

As aprendizagens dos alunos da Educação do Campo na perspectiva do capital cultural de Pierre Bourdieu

 Alynne de Lima Lopes¹,  Gilcilene Lélia Souza do Nascimento²,  Simone Cabral Marinho dos Santos³

¹ Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGE. BR 405, Km 153, Bairro Arizona, Pau dos Ferros – RN. Brasil. ² Universidade Federal Rural do Semiárido - UFERSA. Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGE. ³ Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGE.

Autor para correspondência/Author for correspondence: alynnelimalopes@gmail.com

RESUMO. Este trabalho tem como objetivo discutir as aprendizagens dos alunos da Educação do Campo na perspectiva da teoria do capital cultural de Pierre Bourdieu. Para o autor, um fator decisivo para o sucesso ou o fracasso escolar é o capital cultural que os indivíduos herdam das famílias e dos contextos nos quais vivem, sendo que essa herança cultural é diferente para cada classe social. Ao privilegiar a cultura da classe dominante, a escola transmite, de forma desigual, os conhecimentos, contribuindo, assim, para a reprodução das desigualdades sociais. O tema se justifica pela necessidade de pensarmos a respeito da importância de uma educação do campo que considere seus sujeitos, suas singularidades e pluralidade de saberes. Este trabalho se insere na abordagem da pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico e abordagem exploratória, utilizando como principal referencial teórico Arroyo (1999), Bourdieu & Passeron (1992), Bourdieu (1989), Caldart (2003), Charlot (2014) e Xypas (2017). Como resultados, observamos que o capital cultural influencia nas atitudes dos sujeitos em relação à escola, contribuindo para seu êxito ou fracasso escolar, e que, quando as identidades e especificidades do campo não são consideradas, a escola poderá contribuir para o fracasso escolar de seus estudantes.

Palavras-chave: aprendizagem, capital cultural, educação do campo.

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 10	e19359	UFNT	2025	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	-------	--------	------	------	-----------------



Learning of Rural Education Students from the Perspective of Pierre Bourdieu's Cultural Capital

ABSTRACT: This study aims to discuss the learning of rural education students from the perspective of Pierre Bourdieu's cultural capital theory. According to Bourdieu, a decisive factor for academic success or failure is the cultural capital that individuals inherit from their families and the contexts in which they live. This cultural inheritance varies according to social class. By privileging the culture of the dominant class, the school unequally transmits knowledge, thus contributing to the reproduction of social inequalities. This theme is justified by the need to reflect on the importance of rural education that considers its subjects, their singularities, and the plurality of knowledge. This study adopts a qualitative research approach, with a bibliographic and exploratory perspective, using as its main theoretical references Arroyo (1999), Bourdieu & Passeron (1992), Bourdieu (1989), Caldart (2003), Charlot (2014), and Xypas (2017). The results indicate that cultural capital influences individuals' attitudes toward school, contributing to their academic success or failure. Furthermore, when rural identities and specificities are not considered, the school may contribute to students' academic failure.

Keywords: learning, cultural capital, rural education.

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 10	e19359	UFNT	2025	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	-------	--------	------	------	-----------------

Las aprendizajes de los estudiantes de educación rural desde la perspectiva del capital cultural de Pierre Bourdieu

RESUMEN: Este estudio tiene como objetivo discutir el aprendizaje de los estudiantes de la Educación del Campo desde la perspectiva de la teoría del capital cultural de Pierre Bourdieu. Según el autor, un factor decisivo para el éxito o el fracaso escolar es el capital cultural que los individuos heredan de sus familias y de los contextos en los que viven. Esta herencia cultural varía según la clase social. Al privilegiar la cultura de la clase dominante, la escuela transmite el conocimiento de manera desigual, contribuyendo así a la reproducción de las desigualdades sociales. La relevancia de este tema radica en la necesidad de reflexionar sobre la importancia de una educación del campo que considere a sus sujetos, sus singularidades y la pluralidad de saberes. Este estudio se enmarca en un enfoque de investigación cualitativa, de carácter bibliográfico y con una perspectiva exploratoria, utilizando como principales referentes teóricos a Arroyo (1999), Bourdieu y Passeron (1992), Bourdieu (1989), Caldart (2003), Charlot (2014) y Xypas (2017). Los resultados indican que el capital cultural influye en las actitudes de los individuos hacia la escuela, contribuyendo a su éxito o fracaso académico. Además, cuando no se consideran las identidades y especificidades del campo, la escuela puede contribuir al fracaso escolar de sus estudiantes.

Palabras clave: aprendizaje, capital cultural, educación del campo.

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 10	e19359	UFNT	2025	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	-------	--------	------	------	-----------------

Introdução

A escola é, ou deveria ser, um espaço legítimo de lutas e transformações sociais. Isso porque é por meio dela que buscamos instrumentos para agir e intervir na sociedade e no mundo de forma crítica e responsável. Com isso, não queremos dizer que a escola seja o único lugar onde se produzam saberes, pois os sujeitos que nela convivem trazem consigo experiências de vida, costumes, tradições, gostos e todo um repertório cultural, construído nos diferentes contextos em que estão inseridos desde o seu nascimento.

No entanto, é na escola que tais conhecimentos, somados a outros social e historicamente acumulados, são sistematizados e ressignificados pelos indivíduos por meio do processo de ensino e aprendizagem, atividades organizadas intencionalmente para atingir determinados fins, os quais terão impactos diretos e indiretos no âmbito social.

A ideia de uma escola igualitária, democrática e inclusiva, voltada para a cidadania plena e para a formação de sujeitos conscientes de seus papéis na sociedade, ainda é uma luta no cenário da educação brasileira, a fim de que se torne uma realidade para todos. Os entraves para a concretização desse modelo de educação são de ordem social, econômica, cultural e política. Esses fatores acabam dificultando o acesso e a permanência na escola para alguns grupos sociais historicamente menos favorecidos, como é o caso dos alunos da educação do campo.

