

# EDUCAÇÃO DO CAMPO: RASTROS E IMPACTOS DA VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

Ana Maria Franco Pereira<sup>1</sup>

Maria Zeneide C. Magalhães de Almeida<sup>2</sup>

## RESUMO

O objetivo deste estudo é trazer ao debate as contradições da educação do campo, a partir de uma análise dos fatores que influenciam a proposição de um modelo urbano às escolas do campo. Para a discussão, pautou-se em alguns conceitos da teoria de Pierre Bourdieu, sobretudo o de violência simbólica, que ajuda a compreender o papel da instituição escolar como reprodutora da cultura e dos valores das camadas dominantes da sociedade. Aponta-se, como resultados, que a violência simbólica está presente de uma forma mais acentuada nas escolas do campo, uma vez que os conhecimentos valorizados pela escola, além de estarem mais próximos das classes privilegiadas, seguem também um modelo urbano, o que distancia significativamente os sujeitos da escola do campo do acesso aos conhecimentos a que têm direito.

**Palavras-chave:** Educação do Campo; Ação Pedagógica; Violência Simbólica.

## FIELD EDUCATION: TRACES AND IMPACTS OF SYMBOLIC VIOLENCE

### ABSTRACT

The objective of this study is to bring to the debate the contradictions of rural education, based on an analysis of the factors that influence the proposition of an urban model to the rural schools. For a discussion, you can do some exercises in the theory of culture as a teacher of culture and the values of the dominant layers of society. What does it mean that a symbolic violence is present in the rural schools, since they are more valued by the school, in addition to being closer to the privileged classes, in the future also an urban model, which distances the school oshos from the field of the access to the knowledge they

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação, vinculada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS. Integrante dos Grupos de Pesquisa GEPPE da UEMS de Paranaíba - MS e do grupo EDUCAÇÃO, HISTÓRIA, MEMÓRIA E CULTURAS EM DIFERENTES ESPAÇOS SOCIAIS/HISTEDBR, pela PUC. Professora concursada pela Secretaria Municipal de Educação do município de Rio Verde - Goiás. Bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás – FAPEG. [ana.franco.p@hotmail.com](mailto:ana.franco.p@hotmail.com)

<sup>2</sup> Professora Adjunta PUC-Goiás-PPGE/EFPH; Doutora em História Cultural/UNB. Mestre em Educação/ UNICAMP-PE. Pedagoga/UGG (PUCGO). Líder do Diretório CNPq/PROFE/ Grupo de Pesquisa: Educação, História, Memória, Culturas em Diferentes Espaços Sociais. [zeneide.cma@gmail.com](mailto:zeneide.cma@gmail.com)

are entitled to.

**Keywords:** Field Education; Pedagogical Action; Symbolic Violence.

## **INTRODUÇÃO**

Este artigo traz ao debate as contradições da educação do campo presentes em um sistema de ensino que tem valorizado o meio urbano e seu estilo de vida socioeconômico capitalista. Essa valorização, observada na manutenção de práticas e ideias consideradas neutras e naturais, dissimula a função de reprodução da estrutura de distribuição do poder e de privilégios, uma vez que o sistema educacional é um dos principais responsáveis pela transmissão, manutenção e reprodução cultural e social do modo de vida e visão de mundo das variadas sociedades. As instituições educacionais do campo podem contribuir para fomentar, assim, a manutenção e o conseqüente agravamento da desigualdade e da exclusão social. (SANTOS; CARDEL, 2011).

Para o desenvolvimento deste trabalho foram utilizados, sobretudo, os estudos do sociólogo Pierre Bourdieu, que compreende a escola não como uma instituição que, prioritariamente, tem contribuído para a democratização e transformação da sociedade, mas, ao contrário, que tende a legitimar e colaborar com a manutenção das desigualdades sociais.

