

Silêncios que ensinam, vozes que resistem: narrativas de violência na formação de sujeitos do campo

 Daíse Beatriz Souza Freire¹,  Beatriz Fernanda Litoldo²

¹ Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM. Departamento de Educação em Ciências, Matemática e Tecnologia - DECM. Av. Frei Paulino, nº 30 - Bairro Abadia. Uberaba/MG - Brasil. ² Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM. Departamento de Educação em Ciências, Matemática e Tecnologia - DECM. Av. Frei Paulino, nº 30 - Bairro Abadia. Uberaba/Brasil.

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

RESUMO. A pesquisa objetiva identificar e compreender as formas de violência que atravessam a trajetória escolar e universitária de licenciandos em Educação do Campo da Universidade Federal do triângulo Mineiro (UFTM), em 2024 e, posteriormente, analisar os efeitos que tais experiências podem produzir em sua formação, a partir das percepções dos próprios sujeitos. O referencial teórico fundamentou-se na conceituação das violências e suas múltiplas dimensões, com destaque para as formas moral, institucional, estrutural, simbólica, psicológica, de gênero e o *bullying*. De abordagem qualitativa-exploratória, utilizou-se entrevistas semiestruturadas como principal instrumento de produção de dados, cujas transcrições foram realizadas posteriormente. Os resultados indicam que as violências experienciadas não se restringem a episódios pontuais, mas integram um cenário mais amplo de exclusão social e educacional, marcado por desigualdades históricas e estruturais. Além de narrarem situações precárias de infraestrutura e de violências sofridas aos longos de sua formação, as falas evidenciam como essas experiências impactam a constituição da identidade docente. Em resposta a esse contexto adverso, os licenciandos demonstram reflexão crítica e mobilizam suas vivências como fundamento para a construção de uma prática pedagógica transformadora, comprometida com a valorização dos sujeitos do campo, com a promoção de justiça social e com o enfrentamento das múltiplas formas de violência no espaço escolar.

Palavras-chave: Violência, Educação do Campo, Educação Básica, Formação de professores.

Silences that teach, voices that resist: narratives of violence in the formation of rural subjects

ABSTRACT. The research aims to identify and understand the forms of violence that permeate the school and university trajectories of undergraduate students in Rural Education at the Federal University of Triângulo Mineiro (UFTM), in 2024 and, subsequently, to analyze the effects that such experiences can produce in their education, based on the perceptions of the subjects themselves. The theoretical framework was based on the conceptualization of violence and its multiple dimensions, with emphasis on the moral, institutional, structural, symbolic, psychological, gender-related forms and bullying. Using a qualitative-exploratory approach, semi-structured interviews were used as the main instrument for producing data, the transcriptions of which were later carried out. The results indicate that the violence experienced is not restricted to specific episodes, but is part of a broader scenario of social and educational exclusion, marked by historical and structural inequalities. In addition to narrating precarious situations of infrastructure and violence suffered throughout their education, the statements show how these experiences impact the formation of the teacher identity. In response to this adverse context, undergraduate students demonstrate critical reflection and mobilize their experiences as a foundation for the construction of a transformative pedagogical practice, committed to valuing rural subjects, promoting social justice and confronting multiple forms of violence in the school environment.

Keywords: Violence, Rural Education, Basic Education, Teacher Training.

Silencios que enseñan, voces que resisten: narrativas de violencia en la formación de sujetos rurales

RESUMEN. La investigación tiene como objetivo identificar y comprender las formas de violencia que permean las trayectorias escolares y universitarias de estudiantes de grado en Educación Rural de la Universidad Federal del Triángulo Mineiro (UFTM), en 2024 y, posteriormente, analizar los efectos que tales experiencias pueden producir en su formación, a partir de las percepciones de los propios sujetos. El marco teórico se basó en la conceptualización de la violencia y sus múltiples dimensiones, con énfasis en las formas morales, institucionales, estructurales, simbólicas, psicológicas, de género y de bullying. Utilizando un enfoque cualitativo-exploratorio, se utilizó como principal instrumento de producción de datos la entrevista semiestructurada, cuyas transcripciones se realizaron posteriormente. Los resultados indican que la violencia vivida no se restringe a episodios específicos, sino que se inscribe en un escenario más amplio de exclusión social y educativa, marcado por desigualdades históricas y estructurales. Además de narrar situaciones de precariedad en la infraestructura y violencia sufridas a lo largo de su formación, los testimonios resaltan cómo estas vivencias impactan en la formación de la identidad docente. Frente a este contexto adverso, estudiantes universitarios demuestran reflexión crítica y movilizan sus experiencias como fundamento para la construcción de una práctica pedagógica transformadora, comprometida con la valoración de los sujetos rurales, la promoción de la justicia social y el enfrentamiento de las múltiples formas de violencia en el ámbito escolar.

Palabras clave: Violencia, Educación Rural, Educación Básica, Formación Docente.

Introdução

A violência está presente em diversos contextos sociais, incluindo o ambiente educacional, e manifesta-se de múltiplas formas: física, psicológica, institucional, estrutural, simbólica, de gênero, entre outras. No decorrer da trajetória da primeira autora em seus processos formativos, desde a Educação Básica até a universidade, foram percebidas algumas manifestações de variados tipos de violência, e a partir disso, identificaram-se impactos negativos decorrentes de comentários disfarçados de ‘brincadeiras’, sobre características físicas, socioeconômicas e até sobre aqueles que viviam em ambientes campesinos.

A partir dessas inquietações, foi desenvolvido um estudo sobre a perpetuação dessas formas de violência. Assim, o presente texto tem como objetivo: identificar e compreender as formas de violência que atravessam a trajetória escolar e universitária de licenciandos em Educação do Campo e, posteriormente, analisar os efeitos que tais experiências podem produzir em sua formação, a partir das percepções dos próprios sujeitos.

A escolha dos licenciados em Educação do Campo como sujeitos da pesquisa foi realizada a partir de comentários percebidos pela primeira autora em momentos de integração, nos quais os estudantes relataram ocorrências durante etapas de sua formação educacional e que, de alguma forma, essas experiências os impactaram de maneira negativa, até mesmo em seus processos de aprendizado. De acordo com Barbieri, Santos e Avelino (2021), violência escolar pode estar relacionada ao ambiente em que a sociedade vive. Segundo os autores:

Uma das principais causas da violência nas escolas são reproduções de ambientes violentos, como por exemplo: presença de discussões familiares, ausência dos pais ou responsáveis, falta de afeto, desemprego, pobreza, falta das políticas públicas, violência presentes nos meios de comunicação (televisão, celular, filmes, desenhos, redes sociais e até mesmo nos videogames), violência sexual, falta de empatia, entre outros (Barbieri; Santos & Avelino, 2021, *online*).