A educação do campo, modalidade de ensino da educação básica no Brasil, surgiu no seio das lutas e movimentos sociais dos sujeitos do campo, que buscavam uma escola pública adequada às suas especificidades, identidades e formas de organização da vida e do trabalho no campo. De acordo com Caldart; Pereira; Alentejano e Frigotto (2012), essa luta por uma educação do campo esteve atrelada à luta pela terra e por melhores condições de produção e trabalho, alinhado-se ao movimento da reforma agrária e justificando sua relação com os movimentos sociais dos trabalhadores.

Assim, a educação do campo deve buscar o reconhecimento da natureza do campo e das identidades dos sujeitos que nele vivem, suas formas de vivenciar o mundo, seus saberes e experiências próprias do meio rural. Segundo Caldart; Pereira; Alentejano e Frigotto (2012, p. 6), é preciso que suas práticas busquem “...trabalhar com a riqueza social e humana de seus sujeitos: formas de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política, de modo de vida.”

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 10	e19359	UFNT	2025	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	-------	--------	------	------	-----------------

Dessa forma, entendemos que os alunos da educação do campo são sujeitos que possuem uma cultura e experiência próprias do contexto do campo, e que muitas vezes chegam às escolas sem que seus conhecimentos e suas especificidades sejam considerados. Ou seja, toda essa bagagem cultural é desconsiderada no seu processo de ensino e aprendizagem. Esse fator pode contribuir de forma preponderante para a visão que esses estudantes têm sobre a escola e a educação em suas vidas.

Para Bourdieu e Passeron (1992), um fator decisivo para o sucesso ou o fracasso escolar é o capital cultural que os indivíduos herdam das famílias e dos contextos nos quais vivem. O capital cultural é constituído pelas regras, crenças, valores, costumes e atitudes que os sujeitos possuem interiorizados e que são repassados pela família ao longo de suas vidas. Na concepção dos autores, a escola transmite, de forma desigual, os conhecimentos, privilegiando determinados grupos em detrimento de outros.

Partindo dessa perspectiva dos autores mencionados e de reflexões em torno da especificidade da educação do campo no contexto educacional brasileiro, surgiu o seguinte questionamento: Que influências o capital cultural exerce nas aprendizagens dos estudantes das escolas do campo?

Com base nas ideias apresentadas acima, este trabalho objetiva discutir e refletir sobre a importância de uma educação do campo que considere seus sujeitos, suas singularidades e pluralidade de saberes nos processos de ensino-aprendizagem para alcançar o sucesso escolar. Assim, este trabalho discute a relação entre as aprendizagens escolares dos sujeitos do campo e a perspectiva da teoria do capital cultural de Pierre Bourdieu, buscando identificar a influência do capital cultural nas aprendizagens dos sujeitos das escolas do campo.

No que tange ao percurso metodológico, este trabalho se insere dentro da abordagem da pesquisa qualitativa, pois, segundo Taquette (2021), este tipo de pesquisa possibilita uma maior compreensão sobre diversos aspectos da realidade que não podem ser percebidos e analisados com profundidade a partir de representações ou dados numéricos. Dentro dos pressupostos da pesquisa qualitativa, trata-se de um trabalho de cunho bibliográfico e abordagem exploratória, pois tem o objetivo de fazer um levantamento dos pensamentos e ideias de autores que trazem contribuições pertinentes para o campo das discussões sobre o objeto de estudo deste artigo.

Como embasamento teórico para as discussões, utilizaremos as ideias de diferentes autores, entre eles, podemos citar os principais como Bourdieu e Passeron (1992), Bourdieu

(1989), Charlot (2014), Caldart (2003), Arroyo (1999), Molina e De Jesus (2004), Xypas (2017), assim como outros que possam contribuir para a temática pesquisada.

O capital cultural de Pierre Bourdieu

Pierre Bourdieu (1930-2002) foi um sociólogo francês cuja obra teve grande impacto no campo das ciências humanas e sociais do século XX até os dias de hoje. Seus estudos e teorias continuam a influenciar os debates no âmbito educacional, repercutindo, inclusive, no Brasil. Em 1970, foi publicada pela primeira vez a sua obra mais famosa, intitulada “*A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*”, escrita juntamente com Jean-Claude Passeron. A obra consiste em uma crítica ao sistema de ensino da França daquela época, mas sua pertinência é tamanha que nos auxilia nas reflexões sobre a educação brasileira do século XXI.

Em sua teoria, Bourdieu “denuncia” a escola como sendo um espaço de reprodução das desigualdades sociais, agindo como um instrumento de manutenção dos interesses das estruturas dominantes da sociedade. Para ele, a escola transmite, de forma desigual, os conhecimentos, privilegiando determinados grupos em detrimento de outros. Nas palavras do autor, “...ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios” (Bourdieu, 1989, p. 10).

Assim, segundo o autor, um fator decisivo para o sucesso ou o fracasso escolar é o capital cultural que os indivíduos herdam das famílias e dos contextos nos quais vivem. Além do capital cultural, existe o capital econômico, que diz respeito aos valores e bens materiais; o capital simbólico, que pode ser entendido como o prestígio ou posição social que alguém ocupa na sociedade; e o capital social, que se refere às redes de relacionamentos. No entanto, o capital cultural tem maior peso na trajetória escolar do indivíduo, pois, “...a ação do meio familiar sobre o êxito escolar é quase exclusivamente cultural” (Bourdieu, 1989, p. 5). Ainda de acordo com Bourdieu:

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes frente ao capital cultural e à instituição escolar (Bourdieu, 1989, p. 5).

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 10	e19359	UFNT	2025	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	-------	--------	------	------	-----------------

O capital cultural é composto pelos conhecimentos, regras, crenças, valores, costumes e atitudes que os sujeitos possuem interiorizados e que são repassados pela família ao longo de suas vidas. Essa herança cultural é diferente para cada classe social, ou seja, depende da origem social de cada indivíduo. Nas palavras do autor, “...é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas desiguais de êxito” (Bourdieu, 1989, p. 5).