O artigo discute, inicialmente, o sistema de ensino e a educação do campo na visão de Bourdieu, apresentando em seguida uma breve contextualização dos debates sobre a formação dos sujeitos do campo. Por fim, por meio dos conceitos de autoridade pedagógica e violência simbólica, buscou-se ampliar a reflexão sobre as contradições imbuídas no campo da educação e, especificamente, da educação do campo.

## **O SISTEMA DE ENSINO NA VISÃO DE BOURDIEU**

Até os meados do século XX, havia o predomínio de uma visão otimista da escola, considerada responsável pela superação dos atrasos sociais e econômicos de uma nação. A ampliação do número de escolas públicas seria a

garantia de que todos os cidadãos pudessem ter acesso, em igualdade de condições, a uma educação de qualidade. Uma vez garantido o acesso, o sucesso ou fracasso escolar dependeria tão-somente dos dons, competência ou esforços individuais. (RAMAL; BEZERRA NETO, 2008).

Contudo, a partir dos anos de 1960, frente à crise do sistema escolar francês, Pierre Bourdieu questiona essa visão otimista e o papel da escola na sociedade, refutando a concepção de que o fracasso escolar era inerente ao indivíduo e buscando considerar, entre outros fatores, a influência da origem social na aprendizagem daquilo que é valorizado ou privilegiado no ambiente escolar.

Nesse contexto, Bourdieu reflete sobre as novas obrigações da família, que, de certa maneira, juntamente com a escola, passa a se responsabilizar pela formação social, cultural e política de seus membros. Reconhece, ainda, a relação que se estabelece entre a escola e sociedade, pois é a partir do interior das instituições que se reproduz toda a estrutura social.

Segundo Bourdieu (2004), o homem não é um sujeito de caráter autônomo, e sim um sujeito que carrega consigo uma bagagem social herdada, que pode ter efeitos positivos ou não em seu sucesso escolar. O autor entende que existem, além do capital econômico, diferentes outros capitais que podem ser igualmente herdados ou acumulados, como o capital social, capital simbólico ou capital cultural, os quais influenciam a formação do sujeito e justificam as desigualdades escolares.

O capital cultural, especificamente, pode favorecer o desenvolvimento escolar do sujeito, facilitando a compreensão dos conteúdos e conhecimentos que são privilegiados pela instituição escolar. A escola, sob essa ótica, torna-se apenas uma extensão da família, visto que as crianças da elite já trazem de casa um melhor domínio da língua culta e dos conhecimentos e parâmetros culturais legitimados pela sociedade, os quais se convertem em competências e habilidades cobradas nos currículos escolares. (BOURDIEU, 2004).

As crianças oriundas das classes populares, por sua vez, encontram-se excluídas do capital cultural elitizado e, ao adentrarem no mundo da escola, não se identificam com as realidades apresentadas, pois possuem comportamentos, valores, linguagem oral e escrita, padrões de interesse, curiosidade e disciplina diferenciados daqueles que são comuns a famílias que detêm um determinado volume de capital cultural.

Isso significa que os membros de cada grupo social tenderão a investir uma parcela maior ou menor dos seus esforços – medidos em termos de tempo, dedicação e recursos financeiros – na carreira escolar dos seus filhos, conforme percebam serem maiores ou menores as probabilidades de êxito. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002: p. 06).

Nesse sentido, para Bourdieu, não existe neutralidade nos métodos com que a escola transmite os conhecimentos e avalia os estudantes. Antes, essas ações advêm de subordinações da legitimação e reprodução da dominação exercida pelas classes elitizadas, pois, para o autor, a cultura transmitida pela escola, legitimada e aceita pela sociedade, é praticamente a cultura imposta pelas classes dominantes.