Partindo dessa pesquisa, na perspectiva de violência em âmbito escolar, Charlot (2002) categoriza a violência escolar como violência *NA* escola, definida como “aquela que se produz dentro do espaço escolar” (Charlot, 2002, p. 434) e a escola sendo utilizada apenas como o espaço onde ela ocorre. Já a violência *À* escola refere-se às agressões à dirigidas à instituição escolar, estando relacionada à violência *DA* escola pois ela acontece como uma resposta a possíveis violências cometidas pela própria instituição contra o estudante (Charlot, 2002). O presente trabalho foi desenvolvido com foco na análise da violência *NA* e *DA* escola.

A partir dessa perspectiva, emergiu a necessidade de investigar as violências que marcaram a trajetória dos licenciados em Educação do Campo e compreender os impactos que tais experiências provocaram em sua formação. Com isso, realizou-se o aprofundamento nos diferentes conceitos e tipologias da violência, com o objetivo de fundamentar a construção do referencial teórico. Logo após esse desenvolvimento, elaborou-se o planejamento dos procedimentos metodológicos para a construção dos dados, os quais foram posteriormente analisados e articulados ao referencial teórico da pesquisa.

O constructo teórico: a violência

A compreensão do conceito de violência envolve múltiplas dimensões e interpretações, as quais variam conforme o contexto histórico, social e político em que estão inseridas. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), a violência é definida como o “uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade” (Dahlberg & Krug, 2007, p. 1165). Essa definição orienta a presente pesquisa, ao reconhecer que a violência pode se manifestar tanto de forma direta quanto simbólica, afetando indivíduos e coletividades.

Além dessa concepção, a violência também pode ser compreendida a partir de uma perspectiva histórica, considerando que os acontecimentos ao longo do tempo – como conflitos, transformações culturais, reconfigurações políticas e mudanças éticas – influenciam sua definição e suas formas de manifestação (Abramovay, 2006). Nesse sentido, Viana (1999) amplia a discussão ao propor uma tipologia que considera diversas variáveis relacionadas ao fenômeno. Para o autor, a violência pode ser classificada com base no perfil das vítimas, dos agressores, o local onde ocorre, sua forma de execução, os objetivos pretendidos, os grupos sociais envolvidos e até mesmo motivações inconscientes.

Nesse sentido, a violência apresenta múltiplas facetas e pode assumir diferentes significados, a depender do contexto em que ocorre e das relações sociais que a atravessam. A tipologia proposta por Viana (1999) contribui para ampliar a compreensão do fenômeno, permitindo uma análise mais abrangente dos fatores que influenciam a ocorrência de atos violentos, especialmente no contexto investigado nesta pesquisa.

Diante da complexidade e da diversidade das manifestações de violência, torna-se indispensável compreender os dispositivos legais e os marcos dos Direitos Humanos que buscam garantir a proteção dos indivíduos frente a essas violações. Historicamente, a

sociedade vivenciou transformações significativas impulsionadas por lutas sociais, que culminaram em avanços na garantia de direitos individuais e coletivos. Foi nesse contexto que emergiram os Direitos Humanos, consagrados internacionalmente pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948, com o propósito de assegurar a dignidade humana e proteger os indivíduos contra práticas violadoras, como a tortura e a discriminação.

No âmbito nacional, a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1998) reafirma a responsabilidade do Estado no combate à violência e na promoção de direitos fundamentais, como o acesso universal e igualitário à educação. Adicionalmente, o ordenamento jurídico brasileiro contempla legislações específicas voltadas à proteção de grupos em situação de vulnerabilidade, como crianças, adolescentes e minorias sociais. Entre essas normas destacam-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 2015), a Lei de Combate ao *Bullying* (Brasil, 1989) e a Lei de Crimes Resultantes de Preconceito de Raça ou de Cor (Brasil, 1990), que asseguram direitos fundamentais e estabelecem mecanismos de prevenção às formas de violência. Tais legislações representam instrumentos fundamentais para a consolidação de uma sociedade mais justa, equitativa e pautada no respeito à dignidade humana.

Considerando os marcos legais que asseguram a proteção contra diferentes formas de violação, torna-se pertinente discorrer sobre as violências identificadas no presente estudo, com base nas narrativas dos sujeitos participantes. Entre os diversos tipos de violência discutidos por Viana (1999), destacam-se aqueles que emergiram no processo de análise dos dados. Assim, a discussão teórica foi delimitada às formas mais recorrentes nos discursos dos participantes: violência moral, institucional, estrutural, simbólica, psicológica, de gênero, e o *bullying*.

A discussão inicia-se pela *violência de gênero*, dada sua relevância e recorrência nos relatos analisados. Bandeira (2014) a define com foco específico na mulher, afirmando que a “centralidade das ações violentas incide sobre a mulher, quer sejam estas violências físicas, sexuais, psicológicas, patrimoniais ou morais, tanto no âmbito privado-familiar como nos espaços de trabalho e públicos” (Bandeira, 2014, p. 449).

Ao pensar para além das violações que possam causar danos físicos, a *violência moral*, conforme descrita por Martins (2015), atinge a dignidade do sujeito “a partir do sentimento de impotência e completa sujeição à vontade de outrem” (Martins, 2015, p. 180-181).

A *violência simbólica*, segundo Bourdieu (1989), decorre de relações desiguais entre dominantes e dominados, configurando-se como uma forma de dominação legitimada

socialmente, sustentada por construções simbólicas que expressam os interesses de classe.

Já a *violência psicológica*, é caracterizada por agressões que afetam o estado emocional e psicológico do indivíduo, comprometendo sua saúde mental e bem-estar, muito vezes é dissimulada sob a forma de ‘brincadeira’, e a partir disso, pode acarretar algum tipo de adoecimento psicológico (Pimentel, 2014). De acordo com a autora, esse tipo de violência está relacionado à “depressão, isolamento, pânico, sintomas paranoides e desconfiança que repercutem no autoconceito de quem as recebe” (Pimentel, 2014, p. 11).

A *violência institucional* refere-se ao exercício abusivo do poder por parte das instituições e de seus representantes. Esse tipo de prática pode contribuir para que os jovens desenvolvam uma percepção distorcida das autoridades, as quais deveriam assumir, primordialmente, o papel de proteção e garantia de direitos (Abramovay, 2002). De acordo com Assis, Constantino e Avanci (2010), a violência institucional:

... ocorre dentro das instituições, sobretudo por meio de regras, normas de funcionamento e relações burocráticas e políticas que reproduzem estruturas sociais injustas. A fragilidade de recursos materiais, físicos e humanos, existentes em muitas escolas e a precária qualidade do ensino público oferecido à população são uma forma de violência institucional existente em muitos países e ocorre no Brasil (Assis; Constantino & Avanci, 2010, p. 57).

A *violência estrutural* é caracterizada por mecanismos institucionais e sociais que mantêm a discriminação e a exclusão de grupos populacionais submetidos a “desigualdades sociais, culturais, de gênero, etárias...” (Assis; Constantino & Avanci, 2010, p. 54).