Partindo desse ponto, a escola privilegia os conhecimentos tidos como legítimos, aos quais as classes mais favorecidas econômica e socialmente têm acesso. Tais conhecimentos são repassados, arbitrariamente, através da ação pedagógica, ou seja, por meio de uma violência simbólica. Ainda de acordo com o autor, “Toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (Bourdieu, 1992, p. 20). Esse arbitrário cultural se refere à cultura considerada como legítima, superior a outras, transmitida por intermédio da ação pedagógica.

Aos alunos das classes menos favorecidas, resta interiorizar esse capital cultural superior para ter chance de acompanhar o percurso escolar e obter sucesso. Por consequência, a escola acaba privilegiando quem já é, por herança cultural, privilegiado, reproduzindo, portanto, as desigualdades sociais (Bourdieu, 1989).

Para Bourdieu (1989), quando a escola oferece um ensino igual para todos os alunos, sem considerar as diferenças culturais e sociais, ela está, na verdade, contribuindo para a exclusão dos menos favorecidos, pois nem todos partem do mesmo ponto, e a escola faz isso sob o disfarce de uma suposta neutralidade. No entanto, a educação não é neutra. Ela possui uma intenção, mesmo que implícita: a de manter ou transformar a sociedade.

Os alunos que já possuem o capital cultural considerado como erudito e formal, o qual é transmitido nos currículos oficiais dos sistemas de ensino, terão menos dificuldades em acompanhar os conteúdos, em comparação com os alunos que não possuem acesso a esse tipo de cultura. Diante disso, Bourdieu (1989) argumenta que a escola contribui para a reprodução das desigualdades educacionais entre os alunos quando ignora as diferenças dos “...conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação...” (Bourdieu, 1989, p. 10). Esse fator contribui para a visão de que alcançar o sucesso escolar depende somente do esforço e da força de vontade do aluno, ou dos dons e aptidões individuais de cada um.

Em sua teoria, Bourdieu traz conceitos de grande relevância para as reflexões acerca

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 10	e19359	UFNT	2025	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	-------	--------	------	------	-----------------

da organização e do funcionamento do sistema educacional como um todo, sempre evidenciando o caráter excludente da escola face às desigualdades sociais. O autor faz uma crítica aos exames e seleções aos quais os estudantes são submetidos ao longo da escolaridade. Para Bourdieu e Passeron (1992), os exames e avaliações expressam de forma implícita as escolhas e valores do sistema de ensino.

Ainda de acordo com os autores, os modelos de avaliações impõem “...uma definição social do conhecimento e da maneira de manifestá-lo...” (Bourdieu; Passeron, 1992, p. 153). Dessa forma, tais exames agem como instrumentos de seleção e classificação dos alunos que, por esforço e aptidões individuais, conseguem obter êxito nas avaliações, excluindo os demais sob a hipótese de que pouco se esforçaram ou não foram bons o suficiente. Assim, a escola classifica, desde os primeiros anos de vida, os mais competentes.

Fazendo isso, a escola está, sob o disfarce da neutralidade e da igualdade de oportunidades para todos, contribuindo para a manutenção dos interesses e privilégios da classe dominante. Conforme Castejon e Santos (2017, p. 28), para Bourdieu e Passeron “...o exame impõe a definição social do conhecimento e padroniza respostas e reações relacionadas a determinado conteúdo”. Assim, os indivíduos das classes populares se encontram sempre em desvantagem em relação aos exames por não terem acesso aos conhecimentos socialmente valorizados e, mesmo quando os possuem, ao assimilá-los, esses indivíduos acabam por reproduzir aquilo que aprenderam.

A teoria de Bourdieu é vasta, e as discussões nela contidas são de extrema relevância para nos ajudar a compreender as relações subjacentes entre escola e sociedade. Nesse capítulo, buscamos apresentar de forma sucinta alguns de seus conceitos, atentando, primordialmente, para a definição de capital cultural, tendo em vista que este será um conceito chave para as discussões elaboradas neste trabalho acerca do processo de aprendizagem dos sujeitos da educação do campo.

A educação do campo e as identidades dos sujeitos

Durante muito tempo, o tratamento dado às escolas do campo foi marcado pela subordinação destas ao modelo de organização das escolas urbanas, devido a vários fatores, dentre os quais se destaca a ausência de políticas públicas voltadas para as singularidades dos sujeitos do campo, além da carência de discussões sobre o tema em âmbito acadêmico e na

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 10	e19359	UFNT	2025	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	-------	--------	------	------	-----------------

formulação dos currículos oficiais.

Essa visão da escola urbana como modelo de organização a ser seguido pelas escolas das zonas rurais desconsidera a pluralidade de saberes, condições de existência, identidades e conhecimentos próprios do campo. Em outras palavras, o que existia até então eram políticas compensatórias que contribuíram muito mais para a construção de preconceitos e estereótipos a respeito da educação para o povo do campo. Para Santos (2017), as escolas do campo vão muito além de uma simples localização geográfica, e é através de reflexões e da produção de saberes e ações efetivas que a educação do campo contribuirá para a desconstrução desse imaginário coletivo de uma hierarquia entre cidade e campo.

É neste cenário que surgem diversos movimentos sociais, populares e sindicais, reivindicando um olhar sobre a realidade do povo do campo, seus interesses e identidades. Segundo Santos (2017), essas iniciativas tinham como objetivo defender o campo como espaço de vida, de lutas e sonhos, de diversidade cultural, e não apenas como espaço de reprodução do modelo educacional urbano.

Com a promulgação da Constituição de 1988, os debates sobre uma educação para todos, como dever do estado, influenciaram as discussões sobre a educação para a população do campo. Posteriormente, veio a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.393/96, um marco legal significativo para essa modalidade de educação, assegurando, no artigo 28, a organização e funcionamento das escolas do campo, considerando suas especificidades climáticas, geográficas, curriculares, metodológicas, além da natureza do trabalho do campo, adequação ao calendário escolar e aos interesses dos alunos da zona rural.