## **AS CONTRADIÇÕES NA FORMAÇÃO DOS SUJEITOS DO CAMPO**

O debate sobre a educação do campo e o movimento de luta por uma escola para o povo do campo foi iniciado no Brasil com os defensores da Escola Nova, no início do século XX. .Esse movimento reivindica, sobretudo, uma educação que considere os sujeitos concretizados de um espaço específico, ou seja, o campo, representado pelos trabalhadores e seus filhos, não descartando a universalização do processo educacional, haja vista que a função primordial da educação é inicialmente a formação intelectual, política e social de seres humanos. Assim,

[...]a Educação do Campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo, e, mais amplamente, *com* a formação humana. E, sobretudo, trata de construir

uma educação *do* povo do campo e não apenas com ele, nem muito menos *para* ele. (CALDART: 2004, p. 18).

Ao se discutir a educação do campo, deve-se pensar no sentido que é dado à educação e a este lugar, pois, conforme apontado por Bourdieu, a educação pode contribuir com a reprodução das desigualdades sociais. No caso específico da educação do campo, isso se dá quando prevalece o modelo urbano de currículo e ensino, vinculado ao modelo de agricultura capitalista, que no Brasil se expressa pelo agronegócio e pelos grandes latifúndios, que acabam ocasionando a expulsão dos trabalhadores do campo de seu ambiente. (RAMAL; BEZERRA NETO, 2008).

Diante dessa abordagem, deve-se pensar em um ambiente de inclusão desses trabalhadores, buscando, a partir da reforma agrária, da agroecologia popular e da agricultura familiar, entre outras possibilidades, a coerência e vinculação entre as ações educativas e o espaço em que são realizadas, qual seja, o campo. Para tanto, a escola não deve estar fechada em si mesma, pois isso contribuiria para o perpetuamento do processo de dominação e de degradação das condições de vida desses trabalhadores.

A escola é identificada como uma instituição que visa à formação e socialização de sujeitos. No que se refere à escola do campo, de acordo com Forquin (1993), a seleção de conteúdos, competências e métodos de ensino é permeada por intensos conflitos. De fato, ora se cobra uma relação estreita entre o ensino e as demandas de conhecimento que poderiam ser úteis para os trabalhadores do campo, ora, em outro extremo, se adota um modelo que desconsidera totalmente sua realidade.

Assim, a instituição escolar localizada no campo tem o desafio de encontrar formas de contribuir para a formação educativa das novas gerações, para a concretização de um projeto voltado à construção de uma sociedade mais humana, relacionando o seu currículo e seus conteúdos com competências e habilidades orientadas para o enraizamento histórico dos estudantes, a

compreensão do seu cotidiano e do mundo em que vive, visando encontrar respostas aos problemas e situações que precisam ser modificadas

Forquim (1993, p.168), realizando uma análise das chamadas “pedagogias novas” e da “oferta cultural escolar”, resume esses dois extremos que podem ser prejudiciais: de um lado, desprezar o contexto social mais amplo em que a escola está inserida, condenando-a a ficar “perdida no tempo e no espaço”; por outro lado, realizar tudo exatamente como a cultura social determina, tirando a função social da escola.

O autor reforça a especificidade da escola, argumentando que, por mais que seja necessária a preocupação com a consideração do cotidiano do aluno, o currículo tem como função transcender esses conhecimentos subjetivos, buscando a formação para compreensão científica de mundo.

No entanto, em um movimento contrário, a sociedade técnico-industrial e capitalista prioriza o lucro e o utilitarismo, buscando legitimar e justificar a busca por um ensino de saberes considerados úteis, acusando a escola é acusada de transmitir uma cultura de classe, considerada discriminatória, não possibilitando qualquer identificação das crianças com a instituição, principalmente as da classe trabalhadora, que no caso específico aqui tratado, são aquelas advindas do campo.

Contudo, para Forquim (1993), a cultura erudita e livresca é uma riqueza acumulada que as gerações sucessivas nos legaram, e a função da educação, nesses termos, é o de transpor didaticamente tais saberes universais, na busca de preparar o indivíduo para viver em sociedade: “A cultura é considerada como um repertório, um fundo, um tesouro no interior do qual a educação efetua, de certo modo, extratos para fins didáticos”. (FORQUIN, 1993, p. 38).