A definição de *bullying* requer uma abordagem cuidadosa. Estudos indicam que o *bullying* pode ser compreendido como uma forma de violência multifacetada, que engloba componentes de violência racial, moral, física, psicológica e de discriminação de gênero, entre outros (Nadai & Tognetta, 2016a). O *bullying* ocorre entre pessoas níveis equivalentes de poder, sendo entre pares (Nadai & Tognetta, 2016a). Essa forma de violência geralmente ocorre diante de uma audiência, que pode permanecer passiva por temer se tornar o próximo alvo, por compartilhar das mesmas normas morais do agressor ou por não dispor de recursos e orientações para intervir (Nadai & Tognetta, 2016a). Para caracterizar o *bullying*, é fundamental a presença da intencionalidade, da repetição sistemática dos atos agressivos e da intenção de intimidar ou humilhar a vítima (Olweus, 1978 *apud* Nadai & Tognetta, 2016b).

Posto isso, abordam-se como efeitos da violência escolar sobre os sujeitos da educação, conforme Abramovay e Castro (2006), que experiências de repressão nesse contexto comprometem significativamente a aprendizagem. Para Mosé (2014), a ausência de

diálogo entre a instituição escolar e seus educandos constitui um fator agravante na produção de conflitos no cotidiano escolar, afetando o desenvolvimento cognitivo, fragilizando os vínculos humanos e a cidadania, contribuindo para o aumento da angústia e da solidão, além de estimular o consumo de bens, pessoas e substâncias.

As reflexões apresentadas evidenciam que a violência no âmbito escolar compromete não apenas o rendimento acadêmico, mas também o bem-estar emocional e as interações sociais dos sujeitos envolvidos. A desconexão entre a escola e seus estudantes, conforme aponta Mosé (2014), contribui para o agravamento de sentimentos de solidão e sofrimento psíquico, prejudicando tanto o desenvolvimento de relações interpessoais quanto a formação cidadã.

Ao refletir sobre a violência no âmbito escolar, especialmente quando se considera o contexto campesino (em escolas situadas em áreas rurais ou em instituições urbanas que recebem estudantes oriundos do campo), é possível ponderar que muitas manifestações de violência estão vinculadas à origem camponesa dos sujeitos. Nesse sentido, o pertencimento ao campo não apenas marca a identidade dos estudantes, como também pode se constituir, frequentemente, como pano de fundo para práticas discriminatórias e exclucentes que se manifestam no espaço escolar.

Além disso, as escolas do campo enfrentam diversas precariedades estruturais e organizacionais, como infraestrutura inadequada, ausência de recursos pedagógicos, distâncias significativas entre as residências e as instituições de ensino, entre outros fatores que comprometem a qualidade da educação oferecida (Molina & Freitas, 2011). Essas condições, somadas à invisibilização histórica das especificidades do campo nos projetos pedagógicos, tendem a acentuar processos de exclusão e marginalização (Caldart, 2004; Molina, 2015).

Tais dificuldades não se limitam ao contexto campesino. Mesmo em escolas urbanas, estudantes provenientes do campo podem ser alvo de preconceitos relacionados à sua origem territorial, condição socioeconômica, gênero, cultura local e até mesmo aos dialetos que expressam suas identidades linguísticas. Em muitos casos, esses sujeitos são submetidos a estigmas construídos historicamente, que os associam à imagem de atraso, ignorância e inferioridade cultural. Essas representações são sustentadas por estereótipos cristalizados, como a figura do Jeca Tatu – personagem criado por Monteiro Lobato no início do século XX – que simboliza a ideia de um camponês apático, preguiçoso, doente, malvestido e alheio ao progresso. Embora tal figura tenha sofrido ressignificações ao longo do tempo, ela permanece

como um símbolo de inferiorização social do homem e da mulher do campo, sendo muitas vezes reproduzida de forma inconsciente no ambiente escolar, por meio de comentários, ‘brincadeiras’ e práticas pedagógicas desconexas da realidade campesina.

Esses estereótipos, ao desqualificarem modos de vida e saberes populares, operam como formas de violência simbólica (Bourdieu, 1989), agindo de maneira sutil e persistente na produção de desigualdades e na negação da legitimidade dos sujeitos do campo. Ao serem tratados como atrasados, rudes ou ignorantes, esses estudantes têm sua autoestima comprometida e sua identidade social desvalorizada, o que pode repercutir diretamente em seu processo formativo e em sua permanência na escola.

Dessa forma, impõe-se a necessidade de uma reflexão crítica e aprofundada sobre as condições de ensino oferecidas às populações do campo, bem como sobre as violências – explícitas e veladas – que incidem sobre os sujeitos camponeses no ambiente escolar. Como destacam Fernandes (2012) e Caldart (2011), a Educação do Campo deve ser compreendida como um direito, mas também como um projeto político-pedagógico contra-hegemônico, que afirme os modos de vida, as culturas e os saberes dos povos do campo. Tais desafios afetam diretamente os processos formativos dos estudantes, exigindo políticas públicas e práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade territorial, linguística e sociocultural do campo, superando visões estigmatizadas e práticas homogeneizadoras. Destarte, tais considerações teóricas orientarão a análise dos dados empíricos, nos quais serão examinadas as manifestações de violência vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa.

Metodologia e procedimentos metodológicos

Considerando o objetivo desta investigação, adotou-se uma abordagem metodológica qualitativa de caráter exploratório, conforme defendido por Sampieri *et al.* (2013). Segundo esses autores, a compreensão do contexto é essencial para a investigação de fenômenos ainda pouco explorados, especialmente quando se busca aprofundar a análise de experiências subjetivas e socialmente situadas. Dessa forma, o estudo foi estruturado com base em um constructo teórico que contempla o conceito de violência, suas diferentes manifestações e os potenciais efeitos no desenvolvimento dos sujeitos que as experienciam.

Para a adequada compreensão dos procedimentos metodológicos adotados para a construção dos dados desta pesquisa, torna-se imprescindível apresentar o curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECamp) da Universidade Federal do Triângulo

Mineiro (UFTM), bem como os sujeitos que dele participam. A LECampo está estruturada com base na Pedagogia da Alternância, que se caracteriza pela alternância de tempos educativos entre o espaço universitário e a vivência nas comunidades de origem dos estudantes.

Os sujeitos que integram o curso, em sua diversidade e maioria, mantêm vínculos diretos com o contexto campesino, e, conforme o Projeto Pedagógico do Curso, a proposta formativa baseia-se nas “interconexões entre as dimensões do território, educação como um direito social fundamental, formação de professores, educação para além dos muros da escola, e projetos contra hegemônicos de desenvolvimento do campo” (UFTM, 2023, p. 14).

O processo de construção dos dados teve início com a aplicação de um questionário, enviado por meio de um grupo de *WhatsApp* que reúne os estudantes do curso, com o objetivo de convidá-los a participar da pesquisa. No primeiro semestre de 2024, o curso contava com cerca de 85 estudantes matriculados, dos quais 64 estavam com vínculo ativo. Ao todo, 14 estudantes responderam ao questionário, mas sete foram excluídos por não atenderem ao critério de inclusão: ter cursado parcial/integralmente a Educação Básica em escolas do e/ou no campo. Entre os sete restantes, seis participaram das entrevistas, visto que um deles não apresentou disponibilidade para agendamento. No entanto, uma das entrevistas foi desconsiderada, pois a participação da estudante em escola do campo se restringiu à Educação Infantil. Assim, a constituição final dos dados contou com cinco sujeitos, todos licenciandos com formação parcial/integral em escolas do/no campo. A maioria é do gênero feminino, com idades entre 20 e 42 anos, e ingressaram no curso da LECampo entre os anos de 2020 e 2022.