Após o estabelecimento desses marcos legais, várias iniciativas governamentais foram criadas, como conferências e programas voltados para o debate acerca da educação do campo, trazendo contribuições de suma importância para a formulação de políticas públicas educacionais voltadas para esta modalidade de ensino. A Resolução do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 1, de 3 de abril de 2002, instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBC). Embora a implantação efetiva dessas diretrizes na escola tenha sido lenta, elas são consideradas uma conquista de grande relevância na história da educação do campo no Brasil.

Diante disso, embora reconheçamos os avanços nas discussões e as conquistas no âmbito normativo ao longo do tempo, as contradições para a efetivação de políticas educacionais voltadas à educação do campo ainda persistem no cenário educacional

brasileiro. Concordamos com o que afirma Pinheiro (2007), de que os avanços legais são conquistas significativas, tendo em vista que os direitos da população do campo foram historicamente negligenciados. No entanto, é necessário que essas políticas ganhem materialidade em ações concretas, caso contrário “...tais medidas não passarão de um amontoado de palavras ‘boas e bonitas’, presente na Constituição de 1988 e na legislação da educação brasileira” (Pinheiro 2007, p. 7).

Portanto, partindo da trajetória de lutas e do cenário histórico da educação do campo, é urgente que sejam repensadas as políticas e as práticas pedagógicas para uma educação e uma escola do campo que, segundo Caldart; Pereira; Alentejano e Frigotto (2012), acolha os sujeitos, com suas vivências, identidades, potencialidades, mas também seus conflitos e contradições sociais, a partir da vida concreta desse povo.

Caraterísticas enquanto modalidade de ensino

Ao pensarmos de forma geral sobre educação do campo, podemos descrevê-la como uma modalidade de ensino da educação básica, desenvolvida em escolas localizadas nas zonas rurais, pensada a partir das especificidades do campo e dos sujeitos que nele vivem. Segundo a Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC), “A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes...” (Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica, 2012, p. 32).

Ainda de acordo com tais diretrizes, as propostas pedagógicas das escolas do campo devem contemplar “...a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia” (Brasil, 2012, p. 34). Por mais distante que a concretização dessa ideia na realidade ainda possa estar, esse deve ser o objetivo a ser alcançado na formulação das políticas públicas e nas práticas pedagógicas das escolas.

Segundo Caldart, Pereira, Alentejano e Frigotto (2012), é direito do povo do campo ter acesso a uma educação pensada a partir de suas necessidades sociais, humanas e do lugar onde vivem. Eles também têm direito de participar da construção desse modelo de educação, pois “...o povo tem direito de ser educado onde vive...” (Kolling; Cerioli; Caldart, 2002, p. 26 *apud* Caldart, Pereira, Alentejano & Frigotto, 2012, p. 226).

A educação do campo deve buscar um ensino voltado para o contexto dos alunos. Isso não quer dizer que os conhecimentos básicos que estão dispostos no currículo oficial dos sistemas de ensino não devam ser trabalhados. Pelo contrário, a ideia é utilizá-los no processo de ensino-aprendizagem, confrontando-os com os conhecimentos adquiridos pelos alunos por meio das experiências de vida no campo.

É necessário que as escolas do campo trabalhem a sua importância para o desenvolvimento da sociedade e do país como um todo, a cultura e os costumes do povo além de aspectos como o clima, a preservação do meio ambiente, e a importância da terra como produtora do sustento não apenas do campo, mas também das cidades, ressaltando seu papel imprescindível para a economia do país. Em outras palavras, a educação do campo deve possibilitar aos sujeitos a compreensão de que o campo produz condições de existência, desmistificando a visão da zona rural como um espaço menos evoluído e inferior à zona urbana.

Segundo Arroyo (1999), a cultura hegemônica tradicionalmente trabalhada nas escolas de educação básica impõe para o campo os currículos da escola urbana, por considerar os saberes e conhecimentos do campo como sendo ultrapassados. No entanto, essa visão depreciativa do deve ser superada por uma visão da escola do campo como uma instituição que deve ter um currículo adequado às características regionais, com organização específica, e não apenas como um reflexo do modelo de escola urbana.

Sabemos que muitos são os impasses para a concretização de uma educação básica do campo de qualidade, dentre eles, a localização remota das escolas, que obriga os estudantes a se locomoverem por longas distâncias, em transportes escolares de má qualidade e em estradas de difícil acesso; a ausência de formação pedagógica para o trabalho com turmas multisseriadas, onde são colocados alunos de diferentes idades e séries com um único professor responsável; a precariedade das estruturas físicas das escolas, além da limitação de recursos materiais e financeiros; a formação dos professores e a organização do currículo.

Segundo Arroyo (1999), uma escola do campo é aquela que defende os interesses dos sujeitos do campo e, ao fazer isso, contribui para o desenvolvimento socioeconômico desse povo. Assim, pensando em uma escola do campo vinculada às questões inerentes à vida nesse espaço, é necessário refletir sobre como os alunos percebem essa escola diante de suas realidades concretas e quais fatores influenciam as atitudes e as relações que eles desenvolvem com o saber transmitido na escola.

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 10	e19359	UFNT	2025	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	-------	--------	------	------	-----------------

O capital cultural e as aprendizagens na Educação do Campo

A luta por uma educação básica pública de qualidade tem sido uma realidade no Brasil desde tempos remotos, quando os movimentos populares iniciaram a reivindicação por uma escola pública acessível a todos, independentemente de classe ou origem social. Desde então, muitas conquistas foram alcançadas, tanto em termos legais quanto pedagógicos que, embora ainda não tenham conseguido suprir todas as necessidades para a concretização do modelo de educação desejado, constituem-se como avanços significativos para a efetivação do direito de todos a uma educação pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada.