Ramal e Bezerra Neto (2008), acerca da complexidade dessa relação entre cultura escolar e cultura de vida, apontam:

A educação do indivíduo é principalmente resultado da transmissão cultural, nesse sentido, enfatiza-se que a escola deve valorizar a tradição e a transmissão cultural. Esta deve ensinar aos alunos sobre  
**RCE, v.3, 2018 ISSN 2526-4257 e019002**

aquilo que é permanente nas sociedades humanas e que o preparará para ter ao mesmo tempo, conhecimento para viver em sociedade e visão crítica, profunda que o tire do cotidiano imediato, pois ao que a escola deve se opor é à condição de vida moderna que cristaliza a exigência do novo e que traz uma cultura massificada como referência para as pessoas. (RAMAL; BEZERRA NETO, 2008, p. 9).

Bourdieu, de acordo com Nogueira e Nogueira (2002), compreende que a escola não constrói de forma coerente o conhecimento que o aluno necessita, considerando o conhecimento como pronto e acabado, desvalorizando o saber e a cultura de origem de seu educando, e ao mesmo tempo, o que ele tem a oferecer, aprisionando-o em “grades” curriculares e a avaliações e métodos pedagógicos determinados e impostos pela elite. Conforme Nogueira e Nogueira (2002, p. 12), “Os conteúdos curriculares seriam selecionados em função dos conhecimentos dos valores, e dos interesses das classes dominantes”.

Diante dessas discussões, torna-se função básica da escola trabalhar os aspectos de formação e percepção de identidades, que se formam nos processos sociais, que na visão de Caldart (2004, p. 42) se resume em: “[...] um aprendizado humano essencial: olhar no espelho o que somos e queremos ser; assumir identidades pessoais e sociais, ter orgulho delas, e enfrentar o desafio do movimento de sua permanente construção e reconstrução”.

Nesse contexto, é válido destacar que a educação deve ajudar a formar, construir e fortalecer identidades, ou seja, formar sujeitos dentro de seus valores culturais e modo de viver. Porém, para isso, não é necessário a destruição dos conteúdos curriculares, mas a sua reconstrução, a partir de um contexto diversificado, visando conhecer o mundo e nele interferir de forma consciente, autônoma e coerente.

Faz-se necessário que eduquemos os jovens do campo, embasados num currículo que os levem a pensar e agir não apenas sobre questões ligadas a esta realidade específica e adotando uma idéia ingênua de que todos permanecerão no campo. A maioria irá sair e, em princípio não tem nada de ruim nisso. O importante é que o jovem, a partir do conhecimento adquirido e sistematizado pela escola, se aproprie dos mecanismos e dos processos de mudanças que o levam a sair do campo. O desafio da educação é, pois, ajudá-lo a compreender estes fenômenos e, assim, entender sua realidade e fundamentalmente que ele aprenda a refletir para que em outra realidade, em outra situação,

ou outra escola, ele saiba acima de tudo pensar. (RAMAL; BEZERRA NETO, 2008, p. 8).

A educação do campo necessita, portanto, ser uma educação diferenciada, que acima de tudo esteja direcionada à formação de seus sujeitos, objetivando sua interferências em sua própria realidade, na busca de uma vida humana mais justa e plena.

De acordo com o artigo 22 da Lei nº 9394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a educação básica compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio” e tem por finalidade “[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. (BRASIL, 1996, p. 9).

Dessa maneira, encontra-se a educação do campo também garantida pela LDB, assim especificada:

Art. 28. Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação as peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I- conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II- organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola;
- III- adequação a natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, p. 10).

Contudo, mesmo estando presente na lei, a educação do campo não tem sido atendida de maneira satisfatória, e muito menos tem sido planejada e vista como proposta na formação de identidade do meio rural, na busca da implantação e implementação de um novo projeto de desenvolvimento do sujeito no campo.