Os nomes que aparecerão são fictícios, a fim de preservar a identidade dos sujeitos. As entrevistas, de natureza semiestruturada (Gil, 2002), foram conduzidas presencialmente durante o período letivo já mencionado, nas dependências da UFTM, em dias e horários previamente acordados entre os participantes e a pesquisadora. Relativo ao registro das entrevistas, mediante autorização prévia dos entrevistados, procedeu-se à gravação das conversas, conforme Gil (2021). As entrevistas foram registradas em formato de áudio, utilizando-se um aparelho celular, com o objetivo de subsidiar a posterior etapa de análise dos dadosⁱ.

As entrevistas foram transcritas com o auxílio da ferramenta de inteligência artificial *Whisper IA*. Os dados, organizados a partir das interconexões presentes nas narrativas dos participantes, foram sistematizados em categorias analíticas fundamentadas no referencial teórico da pesquisa. A partir da interpretação dos dados, emergiram seis categorias de análise:

(A) Precariedades estruturais e institucionais; (B) Definição do conceito violência; (C) As violências entre os estudantes; (D) Impactos das violências: o contexto escolar e a formação de professor; (E) As violências no âmbito da LECampo e; (F) Desigualdades sociais. Com base nos procedimentos metodológicos descritos, os dados foram analisados com o intuito de aprofundar a identificação e compreensão das violências vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa e seus efeitos na formação de estudantes oriundos do meio campesino.

Análise de resultados da pesquisa

Com base nas categorias de análise anteriormente apresentadas, serão inseridos excertos das entrevistas realizadas, com o intuito de ilustrar e aprofundar a compreensão sobre a pesquisa desenvolvida. A partir desses recortes, será realizada a análise dos dados, articulando-os ao constructo teórico construído ao longo deste trabalho.

Categoria (A) Precariedades estruturais e institucionais

As entrevistas iniciaram com questões sobre à localização das instituições de ensino frequentadas pelos participantes durante a Educação Básica. Todos os entrevistados relataram a necessidade de se deslocar de suas comunidades até a instituição de ensino. Esse dado evidencia uma marca estrutural presente no cotidiano dos estudantes do campo, cuja vivência escolar é atravessada por longos trajetos, muitas vezes realizados em condições precárias. O trecho a seguir (Quadro 1) faz referência às dificuldades relatadas por uma das entrevistadas no que se refere ao deslocamento até a escola.

A descrição da entrevistada Astromélia explicita não apenas a precariedade do transporte escolar, mas também a negligência do poder público em garantir condições mínimas de deslocamento para os estudantes do campo. Tal negligência materializa-se como uma forma de violência institucional, como apontado por Assis, Constantino e Avanci (2010), ao revelar a ausência de infraestrutura adequada para assegurar o direito básico à educação. A utilização de um veículo improvisado, denominado ‘xeba’, velho, fedido, movido a gás e em más condições de segurança, evidencia uma desresponsabilização do Estado frente às necessidades educacionais da população camponesa. Essa prática revela um quadro de violação de direitos, em que os sujeitos não apenas enfrentam dificuldades logísticas, mas também simbólicas, ao serem tratados com descaso e exclusão.

Quadro 1 – Narrativas da Astromélia sobre as lembranças das escolas

Astromélia	A minha Educação Básica, do 1º ao 5º ano, que antes a gente falava 4ª série, foi na minha comunidade, no assentamento de Saco do Rio Preto, que fica no município de Natalândia. [...] Mas depois, quando eu concluí a 4ª série, né, o 5º ano hoje, a gente foi para a Natalândia, que fica a 22 quilômetros... [...] A cidade, fica a 22 quilômetros do assentamento e também foi sofrimento, porque a prefeitura não queria dar transporte, eu nem lembro, o primeiro transporte nosso, eu nem sei que carro que era, mas a gente chamava de 'xeba', uma 'xeba' velha fedorenta, a gás, você acredita? E assim, a gente ia na carroceria, era tipo uma caminhonete velha, bem velha mesmo, que às vezes a cabina estava para a esquerda, a carroceria estava para a direita, sabe? E aí pegava nós, pegava mais um assentamento, deixava a gente, pegava a gente, deixava na beira de uma estrada, andava com a gente 14 quilômetros indo para a cidade. [...] deixava a gente na beira de uma estrada, tinha uma... aí ia em outro assentamento, pegava os alunos desse assentamento, vinha, pegava a gente, chegava na cidade. Na hora de vim embora. [...] Chegava em casa umas seis horas da tarde.
------------	---

Fonte: Retirados Silva (2024, p. 40)

Segundo Bourdieu (1989), formas sutis de exclusão e de desvalorização dos sujeitos são expressões da violência simbólica, através da imposição de significados e valores que legitimam a dominação, que, nesse caso, se articula à violência institucional, ao negar aos estudantes condições mínimas para o exercício de seu direito à educação com dignidade. A experiência de Astromélia, ao relatar que o transporte era realizado em uma “carroceria velha”, “fedorenta”, que “deixava a gente na beira de uma estrada”, remete a um processo de desumanização cotidiana, no qual o acesso à escola é marcado pelo esforço físico, pelo desgaste emocional e pela insegurança.

Além disso, a narrativa evidencia o caráter estrutural da violência, ao refletir uma realidade sistematicamente imposta às populações camponesas, como discutido por Caldart (2004) e Molina (2015). As dificuldades enfrentadas não são pontuais ou esporádicas, mas inseridas em um contexto histórico de exclusão, onde o campo é reiteradamente tratado como periferia dos direitos sociais. A ausência de políticas públicas efetivas que atendam às especificidades territoriais do campo revela a reprodução de desigualdades que comprometem o processo formativo e a permanência dos estudantes na escola.

A lógica da exclusão territorial manifesta-se também na longa distância percorrida diariamente – 22 quilômetros até a cidade e, em parte do trajeto, a pé. Tal realidade configura um obstáculo estrutural à aprendizagem e à equidade, pois o cansaço físico e os riscos do trajeto comprometem a permanência e o rendimento escolar. A análise da fala da entrevistada deve ir além da constatação da precariedade: é preciso reconhecer essas condições como manifestações de uma violência institucionalizada, presente nas políticas públicas, na gestão escolar e nas práticas cotidianas, dificultando o pleno exercício do direito à educação no campo. Ainda na categorização das precariedades estruturais e institucionais, a próxima

narrativa a ser apresentada (Quadro 2) traz lembranças da entrevistada sobre professores e colegas.