Neste cenário, porém, existem muitos impasses, e um deles está relacionado à questão do saber transmitido na escola. Teoricamente, a escola oferece as mesmas oportunidades e condições de acesso para todos os estudantes, independente das diferenças sociais, econômicas e culturais. No entanto, o currículo oficial trabalhado na escola, mesmo que de forma implícita, acaba dando legitimidade aos conhecimentos difundidos pela cultura da classe dominante, historicamente valorizada. Dessa forma, a escola contribui para a manutenção de uma sociedade desigual, em razão da fragilidade na oferta e na garantia de condições para a permanência e sucesso escolar dos estudantes das classes sociais menos favorecidas. Segundo Bourdieu (1989, p. 5):

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele 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 um dom natural.

Esse modelo de escola não compreende, em grande parte, as especificidades dos alunos das diferentes camadas sociais, como é o caso dos alunos da zona rural. Os alunos da educação do campo possuem uma visão de mundo baseada no contexto de vida rural. Herdam hábitos, costumes e conhecimentos próprios do modo de vida no campo, e essa bagagem cultural é levada até à escola, pois faz parte de quem eles são, de suas identidades enquanto sujeitos do campo.

De acordo com Bourdieu e Passeron (1992), o êxito que os indivíduos das diferentes classes sociais obtêm no âmbito escolar depende da herança cultural transmitida pelo grupo familiar a que pertencem, o que os autores denominam de capital cultural. Bourdieu e Passeron

(1992, p. 43) definem a ideia de capital cultural como sendo:

...bens culturais que são transmitidos pelas diferentes AP familiares e cujo valor enquanto capital cultural é função da distância entre o arbitrário cultural imposto pela AP dominante e o arbitrário cultural inculcado pela AP familiar nos diferentes grupos ou classes.

Nesse sentido, o capital cultural, que é repassado de forma direta ou indireta aos alunos pelas suas famílias, é um fator decisivo na definição das atitudes desses frente à escola. Em outras palavras, o nível cultural, os saberes, valores e costumes que os sujeitos herdam dos seus contextos de vida familiar e social têm forte influência no desempenho e nas aprendizagens escolares, pois, segundo Bourdieu e Passeron (1992), o capital cultural familiar está no seio da recepção e assimilação do conhecimento escolar.

Portanto, podemos entender que o currículo escolar formal abrange os conhecimentos acumulados historicamente pela sociedade. No entanto, os alunos que não têm vivência cotidiana com esses conhecimentos socialmente valorizados encontram-se em desvantagem no processo de aprendizagem, em comparação com os alunos cujo contexto familiar acessa esses conhecimentos rotineiramente. Consequentemente, haverá um confronto entre a cultura interiorizada e a cultura universal da classe dominante, vista como culta, erudita e valorizada socialmente, reproduzida pelo currículo escolar através da ação pedagógica.

Segundo Caldart (2003), o modelo de educação tradicional, que ainda impera no contexto educacional brasileiro, não atende às reais demandas dos sujeitos do campo, pois é baseado em uma pedagogia que desconhece ou desconsidera suas realidades, saberes e aprendizagens. Assim, os alunos acabam encontrando uma escola reprodutora do modelo urbano, com um currículo voltado para a realidade de vida da cidade, em nada vinculado à vida no campo.

Diante disso, podemos entender que a influência do capital cultural é algo fortemente vinculado à relação que os alunos estabelecem com o saber. Segundo Charlot (2014), essas relações não são neutras, mas construídas a partir das relações entre as diferentes classes sociais. Se o aluno está na escola e ali o que lhe é transmitido são conteúdos desvinculados de sua realidade, de maneira que ele não consegue compreender o significado desses conhecimentos para sua vida e para que servem, provavelmente, sua atividade mental, ou seja, sua mobilização para aprender, será prejudicada. A respeito disso, Charlot (2014, p. 67) argumenta que:

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 10	e19359	UFNT	2025	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	-------	--------	------	------	-----------------

Aprender requer uma atividade intelectual. Só se engaja em uma atividade quem lhe confere um sentido. Quando esse sentido é afastado do resultado visado pela ação de estudar, o engajamento nesta é frágil. Ao contrário, quando motivo e objetivo da atividade coincidem, esta faz muito sentido e sente-se prazer ao desenvolvê-la e, ainda mais, ao atingir o objetivo.

Esse pode ser um fator de desmotivação e abandono escolar por parte desses alunos. Isto porque não encontram ali significado para o que estão aprendendo, por se tratar de uma cultura estranha às suas vivências reais, desvinculada da vida no campo, pois “...o objeto de pensamento da escola não tem referente no meio de vida do aluno” (Charlot, 2014, p. 67).

Dessa forma, em uma escola onde se trabalham apenas as normas cultas da língua, por exemplo, desconsiderando as formas de expressão próprias das diferentes regiões, e neste caso, do meio rural, privilegiam-se os alunos que já convivem em um meio onde a utilização dessa linguagem é comum. Estes, por sua vez, têm menos dificuldades de assimilar o conteúdo e, conseqüentemente, mais chances de êxito nas aprendizagens.

Para Bourdieu (1989, p. 07), o sucesso nos estudos da língua está atrelado “... à aptidão para o manejo da língua escolar, que só é uma língua materna para as crianças oriundas das classes cultas”. Em contrapartida, ainda tomando a língua como exemplo, os alunos das escolas do campo não são, na maioria das vezes, familiarizados com os aspectos normativos da língua. Eles possuem suas variações nas formas de expressão linguística que fazem parte do seu contexto familiar e, muitas vezes, quando chegam à escola, podem enfrentar preconceitos e estereótipos por se expressarem de forma diferente da forma culturalmente correta.

Ainda segundo Bourdieu (1989), entre todos os obstáculos culturais, os relacionados com a língua falada no âmbito familiar são os que mais influenciam nos primeiros anos de escolaridade, e continuam a exercer sua influência em todo o percurso escolar. Isto porque, para o autor, a língua, além de um instrumento de comunicação, fornece estruturas ao pensamento do indivíduo, que lhe possibilitam o deciframento ou a assimilação de conteúdos mais complexos. Em outras palavras, quanto maior for a variedade no vocabulário do aluno, maior será a sua facilidade em aprender os demais conhecimentos trabalhados na escola. Se a língua ensinada na escola é a mesma que o aluno tem acesso em seu contexto familiar, ele terá uma maior disposição para sua aprendizagem.