Segundo Ramal e Bezerra Neto (2008), há o estigma de que a escola urbana é melhor do que a escola do campo, o que faz com as escolas das cidades se tornam prioridade na agenda de investimentos dos governos, enquanto as escolas do campo, cada vez mais, ficam em segundo plano. Para os autores é necessário,



[...] que se aplique políticas específicas para o desenvolvimento da educação do campo, para romper de vez com a dicotomia entre o campo e a cidade e fortalecer a identidade, o currículo e a cultura dos diversos grupos que vivem e se mantêm dentro desta realidade. Dito isso, é garantido a diferença entre rural e urbano e não a desigualdade entre uma cultura e outra, entre um modo de vida e outro. (RAMAL; BEZERRA NETO, 2008, p. 11).

Portanto, para se discutir a formação de uma escola básica no campo, é preciso que se avance na busca e na luta por políticas públicas, com clareza da definição do lugar social que essa educação ocupa e do projeto de desenvolvimento que se almeja construir.

Compreende-se que a educação não é a única responsável pela solução de todos os problemas sociais, econômicos e políticos do país, mas, segundo Ramal e Bezerra Neto (2008), quando combinada com elementos políticos, econômicos e culturais, que de certa forma interferem no modelo econômico vigente, podem contribuir para transformá-lo.

## **AÇÃO PEDAGÓGICA, AUTORIDADE E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA: UMA REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO A PARTIR DE CONCEITOS BOURDIEUSIANOS**

A discussão sobre a educação do campo, diante do contexto apresentado, precisa partir da definição do lugar social ocupado pela escola do campo e do projeto de desenvolvimento que se visa construir, pautado no princípio de diversidade cultural e social e na garantia ao direito à diferença, à igualdade e, principalmente, ao acesso à educação.

O artigo 1º da LDB contempla o equilíbrio entre a igualdade e a diferença, afirmando que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizacionais da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996, p. 1).

No entanto, a realidade da educação para o sujeito do campo está imersa

em utopias, exclusões e desigualdades, pois, ainda que a Lei garanta uma educação básica igualitária, acrescenta que, para esta população, o processo de formação educacional deve embasar-se na realidade local por ela vivenciada.

Pierre Bourdieu (2004), ao analisar o sistema de ensino francês, nos apresenta o caráter essencialmente contraditório da educação escolar, que tende, na aplicação do seu método de ensino, a favorecer e a manter as desigualdades sociais, econômicas e políticas existentes entre os jovens das diferentes classes e/ou grupos sociais.

Para Bourdieu, a escola tem a função de perpetuar e transmitir a cultura da elite, conservando e mantendo os valores que fundamentam a ordem social, mantendo uma relação de dominação das ideias por meio das práticas pedagógicas tradicionais: “[...] tudo tende a mostrar que o (sistema escolar) é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural”. (BOURDIEU, 2004, p.41).

No que se refere às escolas do campo, essa contradição se mostra acentuada, uma vez que os conteúdos curriculares e a metodologia aplicada não atendem aos interesses e necessidades dos alunos, bem como não existe uma adequação no calendário escolar ao ciclo agrícola e às condições climáticas regionais. (SANTOS; CARDEL, 2011).

O conceito de capital simbólico, proposto na teoria bourdieusiana, torna-se importante para a compreensão dessas relações que são estabelecidas no campo social. Para o autor, o capital simbólico é “um crédito, é o poder atribuído àqueles que obtiveram reconhecimento suficiente para ter condição de impor o reconhecimento [...]”. (BOURDIEU, 2004, p.166).

Assim, o capital simbólico confere poder (simbólico) ou legitimidade ao agente ou grupo que o detém, considerando o reconhecimento dentro de um campo determinado. Esse poder é exercido, conforme Bourdieu, por meio da violência simbólica, que para o teórico é “uma violência que se exerce com a

cumplicidade tácita dos que a sofrem e também, com frequência, dos que a exercem, na medida em que uns e outros são inconscientes de exercê-la ou de sofrê-la”. (BOURDIEU, 1989, p. 22).