Quadro 2 – Narrativas da Astromélia sobre as experiências escolares

Astromélia	Estudei, do 1º ao 5º, multisseriado, antes era 1º e 3º ano, depois 2º e 4º, quando eu fui para o 3º, eu no 3º tinha uma turma do 1º. Era uma escola bem precária, no assentamento, o assentamento ainda novo, não tinha verbas, não tinha escola, os pais que se reuniram, criaram, construiram a escola de pau a pique. [...] Uma escola a telha Brasilit, de pau a pique, não tinha cantineira, não tinha professor, pra lecionar naquela escola, não tinha banheiro. Então assim, era dentro do assentamento, na beira de uma estradinha, mais ou menos no meio [...] E disseram que não tinha cantineira, não tinha verba para cantina. Foi onde a esposa de um assentado se prontificou, ela tinha um mobral, se prontificou a dar aula e o filho de um assentado também, já tinha terminado o Ensino Médio, se prontificou e o Ensino Médio lá em 1991, né? Era coisa assim, para a gente lá, era quem tinha Ensino Médio, que estava formado ali, né? E aí a gente tinha esses dois professores.
------------	---

Fonte: Retirados de Silva (2024, p. 42)

O relato (Quadro 2) aponta uma série de condições que configuram a negação sistemática de direitos educacionais, especialmente em contextos de assentamentos do campo recém-estabelecidos. A ausência de infraestrutura escolar básica – como prédio adequado, sanitários, cantina, materiais escolares e corpo docente qualificado – é descrita de forma recorrente. As expressões utilizadas pela entrevistada, como “escola de pau a pique” e “não tinha professor”, denotam a autoconstrução improvisada das instituições de ensino por parte da comunidade, o que evidencia a falta de ação do Estado no cumprimento de sua função constitucional de garantir educação pública de qualidade para todos (Brasil, 1988).

Assis, Constantino e Avanci (2010) caracterizam essa negligência como violência estrutural, compreendida como a manifestação de desigualdades sistemáticas que são naturalizadas nas estruturas sociais, e que afetam principalmente os grupos historicamente marginalizados. No caso da Educação do Campo, essas desigualdades se expressam na forma de infraestruturas improvisadas, ausência de políticas públicas efetivas e na delegação da docência a pessoas sem formação adequada, como evidenciado pelo trecho em que a entrevistada afirma que “a esposa de um assentado se prontificou, ela tinha um Mobral”, e que outro docente era “quem tinha Ensino Médio”.

Essa realidade evidencia precarização do direito à educação, ao mesmo tempo que demonstra a força das estratégias comunitárias de resistência. A mobilização de famílias e moradores do assentamento para garantir o funcionamento da escola – ainda que de forma precária – configura como uma resposta à omissão estatal, mas não pode ser romantizada, pois revela a desigualdade nas condições de acesso e permanência de estudantes do campo no sistema educacional formal (Arroyo, 2007; Caldart, 2004). A violência baseada na estrutura social imposta pelo poder dominante também discorre no decorrer da entrevista (Quadro 3).

Quadro 3 – Narrativas da Astromélia sobre a violência estrutural

Astromélia	Já presenciei professores chamar o aluno de burro, que para mim é uma violência. Professores... já passei. Professor me colocar de castigo de braços abertos na frente do quadro, que para mim é uma violência. [...] Não vou mencionar nomes nem nada. Por exemplo, você está numa sala de aula, você se dê uma família muito humilde, onde a pobreza ali é extrema, a higiene, o professor isola aquele aluno ali na sala de aula, porque o aluno às vezes não toma um banho, o aluno às vezes tem piolho, não é o meu caso, mas já presenciei.
------------	---

Fonte: Retirados da Silva (2024, p. 45)

O relato da entrevistada (Quadro 3) evidencia a ocorrência de diferentes formas de violência no espaço escolar, em especial a violência psicológica, que se manifesta por meio de práticas humilhantes e discriminatórias perpetradas por professores. Ao mencionar episódios em que alunos foram chamados de “burros”, colocados de castigo com os braços abertos diante da turma ou isolados por questões relacionadas à higiene e à pobreza, a entrevistada denuncia um padrão de condutas que impactam negativamente a autoestima e o bem-estar emocional dos estudantes. Conforme aponta Pimentel (2014), a violência psicológica na escola pode gerar consequências graves à saúde mental dos sujeitos, como sentimentos de exclusão, baixa autoestima e sofrimento psíquico, afetando diretamente sua permanência e desempenho escolar.

Tais práticas também se inserem na concepção de violência escolar proposta por Viana (1999), caracterizada por agressões ocorridas no interior da instituição, praticadas por seus próprios representantes. Nesses casos, o professor, ao invés de mediar o processo formativo, torna-se agente de exclusão e estigmatização, reforçando desigualdades sociais históricas. Charlot (2002) aprofunda essa análise ao evidenciar que, ao ignorar as diferenças culturais e socioeconômicas dos estudantes, a escola pode reproduzir estruturas de dominação e tornar-se geradora de novas formas de violência simbólica.

A narrativa ainda permite identificar a articulação entre violência simbólica e estrutural, na medida em que os alunos oriundos de contextos de extrema pobreza, com dificuldades de acesso a condições básicas de higiene e saúde, são inferiorizados e excluídos em sala de aula. Trata-se de uma reprodução da lógica excludente que caracteriza a estrutura social dominante, conforme analisado por Bourdieu (1989), em que a escola, ao invés de combater as desigualdades, atua muitas vezes como espaço de legitimação das hierarquias sociais. Nesse contexto, a violência se expressa de maneira velada, sob o disfarce da disciplina, do mérito ou da normalização de comportamentos.

Portanto, o relato da entrevistada revela a urgência de uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e a função social da escola, especialmente no contexto da Educação do

Campo. É imprescindível que a formação docente conte com uma abordagem ética, inclusiva e sensível às diversidades sociais, a fim de que a escola possa cumprir seu papel de promotora de justiça social, e não de reproduutora de desigualdades e violências historicamente construídas.

Categoria (B) Definição do conceito violência

Uma das perguntas que orientaram as entrevistas foi sobre a compreensão dos participantes acerca do conceito de violência, a fim de apreender essa noção conforme perspectiva e realidade de cada um (Quadro 4).

Quadro 4 - Narrativas dos entrevistados sobre a definição de violência

Gérbera	É agredir o outro. Expor a sua opinião interna sem necessidade
Ásper	Eu acho que violência não acontece mais pra gente é fazer com que algum dano colateral no colega [...] Eu acho que no contexto geral, violência se tornou qualquer coisa que você prejudica ou causa danos na pessoa, tanto físico como também mental.
Girassol	[...] é difícil definir o que é violência, porque, assim, na escola, eu vi vários momentos, assim, pode ser talvez uma violência que eu não sei identificar qual.
Narciso	Seu direito vai até onde começa o direito do outro. A partir do momento que ele tá tentando tirar o seu direito pra mim é uma violência [...] Violência pra mim é algo... Além de físico, né? Mental, psicológico. Porque às vezes a pessoa fala alguma coisa e acha que tá tudo bem. E pra ele tá tudo bem. Mas ele não entende que... Às vezes o que ele fala, ele entende uma coisa e a pessoa entende de outra forma.
Astromélia	Eu acho que violência é uma coisa que mexe muito com o outro.