Essas diferenças culturais se refletem não apenas na língua, mas também no acesso a conhecimentos e práticas que fazem parte dos domínios da cultura dominante, como o teatro,

o cinema, a música e obras de arte, por exemplo, conteúdos abordados no currículo escolar, mesmo que esporadicamente. Para Bourdieu (1989, p. 7), “...os conhecimentos dos estudantes são tão mais ricos e extensos quanto mais elevada é sua origem social”.

Portanto, crianças em cujo ambiente familiar acessam cotidianamente esses elementos culturais terão mais facilidade em seus estudos, em comparação com as crianças das zonas rurais que, muitas vezes, nem mesmo possuem acesso aos veículos de informação e comunicação em massa, como televisão, computador e redes de internet e celular.

Para Caldart (2003), uma das problemáticas ligadas à educação básica do campo é justamente o entrave cultural. Segundo a autora, a visão que as famílias possuem do papel da escola como fator de mobilidade social reforça a ideia de Bourdieu a respeito da influência do capital cultural no sucesso escolar. De acordo com a autora:

Um dos entraves ao avanço da luta popular pela educação básica do campo é cultural: As populações do campo incorporam em si uma visão que é um verdadeiro círculo vicioso: sair do campo para continuar a ter escola, e ter escola para poder sair do campo. Ou seja, uma situação social de exclusão, que é um dos desdobramentos perversos da opção de (sub) desenvolvimento do país feita pelas elites brasileiras, acaba se tornando uma espécie de bloqueio cultural que impede o seu enfrentamento efetivo por quem de direito. As pessoas passam a acreditar que para ficar no campo não precisam mesmo de “muitas letras” (Caldart, 2003, p. 66).

Determinada visão a respeito da utilidade da escola na vida, em se tratando da população que vive no campo, segundo Bourdieu (1989), reflete os valores que os sujeitos expressam, de forma implícita ou explícita, a respeito de sua posição social. Ou seja, é resultado das condições objetivas de sua realidade concreta. É como se a escolha do indivíduo estivesse predeterminada e, assim, qualquer atitude ou sonho que não esteja atrelado às condições sociais reais de sua esfera familiar e do lugar onde vive, fosse visto como uma “utopia”, de difícil possibilidade de realização.

A respeito disso, Bourdieu e Passeron (1992, p. 165) refletem que “...um futuro escolar só é mais ou menos provável para um indivíduo determinado na medida em que constitui o futuro objetivo e coletivo de sua classe ou de sua categoria”. Portanto, a decisão das famílias em enviar ou não seus filhos à escola, investir ou não em seus estudos e de incentivar determinadas escolhas depende da ideia que elas têm interiorizada sobre o papel da educação na vida dos sujeitos. Resumidamente, segundo Bourdieu e Passeron (1992), as esperanças subjetivas dependem das oportunidades objetivas.

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 10	e19359	UFNT	2025	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	-------	--------	------	------	-----------------

A teoria de Bourdieu e Passeron (1992) descortina a influência implícita da ação do sistema educacional na reprodução das desigualdades sociais, que privilegia a obtenção do sucesso escolar da classe dominante e exclui a classe popular marginalizada. Ao fazer essa análise macrosociológica, os autores não se detêm aos fatores específicos da atividade do aluno que podem ser responsáveis pelos casos de sucessos improváveis de estudantes que, mesmo diante dos percalços impostos pelo sistema social excludente, conseguem obter êxito no percurso escolar.

Conforme Xypas (2017), Bourdieu assume uma visão pessimista do mundo, que não é capaz de explicar os casos em que, deparando-se com o determinismo social, os sujeitos decidem pela desforra, ou seja, não se conformam com a realidade imposta pelo fracasso escolar e lutam, vencendo nos estudos. Para o autor, existem outras influências que contribuem para que, dentro de uma mesma realidade, algumas pessoas consigam vencer os obstáculos e obter sucesso na trajetória escolar. Desse modo, Xypas (2017, p. 13) afirma que: “O sucesso escolar de alunos de origem popular, ou seja, sem capital cultural familiar, depende de ao menos quatro conjuntos de condições: da família; da ação de professores; de condições sociais extraescolares, enfim, da vontade e dos esforços do aluno”.

O autor destaca na trajetória de sucessos improváveis de estudantes de origem popular as condições ligadas à família, através do incentivo aos estudos como alternativa à superação das condições de vida precárias, ou mediante estímulos implícitos de atitudes e valores socialmente valorizados pela escola; a influência dos professores, ao estimularem e acreditarem no potencial dos alunos, valorizando e motivando suas conquistas; condições extraescolares, mediante a participação e integração em algum grupo de referência cujos valores e atitudes possam influenciar a mudança de perspectiva e atitude do sujeito, substituindo a ausência de tais valores no contexto familiar do indivíduo e, finalmente, a força de vontade do aluno de vencer na vida.

Ao discutir a sociologia do improvável, Xypas (2017) não desconsidera as ideias teóricas da sociologia geral de Bourdieu, mas busca, por meio da interpretação de casos improváveis de sucesso, complementar a análise macrosociológica do autor. Nesse sentido, é possível compreender que, apesar dos fatores sociais que predeterminam o percurso escolar excludente pelo qual os sujeitos do campo passam, existe a possibilidade de que esses sujeitos rompam com esse determinismo social e consigam encontrar sentido na escola e em suas aprendizagens.

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 10	e19359	UFNT	2025	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	-------	--------	------	------	-----------------

A cultura e as identidades do campo, quando não valorizadas no processo de ensino-aprendizagem, reforçam o pensamento dos alunos de que existe a necessidade de superar as condições de existência do campo, os costumes e os valores, por se tratar de uma cultura inferior à cultura dominante reproduzida na escola. Nessa perspectiva, as famílias transmitem a seus filhos a ideia da escola como um instrumento de superação da pobreza e sofrimento ou como uma instituição que pouco contribui para a continuidade da vida e do trabalho no campo.