Nessa concepção, a legitimação e a dissimulação da imposição da influência da cultura dominante contribuem para reproduzir as relações do mundo do trabalho. Na educação escolar, a violência simbólica é exercida por meio da ação e autoridade pedagógica, e os dominados não se opõem ao seu opressor, pois não se percebem como vítima do processo de dominação e consideram a situação de dominação como natural e inevitável.

Isso não significa que os professores, agentes da ação pedagógica, exercem conscientemente a violência simbólica, uma vez que eles próprios também se encontram em uma realidade em que a escola funciona como uma instituição a serviço dos interesses de um Estado dominante, que não prioriza um projeto social para suprir as necessidades sociais. Pode-se relacionar tal discussão do poderio do Estado ao que afirma Carlos Nelson Coutinho:

Menos consensual é a constatação de que muitos dos traços dessa formação estatal brasileira ora em crise têm raízes já no início da nossa história. Isso significa que o Brasil se caracterizou até recentemente pela presença de um Estado, extremamente forte, autoritário, em contraposição a uma sociedade civil débil, primitiva, amorfa. (COUTINHO, 2006, p. 173).

Relacionando essa afirmação com os fundamentos teóricos bourdieusianos, percebe-se que a dinâmica da dominação simbólica é trazida para o interior da escola de forma dissimulada, o que contribui para que essa cultura dominante continue sendo transmitida e repassada por meio de um currículo voltado para competências elaboradas para os alunos das escolas urbanas.

Bourdieu e Passeron (2013) explicitam que as relações de força presentes na ação pedagógica são consideradas simultaneamente como autônomas e

dependentes, uma vez que a condição de instauração de uma relação de comunicação pedagógica é, objetivamente, a aceitação tácita do poder arbitrário que o professor exerce sobre os estudantes.

[...] a A[cão] P[edagógica] é objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido, enquanto que as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário que é a condição da instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, da imposição e inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação (educação). (BOURDIEU, 2013, p. 27).

Sendo assim, a ação pedagógica, que pode ser exercida não somente pelos professores, mas também por outros membros um grupo social que possuem esse poder simbólico legitimado, como, por exemplo, os pais e líderes religiosos, entre outros, reproduz a cultura dominante e conseqüentemente as relações de poder em um determinado grupo social. (BOURDIEU; PASSERON, 2013).

Há duas dimensões arbitrárias na violência simbólica exercida por meio da ação pedagógica: o conteúdo da mensagem transmitida e a legitimação da autoridade pedagógica. Nesse sentido, o agente da ação pedagógica que visasse destruir a violência simbólica destruiria a própria ação pedagógica, pois a legitimação da autoridade pedagógica, arbitrariamente instituída, é a condição básica para a instauração da relação de comunicação pedagógica, ou seja, de ensino. Percebe-se, assim, a complexidade das questões que envolvem a reflexão sobre as mudanças necessárias sistema educativo.

Toda ação pedagógica produz uma autoridade pedagógica, situação pela qual concretiza a sua verdade objetiva de exercício de violência, pois sem a autoridade pedagógica não é possível levar-se a risco a ação pedagógica, pois estas detêm o direito de imposição legítima de significações. (BOURDIEU; PASSERON, 2013, p. 46).

Nessa perspectiva, a autoridade pedagógica dos professores diante dos

alunos os torna legitimadores das mensagens transmitidas aos alunos e por eles interiorizadas, resultando em uma reprodução cultural e social da classe dominante. Os próprios professores, por sua vez, também sofrem a violência simbólica, seja por meio da hierarquização dos cargos na escola, seja pela imposição de currículos, conteúdos e métodos eleitos pelos responsáveis pelo sistema educação no Estado, seja pela falta de acesso a uma formação inicial e continuada que lhe possibilite compreender a complexidade envolvida no seu trabalho docente e no espaço em que atua.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O artigo buscou trazer ao debate algumas questões que podem contribuir para a reflexão sobre os projetos e políticas públicas voltados para a educação do campo. Diante da realidade imposta pelo sistema de produção capitalista, que prioriza o modelo cultural urbano, a discussão de qual educação se quer para o campo não implica uma postura dicotômica entre rural e urbano, campo e cidade, mas se pauta na formulação e proposição de políticas públicas que não sejam pontuais ou compensatórias, que levem em consideração os modos de ser e agir do trabalhador do campo e, ao mesmo tempo, permitam o acesso ao conhecimento científico que pode ampliar sua compreensão da realidade que o cerca, visando sua emancipação.