Fonte: Retirados de Silva (2024, p. 47 e 48)

As respostas apresentadas (Quadro 4) revelam que os participantes atribuem sentidos diversos ao conceito de violência, com compreensões subjetivas e ancoradas às suas vivências cotidianas. As definições variam entre a ideia de agressão direta, como apontado por Gérbera ('é agredir o outro'), e danos de ordem emocional ou psicológica, como ressaltado por Ásper e Narciso. Essas narrativas reforçam que o conceito de violência não é fixo, sendo construído historicamente e ressignificado conforme os contextos sociais e experiências individuais.

Segundo Abramovay (2009), a violência é um fenômeno multidimensional, cuja definição é atravessada por aspectos históricos, culturais e sociais. Os acontecimentos violentos, ao longo do tempo, influenciam a percepção dos sujeitos sobre o que constitui ou não um ato de violência. Nesse sentido, as respostas indicam que os participantes reconhecem mais facilmente as formas explícitas de violência, como agressões físicas e verbais, enquanto formas mais sutis e estruturais de violência – como a institucional, simbólica ou estrutural – tendem a não ser nomeadas como tais, ainda que estejam presentes em suas narrativas.

Tal constatação é importante, pois revela uma limitação na percepção socialmente difundida do fenômeno da violência, que privilegia manifestações mais visíveis e imediatas em detrimento daquelas naturalizadas no cotidiano. A fala de Narciso, ao mencionar que a violência ocorre quando “se tenta tirar o seu direito”, aproxima-se da noção de violência institucional (Viana, 1999; Assis, Constantino & Avanci, 2010), embora ele não a nomeie dessa forma. Já Girassol revela a dificuldade de identificar o que é violência, mesmo diante de situações que, possivelmente, configuram práticas violentas, o que evidencia a invisibilidade de determinadas formas de agressão simbólica (Bourdieu, 1989).

Os relatos também indicam que a compreensão da violência está ligada à experiência individual e à capacidade de reconhecer-se como vítima ou espectador de atos violentos. Astromélia, por exemplo, define a violência como “algo que mexe muito com o outro”, indicando um entendimento mais sensível e afetivo do fenômeno, embora também genérico, o que pode dificultar sua nomeação em situações mais complexas de exclusão ou opressão.

As respostas analisadas demonstram que os entrevistados compreendem a violência a partir de suas manifestações mais concretas, geralmente de natureza física ou verbal, enquanto formas mais complexas, como a violência moral, estrutural e institucional, permanecem pouco reconhecidas ou nomeadas, mesmo quando vivenciadas. Essa constatação reforça a necessidade de ações formativas no ambiente escolar que promovam a ampliação crítica do conceito de violência, possibilitando aos sujeitos identificar, nomear e enfrentar práticas que, embora naturalizadas, reproduzem desigualdades e comprometem os direitos fundamentais.

Categoria (C) As violências entre os estudantes

Uma forma de violência recorrente nas escolas entre os estudantes é o *bullying*. As narrativas dos entrevistados evidenciam como essas experiências marcaram suas trajetórias escolares, revelando situações em que colegas foram alvo de apelidos pejorativos, agressões e humilhações (Quadro 5).

Quadro 5 - Narrativas dos entrevistados sobre o *bullying*

Ásper	Talvez tratava muito na brincadeira e um ou outro colega fazia com o outro essa questão de violência e de agredir fisicamente [...] O menino chegou enquanto eu estava esperando para abrir o portão, chegou e me bateu. Na época, igual era muito vergonhoso, não tive isso de reagir. [...] Uma das brincadeiras era ficar colocando apelidos nos colegas dentro da sala de aula, por aí, se num fosse mais gordinho falava desses apelidos. Por exemplo, se tinha um lá mesmo que eu acho que tinha essa questão do autismo, eles faziam a chacota com ele, pegando bolinha de papel, colocando na caneta, jogando no outro...
Astromélia	As vezes queimava, tipo, eu comigo. As vezes queimava, ah, ‘queimei o balão, queimei o bujão’. Ah, sabe? Coisas assim...

Fonte: Retirados de Silva (2024, p. 49 e 50)

As narrativas apresentadas (Quadro 5) revelam situações de violência entre estudantes que se expressam por meio de agressões físicas, humilhações verbais e brincadeiras hostis, frequentemente disfarçadas de interações lúdicas. Os relatos de Ásper e Astromélia indicam que essas práticas, muitas vezes normalizadas no ambiente escolar, configuraram formas de *bullying*, cuja intencionalidade está em expor o outro ao ridículo, isolá-lo ou marcar negativamente sua identidade social.

Atribuir apelidos pejorativos, zombar das características físicas ou de condições específicas, como no caso do estudante com traços de autismo mencionado por Ásper, são exemplos de práticas que configuraram violência moral e psicológica. Martins (2015) conceitua a violência moral como aquela que atinge diretamente a dignidade do sujeito, gerando um sentimento de inferiorização e desvalorização. Pimentel (2014) também destaca que a violência psicológica interfere no bem-estar emocional e na saúde mental dos indivíduos, podendo causar sofrimento duradouro, especialmente em contextos de exclusão ou rejeição social.

Essas ações, embora muitas vezes tratadas como ‘brincadeiras’, assumem um caráter violento quando há intenção de constranger, humilhar ou desqualificar o outro, como relatado por Ásper ao narrar episódios de agressão física e zombarias em relação a colegas com deficiência. Aqui, o *bullying* torna-se uma forma recorrente de violência simbólica, atuando na produção de estigmas e na naturalização das desigualdades entre os sujeitos escolares.

A fala de Astromélia, ao mencionar práticas como ‘queimar o balão’ ou ‘queimei o bujão’, refere-se a ‘brincadeiras’ violentas que causavam dor física e expunham os estudantes à vulnerabilidade. Essas experiências deixam marcas na memória escolar, frequentemente associadas a traumas e sentimentos de vergonha, como evidenciado por Ásper ao relatar a impotência diante de uma agressão. Tais episódios evidenciam que a violência entre estudantes não deve ser vista como fato isolado, mas como expressão de uma cultura escolar

permissiva, que frequentemente minimiza ou silencia essas práticas. Cabe à escola desenvolver ações pedagógicas e políticas institucionais que enfrentem essas violências, reconhecendo seus impactos e promovendo uma cultura pautada na diversidade, empatia e convivência ética.

Categoria (D) Impactos das violências: o contexto escolar e a formação de professor

Após descreverem as violências vivenciadas e determinados episódios marcantes, os entrevistados foram questionados sobre os impactos desses atos em seu desenvolvimento pessoal e na decisão de ingressar em um curso de formação docente (Quadro 6).

As narrativas dos participantes (Quadro 6) revelam que as experiências de violência vivenciadas no ambiente escolar produziram impactos duradouros no processo de formação subjetiva e acadêmica, especialmente no que se refere à autoexpressão, à participação em sala de aula e à constituição da identidade docente. Os relatos apontam que essas vivências repercutiram na insegurança para se posicionar, no medo da exposição e na retração frente aos espaços de fala e aprendizagem, como evidenciado pelas falas de Ásper e Girassol.