Essa perspectiva implica, de certa forma, uma postura um tanto radical, impedindo uma visão mais otimista da escola, pois, como afirma Caldart (2003, p. 67), essa ideia deve ser superada, de maneira que “Sair do campo para estudar, ou estudar para sair do campo não é uma realidade inevitável, assim como não são imutáveis as características marcadamente alheias à cultura do campo das poucas escolas que o povo tem conseguido manter nele”.

Logo, tais percepções sobre a escola, que são resultado de uma herança cultural, refletem, mesmo que implicitamente, nas atitudes dos estudantes frente à escola e, conseqüentemente, em suas aprendizagens. A respeito disso, Bourdieu (1989, p. 7) é claro quando afirma que “As mesmas condições objetivas que definem as atitudes dos pais e dominam as escolhas importantes da carreira regem também a atitude das crianças diante dessas mesmas escolhas e, conseqüentemente, toda sua atitude em relação à escola”.

Por outro lado, a perspectiva trazida pela sociologia do improvável permite a discussão em torno da atividade intelectual do aluno e de sua mobilização para aprender. Nesse sentido, o capital cultural transmitido pelas famílias pode ser um fator que contribui para a conformação do sujeito à situação de fracasso ou servir como um elemento mobilizador de suas aprendizagens (Charlot, 2014).

Assim, estudar para ter um emprego e poder ajudar a família, por exemplo, pode ser um elemento mobilizador da aprendizagem, possibilitando que, mesmo diante dos desafios enfrentados no percurso escolar, os sujeitos decidam continuar estudando. Por essa razão, emerge a necessidade de a escola conseguir identificar os elementos que mobilizam os alunos a aprender, ou seja, sua relação com o saber, para então compreender como estabelecer a ligação entre essa relação com o saber e o que se pretende ensinar na escola.

Portanto, o que pode ocorrer é que o aluno veja a escola como uma oportunidade de adquirir os conhecimentos considerados como legítimos e que fazem parte da cultura da classe dominante da sociedade, como uma alternativa de superar a “ignorância” do saber do campo.

No entanto, também pode ocorrer que, ao se deparar com uma cultura totalmente alheia à sua realidade, o aluno não encontre sentido nela ou, ainda, que a veja como algo impossível ou pretencioso demais para ele. Ambos os casos impactarão seu processo de aprendizagem, ocasionando o êxito ou o fracasso escolar. Sobre isso, Molina e De Jesus (2004, p. 43) destaca que “...em muitas comunidades camponesas existe um traço cultural de baixa auto-estima acentuado, fruto de processos de dominação e alienação cultural muito fortes, que precisam ser superados em uma formação emancipatória dos sujeitos do campo”.

O pensamento de que o campo é um lugar culturalmente inferior em relação à cidade decorre, segundo Molina e De Jesus (2004), da ideia de que os avanços ocorrem apenas no espaço moderno e que o desenvolvimento e o progresso da população do meio rural só são possíveis quando tal população sai do campo. Assim, o sujeito pode enxergar a escola com um olhar de esperança ou desesperança, frutos da interiorização das condições objetivas de sua realidade social. Para Bourdieu (1989), as influências do meio familiar e do contexto social podem contribuir para o desencorajamento do indivíduo diante de esperanças que possam ser vistas como “desmedidas”, impossíveis de se tornarem realidade.

No caso dos alunos da educação do campo, em sua maioria filhos de agricultores, analfabetos ou com formação básica incompleta, estar na escola e passar de ano pode ser um objetivo ligado essencialmente às possibilidades de adquirir formação mínima para ter uma profissão técnica que os instrumentalize para o trabalho formal. Para muitos, ultrapassar o nível escolar básico até chegar a uma formação em nível superior pode ser algo considerado inalcançável.

Ainda de acordo com as ideias de Bourdieu (1989), para alcançar níveis de ensino mais altos e exitosos, os alunos das classes menos favorecidas, em virtude das diferenças entre o capital cultural herdado do meio familiar e o capital cultural repassado pela escola, precisam se esforçar muito mais do que os alunos das classes mais favorecidas. Segundo o autor (Bourdieu, 1989, p. 9):

O princípio geral que conduz à superseleção das crianças das classes populares e médias estabelece-se assim: as crianças dessas classes sociais que, por falta de capital cultural, têm menos oportunidades que as outras de demonstrar êxito excepcional, devem, contudo, demonstrar um êxito excepcional para chegar ao ensino secundário.

Em se tratando dos alunos das escolas do campo, além dos obstáculos ligados aos saberes, também existem aqueles referentes à necessidade de o aluno estar na escola e, ao mesmo

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 10	e19359	UFNT	2025	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	-------	--------	------	------	-----------------

tempo, trabalhar na terra. Muitas vezes, ele já chega cansado às aulas, sem contar o pouco tempo que lhe resta para se dedicar aos estudos e realizar as atividades escolares. Esses aspectos, quando somados, exigem um esforço ainda maior do aluno para acompanhar o percurso escolar no mesmo ritmo de estudantes cuja única obrigação é ir à escola.

Por tudo isso, podemos refletir sobre como a teoria do capital cultural de Bourdieu pode fornecer ideias relevantes para uma análise de como a herança cultural familiar, em confronto com a herança cultural transmitida pela escola, influencia o percurso escolar e as aprendizagens dos alunos no contexto da educação do campo.

Em suma, de acordo com a teoria do capital cultural, podemos compreender que o sistema educacional transmite os saberes culturalmente valorizados pela classe dominante e os inculca nos estudantes das classes populares, como é o caso dos sujeitos do campo, por meio do processo de ensino e aprendizagem realizado pela escola.

Ao fazer isso, a escola contribui para a exclusão desses alunos, uma vez que eles não possuem o capital cultural reproduzido no ambiente escolar, o que dificulta suas aprendizagens, pois não têm familiaridade com os conhecimentos da cultura dominante. Isso os leva a não encontrar sentido e significado nos conteúdos que estudam.