Constatou-se que a escola é um dos importantes lugares em que o conhecimento deve ser transmitido de forma democrática para todos, em especial, aos alunos das escolas do campo, porém, infelizmente, termina-se por enfatizar as diferenças, reforçando o sentimento de incapacidade nas crianças e adolescente que habitam no campo, ao contrário dos filhos pertencentes a classe dominante. Entretanto, mesmo não se lançando diretamente ao estudo de todo o universo da escola, os conceitos de Bourdieu auxiliou na reflexão das instituições de ensino localizadas no campo, bem como, as experiências dos agentes sociais e da própria ação pedagógica, como influência em prol do êxito dessas escolas, voltadas é claro, ao interesse da dominação simbólica.

No sistema de ensino brasileiro, no entanto, o conteúdo trabalhado nas escolas do campo é aquele que interessa à perpetuação da hegemonia cultural da classe dominante, cuja educação é concebida num pacote urbano, oriundo da cidade, menosprezando os saberes dos povos da terra, tornando o ensino fragmentado.

Os estudos de Bourdieu, nesse sentido, demonstram a complexidade das relações que se estabelecem na educação escolar e trazem à reflexão os fatores que levam a escola a se tornar uma instituição que reproduz a cultura das classes dominantes por meio da violência simbólica. Essa violência é exercida na ação pedagógica, por meio da seleção arbitrária de conteúdos e eleição, também arbitrária, daqueles que terão direito a exercê-la, ou seja, os que serão investidos de autoridade pedagógica. Essa autoridade pedagógica é condição objetiva para a instauração da situação de comunicação pedagógica, o que torna ainda mais desafiador tirar do plano do inconsciente, seja dos dominados, seja dos dominadores, a aceitação dessa relação de dominação como algo natural e legítimo.

A violência simbólica está presente de uma forma mais acentuada nas escolas do campo, uma vez que os conhecimentos valorizados pela escola, além de estarem mais próximos das classes privilegiadas, seguem também um modelo urbano, o que distancia significativamente os sujeitos da escola do campo do acesso aos conhecimentos a que têm direito.

Compreender esse processo consiste em um dos primeiros passos para se pensar formas de superação desse modelo de ensino, visando a construção de uma educação, seja ela urbana ou do campo, a favor das classes menos favorecidas, voltada para a transformação e não para a reprodução das desigualdades.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1996

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). *Pierre Bourdieu: Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2004. (Ciências Sociais da Educação). p. 40-64.

\_\_\_\_\_. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. (Memória e Sociedade).

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude; *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução de Reynaldo Bairão. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1975.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção do projeto político-pedagógico da educação do campo. In: JESUS, S. M. S. A. de; MOLINA, M. C. (Org.) *Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo*. Brasília/DF: Universidade de Brasília, 2004, p. 13 – 52.

COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: \_\_\_\_\_. *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. 2006. p. 173-200.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 78, p. 15-36, abr. 2002.

RAMAL, Camila Timpani; BEZERRA NETO, Luiz. Educação do campo: pressupostos que norteiam suas bases culturais e curriculares. In: Jornada do Histebr, 8, São Paulo, 7 e 8 de julho de 2008. *Anais...*, São Paulo, 2008.

SANTOS, Diana Anunciação; CARDEL, Lídia Maria Pires Soares. Educação Rural e as Contradições do Sistema de Ensino: o caso da Escola Família Agrícola do Sertão. *Educação em Revista*, Marília, v. 12, n. 2, p. 41-58, 2011.