Ásper menciona que situações de constrangimento anteriores provocaram traumas associados à vergonha e ao receio de julgamento, afetando diretamente sua participação em espaços formativos, como a licenciatura. Já Girassol destaca que tais experiências a marcaram profundamente, a ponto de comprometer sua disposição para interagir em sala de aula. O medo da ridicularização, da exposição e do erro – reforçado por experiências anteriores de violência simbólica – demonstra como essas vivências impactam negativamente a constituição de um sujeito autônomo e confiante, apto a se expressar no contexto educacional.

Quadro 6 – Narrativas dos entrevistados sobre os impactos das violências

Ásper	aí teve alguns desafios, que eu acho que influenciam no meu processo de aprendizagem. [...] Eu acho que mais foi essa questão de ter vergonha mesmo de estar nos espaços, de me posicionar, porque eu acho que isso aí provoca algum trauma, né? Que a gente fica indeciso se a gente vai falar ou não nos espaços. Igual na licenciatura aqui, quando eu vou falar alguma coisa eu fico pensando duas vezes antes de falar. Eu não sei se essas são vergonhas a partir de que alguma pessoa antes riu da alguma coisa que a gente falou na instituição e fez com que provocasse algum trauma. Então isso daí resultou principalmente nessa questão de se posicionar e se relacionar com as pessoas
Girassol	Então, assim, foi umas coisinhas que eu ... me marca, me marca até hoje, porque eu não consigo... Até hoje, eu não sou muito aberta para responder em sala de aula, porque, nossa, foi virar chacota [...] Sala de aula. Medo de errar também. Demais da conta
Narciso	E se eu estiver em uma sala de aula, colocando em prática a minha profissão de acontecer isso, é algo que eu não vou aceitar. De maneira alguma, eu vou intervir na hora. Porque eu sei que vai levar traumas para esses alunos. E pode ser que esses alunos não queiram seguir a mesma carreira que eu segui, por conta disso. Tipo pensar, nossa, eu não quero ser uma professora, pra quê que eu vou... Pra quê que eu tenho que lidar com uma coisa dessa? E eu acho que impacta muito. [...] porque eu enquanto professora não deixarei isso acontecer em uma sala de aula.

Fonte: Retirados de Silva (2024, p. 51 e 53)

Esses efeitos podem ser compreendidos a partir da concepção de violência psicológica, conforme discutido por Pimentel (2014), que ressalta os danos emocionais e subjetivos provocados por experiências de humilhação, exclusão e opressão simbólica. Tais violências, ainda que não físicas, são profundas e se refletem no modo como os sujeitos se percebem e se posicionam nos ambientes coletivos.

Entretanto, as narrativas também revelam um movimento de ressignificação das experiências vividas, especialmente no que se refere ao exercício da docência. Narciso, por exemplo, demonstra uma postura crítica e ativa, ao afirmar que, como futuro professor, não permitirá que situações semelhantes ocorram em sua prática profissional. Essa fala indica que a memória da violência é mobilizada como um elemento formativo, que orienta escolhas éticas e pedagógicas, traduzindo-se em comprometimento com a escuta, a empatia e a intervenção diante de injustiças. Dessa forma, pode-se concluir que as experiências de violência não apenas produziram marcas emocionais nos entrevistados, mas também influenciaram suas concepções sobre a prática docente, conduzindo-os a refletir sobre a importância de uma atuação sensível, ética e transformadora no espaço escolar.

Categoria (E) As violências no âmbito da LECampo

Para compreender as violências no contexto da LECampo, os entrevistados foram questionados sobre situações vivenciadas e/ou presenciadas no curso (Quadro 7).

Quadro 7 – Narrativas dos entrevistados sobre a violência na LECampo

Narciso	Quando alguém está em sala de aula, está interagindo com professor ali na matéria e vem outro colega e fala cala a boca, você não sabe de nada [...] É tipo assim, eles acham que sabem mais e não querem dar oportunidade para outra pessoa que não está entendendo nada, entender. Eles ficam incomodados por a pessoa tentar entender o que o professor está passando [...] Gritar com as pessoas. Está ali discutindo algo em uma matéria, a pessoa se exalta, leva para o pessoal, começa a gritar
Astromélia	De um colega, tipo, um colega está ali tomando um sorvete 7h30 da manhã e o colega fala assim, ah, estou tomando esse sorvete agora porque tem razão, né? É gorda só vive comendo. [...] Os próprios colegas duvidaram da sua capacidade [...] Eu presencie... Assim... Racismo. Que eu considero violência. [...] O fato das pessoas duvidarem da sua capacidade. De achar que você não é capaz. Sair fazendo comentários

Fonte: Retirado de Silva(2024, p. 55 e 56)

As falas de Narciso e Astromélia (Quadro 7) evidenciam formas de violência simbólica, moral e psicológica, expressas por meio de interações marcadas por desigualdades, desrespeito e discriminação entre os próprios estudantes. No caso de Narciso, observa-se a presença de práticas de silenciamento, em que colegas deslegitimam sua participação em sala de aula por meio de interrupções hostis, comentários depreciativos e agressividade verbal. Essa dinâmica revela relações assimétricas que operam por meio da imposição de saberes e da invalidação da dúvida como parte legítima do processo de aprendizagem. Trata-se de uma forma de violência simbólica, conforme definida por Bourdieu (1989), que ocorre de maneira util, mas sistemática, reforçando hierarquias de saber e desvalorizando os sujeitos que apresentam maiores dificuldades de compreensão, muitas vezes inibindo sua participação e contribuindo para sua exclusão simbólica do ambiente formativo.

No relato de Astromélia, a violência se manifesta de maneira ainda mais direta, por meio de comentários ofensivos sobre seu corpo, sua inteligência e sua capacidade, que expressam estigmas sociais relacionados à gordofobia, racismo e exclusão intelectual. Ao relatar que “os próprios colegas duvidaram da sua capacidade”, a estudante denuncia um contexto em que a violência é internalizada no convívio cotidiano e legitimada por meio de piadas e ‘brincadeiras’. Esses discursos, aparentemente banais, expressam um sistema de crenças que inferioriza certos corpos e identidades, configurando violência moral e psicológica, conforme discutido por Pimentel (2014). A autora destaca que esse tipo de violência, embora disfarçado de humor ou informalidade, pode desencadear efeitos psíquicos profundos, como tristeza, insegurança, isolamento e sofrimento emocional.

Adicionalmente, a experiência narrada por Astromélia também evidencia uma forma de racismo estrutural que se infiltra no ambiente escolar por meio da naturalização da desigualdade racial, o que reforça o que Fernandes (2012) denomina como a reprodução da

lógica excluente do campo no interior da escola. O julgamento e a desqualificação intelectual com base em critérios estigmatizantes não apenas ferem a dignidade do sujeito, mas também comprometem seu direito à permanência com qualidade no espaço escolar.