Diante disso, não temos a pretensão de generalizar as problemáticas enfrentadas pelos estudantes desta modalidade de ensino, como se dependessem unicamente das influências culturais das famílias e do contexto social em que vivem. No entanto, a partir das contribuições do autor, buscamos uma compreensão mais aprofundada sobre como esses sujeitos percebem a escola e sua função social a partir da cultura interiorizada e como essa visão pode se relacionar com suas aprendizagens.

Considerações finais

As discussões a respeito da educação do campo abrangem diversos aspectos que transcendem o contexto educacional, indo dos movimentos populares do campo até a esfera política e governamental, tendo em vista que sua origem se deu no seio de lutas sociais por uma educação básica *no* e *do* campo. A existência de escolas localizadas no campo, por si só, não garante uma educação que contemple as identidades e modos de vida próprios dos sujeitos. Para isso, ainda é preciso que sejam repensadas e adotadas várias iniciativas políticas e pedagógicas no que concerne à garantia e à efetivação de uma educação verdadeiramente

significativa no âmbito da educação básica do campo.

Dentre os vários entraves existentes nesse contexto, buscamos discutir, neste trabalho, a influência dos saberes e da cultura do campo, transmitidos aos sujeitos pela ação familiar e pelo contexto rural, nas aprendizagens dos alunos, diante da cultura veiculada na escola por meio do currículo oficial, à luz da teoria do capital cultural de Pierre Bourdieu.

Nesta perspectiva, acreditamos que as ideias do referido autor nos fornecem importantes instrumentos, sob a ótica da sociologia geral, para compreendermos como a escola pode contribuir para a reprodução das desigualdades sociais no contexto da educação do campo, por meio da relação que os sujeitos têm com o saber e com a cultura por eles herdada, quando confrontada com a cultura da classe dominante reproduzida na escola.

Diante disso, entendemos que as problemáticas que influenciam as aprendizagens dos alunos do campo e suas atitudes em relação à escola sofrem influências de diferentes fatores, sejam eles geográficos, políticos e econômicos, como também sociais, pedagógicos e curriculares. No entanto, consideramos que uma análise sob a ótica da cultura e dos saberes herdados pelos sujeitos pode revelar uma forte influência na visão que esses indivíduos possuem sobre o papel da escola em suas vidas.

Assim, determinada concepção acerca da escola pode ser reforçada pela transmissão de uma cultura que privilegia a classe dominante em detrimento das classes socialmente menos favorecidas, como é o caso das populações do campo, cujos direitos foram historicamente negligenciados.

Portanto, observamos que o capital cultural influencia as atitudes dos indivíduos em relação à escola, podendo contribuir para seu êxito ou fracasso escolar. Além disso, discutimos como o capital cultural varia entre as classes sociais. Dessa forma, os sujeitos que herdam a cultura socialmente valorizada e reproduzida na escola obtêm mais vantagens no percurso escolar em comparação àqueles que não têm acesso a esse tipo de cultura, sendo estes últimos obrigados a demonstrar um esforço maior para se sobressairerem diante das desigualdades educacionais.

Dessa forma, este trabalho traz importantes reflexões e análises para o campo teórico sobre a educação do campo, suscitando novos pontos de vista sobre a questão dos saberes dos sujeitos do campo, a partir das ideias de um autor que é referência nos debates sobre a relação entre escola, cultura e sociedade. Assim, com base nas contribuições de Bourdieu, buscamos compreender melhor como esses indivíduos percebem a escola e sua função social a partir da

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 10	e19359	UFNT	2025	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	-------	--------	------	------	-----------------

perspectiva da cultura interiorizada e como essa visão pode se relacionar com suas aprendizagens.

Referências

Arroyo, M. G., & Fernandes, B. M. (1999). *A educação básica e o movimento social do campo*. Coordenação da Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo. Brasília-DF.

Bourdieu, P. (1989). A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *Educação em Revista*, (10), 05-15.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1992). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro, RJ: Livraria Francisco Alves Editora S.A.

Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica. (2002). Resolução CNE/CBE nº1. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: Diário Oficial da União. Recuperado de: <https://abrir.link/ZKmeB>

Caldart, R. S., Pereira, I. B., Alentejano, P., & Frigotto, G. (2012). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular.

Caldart, R. S. (2003). A escola do campo em movimento. *Currículo sem fronteiras*, 3(1), 60-81.

Castejon, M., & Santos, W. B. (2017). *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Editora Vozes.

Charlot, B. (2014). *Da relação com o saber às práticas educativas*. Cortez Editora.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (Lei nº 9394/1996). Brasília, DF: Diário Oficial da União. Recuperado de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

Molina, M. C., & De Jesus, S. M. S. A. (2004). *Por Uma, Educação do Campo*. Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo. Brasília, DF.

Pinheiro, M. do S. D. (2007). A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira. In *Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação* (pp. 1-20).

Santos, R. B. (2017). História da educação do campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. *Revista Teias*, 18(51), 210-224. <https://doi.org/10.12957/teias.2017.24758>

Taquette, S. R., & Borges, L. (2021). *Pesquisa qualitativa para todos*. Editora Vozes.

Xypas, C. (2017). Condições sociológicas do êxito escolar de alunos de origem popular. Sociological conditions of the school success of students of popular origin. *Crítica Educativa*, 3(1), 5-18. <https://doi.org/10.22476/revcted.v3i1.214>

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 22/09/2024
Aprovado em: 09/10/2024
Publicado em: 23/07/2025

Received on September 22th, 2024
Accepted on October 09th, 2024
Published on July, 23th, 2025

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Lopes, A. L., Nascimento, G. L. S., & Santos, S. C. M. (2025). As aprendizagens dos alunos da Educação do Campo na perspectiva do capital cultural de Pierre Bourdieu. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 10, e19359.

ABNT

LOPES, A. L.; NASCIMENTO, G. L. S.; SANTOS, S. C. M. As aprendizagens dos alunos da Educação do Campo na perspectiva do capital cultural de Pierre Bourdieu. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 10, e19359, 2025.