim, destaca-se que este artigo evidencia a importância da formação inicial e continuada dos profissionais da educação diante das manifestações da violência simbólica e dos desafios que atravessam o cotidiano escolar. Muitas práticas, discursos e relações que produzem exclusão ou desvalorização dos sujeitos não se apresentam de maneira explícita, mas encontram-se incorporadas às rotinas institucionais, exigindo dos educadores uma postura crítica, sensível e reflexiva capaz de problematizar aquilo que historicamente foi naturalizado. Nesse sentido, compreender as diferentes formas pelas quais a violência simbólica se manifesta no espaço escolar constitui condição fundamental para a construção de práticas pedagógicas mais democráticas e inclusivas. A formação docente, portanto, assume papel central ao possibilitar que professores e demais profissionais da educação reconheçam as singularidades dos estudantes, valorizem diferentes saberes e experiências culturais e desenvolvam relações educativas pautadas no diálogo, no respeito e na promoção da equidade.

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. *Sobre a violência*. Trad. André Duarte. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

ARREGUY, M. E.; MORENA-TORRES, M.; CAMPOREZ, G. A. Violência simbólica e fracasso escolar: reflexões psicanalíticas na educação. *Revista Aleph*, Rio de Janeiro, ano VI, n. 17, p. 53-70, jul. 2012.

ARROYO, M. G. Quando a violência infantojuvenil indaga a pedagogia. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 787-807, maio/ago. 2007.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BITTAR, D. B.; NAKANO, A. M. S. Violência simbólica entre adolescentes nas relações afetivas. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, v. 51, p. 1-8, 2017.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 1997.

BOURDIEU, P. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes, 2014.

BISPO, F. S.; LIMA, N. L. A violência no contexto escolar: uma leitura interdisciplinar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 30, n. 2, p. 161-180, abr./jun. 2014.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DRAWIN, C. R. O conceito de violência e suas implicações no campo educacional. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

DUBET, F. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1994.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FREUD, S. O futuro de uma ilusão (1927). In: FREUD, S. *O futuro de uma ilusão, O mal-estar na civilização e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 21, p. 11-63.

JUBÉ, M. O. M. R.; CAVALCANTE, C. V.; CASTRO, C. M. J. Violência simbólica para Pierre Bourdieu: a relação com a escola contemporânea. In: COLÓQUIO ESTADUAL DE PESQUISA MULTIDISCIPLINAR, 1., 2016, Mineiros, GO. *Anais...* Mineiros: UNIFIMES, 2016.

MACHADO, E. H. de S. Violência simbólica e suas ramificações na educação. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 1-18, 2024.

MELLO, A. C.; HIGA, I. Violência simbólica na formação de professores de Ciências e Biologia: julgamentos de bens simbólicos do subcampo da escola. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 27, p. 119, 2021.

MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVÃO, Cristina Maria. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. *Texto & Contexto Enfermagem*, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-764, out./dez. 2008.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 78, p. 15-35, abr. 2002.

PEREIRA, S. S.; ABRANCHES, L. A.; ARAÚJO, E. L. Reflexões sobre o currículo escolar e a violência simbólica. *Ensino & Pesquisa*, União da Vitória, v. 15, n. 3, p. 120-136, 2017.

RIBEIRO VALLE, I. Violência simbólica e desigualdades educacionais. Florianópolis: Insular, 2022.

ROSA, M. J. A.; BRITO, A. C. Relações de poder e violência simbólica no contexto escolar. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 34, n. 20, p. 89-108, 2009.



RUOTTI, C. Violência em meio escolar: fatos e representações na produção da realidade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 563-580, 2010.

TIRADENTES, A. R. Violência simbólica no contexto escolar: discriminação, inclusão e o direito à educação. *Revista Eletrônica do Curso de Direito – PUC Minas Serro*, n. 12, p. 33-47, ago./dez. 2015.

ZUCCO, L. P.; TRINDADE, M. T. Violências: uma questão da escola? O que pensam os(as) professores(as). *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 1, p. 1-18, 2024.