Ambas as falas, portanto, demonstram que o ambiente formativo, longe de ser neutro, pode operar como espaço de reprodução de violências naturalizadas, em que desigualdades sociais, étnico-raciais e cognitivas são reiteradas no cotidiano das relações interpessoais. Como alerta Caldart (2011), a escola, quando não atenta às especificidades e subjetividades dos sujeitos do campo, corre o risco de reforçar as estruturas de opressão contra as quais deveria atuar. É necessário, portanto, reconhecer que a violência não se limita a atos físicos, mas se manifesta, de modo reiterado, por meio da linguagem, das práticas institucionais e das relações sociais, comprometendo a formação integral dos sujeitos da educação do campo.

Categoria (F) Desigualdades sociais

Algumas das violências relatadas foram percebidas como específicas dos sujeitos do/no campo, manifestando-se por meio de desigualdades sociais e discriminações (Quadro 8). As narrativas de Ásper e Astromélia, conforme apresentadas (Quadro 8) evidenciam formas de violência simbólica, estrutural e institucional dirigidas especificamente aos sujeitos oriundos do campo. As experiências relatadas revelam não apenas episódios isolados de discriminação, mas um padrão sistemático de exclusão e inferiorização social, que se manifesta tanto nas interações com moradores urbanos quanto no interior da própria escola.

A partir das falas, torna-se evidente a existência de uma barreira simbólica entre os estudantes do campo e da cidade, expressa em práticas como a atribuição de apelidos pejorativos ('glebeiros') e na segregação física e social dentro das salas de aula, como mencionado por Astromélia. A divisão entre os 'meninos da roça' e os 'meninos da cidade' reforça estereótipos históricos que associam o campo à sujeira, ao atraso e à ignorância, reproduzindo a lógica do preconceito territorial e de classe. Esse tipo de associação está profundamente enraizado em construções simbólicas que marcaram historicamente a representação dos sujeitos do campo na cultura brasileira, como a figura do Jeca Tatu.

Quadro 8 – Narrativas sobre as desigualdades sociais vividas por sujeitos do campo

Ásper	<p>mais quando vem os alunos da zona rural memo, que não tá dentro da cidade, enfrenta algum desafio, né, principalmente essa questão de brincadeiras sem graça, alguma outra coisa, e eu sempre fui muito vergonhoso, aí foi um desafio muito grande, assim [...] mas eu acho que a população rural tem essa vergonha, de casa assim mesmo; eu não sei se são todos, mas eu me sentia muito nessa questão, muito vergonhoso mesmo de estar nos espaços, aí eu vim melhorando isso daí.</p> <p>[...]: De implicar porque era do campo, entendeu? Não tem essa divisão dentro lá em relação à escola da EFA. Da Serra eu percebi essa divisão, que os que eram da zona rural ficavam mais com os que eram da zona rural. Não tinha essa aproximação tanto.</p>
Astromélia	<p>[...] os alunos da zona rural, eles têm muito assim... Na época, a gente era bem humilhado mesmo. Não pelos alunos, mas pela população mesmo. A gente chegava, aí já ouvia. Aí já ouvia. Ah, está vindo a Kombi dos Glebeiros. Aí já passou ter uma Kombi. Está vindo a Kombi dos Glebeiros.</p> <p>[...] porque nós da zona rural, a gente era bem reprimido. Violência. A população lá de Natalândia. E aí tem alguns professores que ainda caíam, né? Nas piadinhas ali dos populares. Tipo, gente que ia pra a escola de sandália. É, era de sandália, era o que a gente tinha. A gente caminhava na lama, chega na escola com os pés sujos, sabe? Coisas do tipo.</p> <p>[...]: E aí ficavam. Era dividida a sala, sabe? [...] É porque eram os limpos de um lado e os sujos de outro mesmo. E, assim, quando professores dividia grupo para fazer trabalho, os professores não colocavam os meninos da roça junto com os meninos da cidade.</p>

Fonte: Retirado de Silva (2024, p. 55 e 56)

Assim, os estigmas enfrentados pelos estudantes da zona rural, como relatado nas entrevistas, devem ser compreendidos como efeitos de uma historicidade marcada por processos de exclusão simbólica e cultural. Essas formas de violência simbólica (Bourdieu, 1989), muitas vezes naturalizadas nas relações escolares, são atualizações contemporâneas de um imaginário social excludente, que ainda associa o campo à ignorância e à inferioridade. O uso de termos como ‘glebeiros’ e a divisão dos alunos com base em critérios de origem territorial revelam como esse imaginário opera cotidianamente, comprometendo a autoestima, o sentimento de pertencimento e o processo formativo dos estudantes do/no campo.

O sentimento de vergonha, destacado por Ásper, é um reflexo direto dessas práticas de exclusão. Esse sentimento resulta de uma interiorização da inferioridade imposta por mecanismos de violência simbólica (Bourdieu, 1989). A vergonha de ocupar certos espaços, de falar ou se posicionar, revela um silenciamento social e cultural que compromete a autonomia e o desenvolvimento dos estudantes do campo, afetando inclusive sua permanência e participação no ensino superior, como se observa em outros trechos da entrevista.

Adicionalmente, as falas apontam que a discriminação não se limita aos colegas, mas é reforçada por professores e pela própria instituição escolar, configurando uma forma de violência institucional. A escola, ao não reconhecer as especificidades territoriais e culturais dos estudantes camponeses, contribui para marginalização. Tal como analisado por Molina (2015) e Fernandes (2012), a ausência de políticas pedagógicas inclusivas e contextualizadas à realidade campesina reforça desigualdades históricas e impede a consolidação de uma educação do campo que valorize os saberes e identidades dos povos camponeses.

Conclusão

A análise dos dados revelou diferentes tipos de violências vivenciadas pelos licenciandos em Educação do Campo durante sua formação. Foram identificadas violências estruturais e institucionais, como a escassez de profissionais, dificuldades no acesso à educação devido à falta de transporte, repressão, imposição de regras e humilhações, além de violência física, moral, de gênero e *bullying*.

Esses fatores geraram impactos negativos, como insegurança, dificuldades de expressão e também afetaram o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes. Conforme os dados, os licenciandos, como futuros professores, refletem sobre essas experiências, com o desejo de romper a reprodução dessas violências e contribuir para um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor. É necessário, contudo, problematizar até que ponto a formação docente atual tem oferecido subsídios teórico-práticos para que eles possam, de fato, enfrentar tais violências. Sabe-se que formação de professores se constitui também nas experiências vividas, o que implica dizer que, se essas experiências são marcadas por opressões, há o risco de sua reprodução, caso não sejam mediadas por processos formativos críticos e reflexivos.

A análise também destaca a necessidade de compreender como a escola pode ser um espaço que reproduz violências históricas, relacionadas às desigualdades sociais, além das questões estruturais e de acesso à educação enfrentadas pelos sujeitos do campo, que, além das dificuldades de estudar, também lidam com discriminação e segregação, tanto de colegas quanto de professores.

Desse modo, é fundamental compreender a escola como um campo de disputa simbólica (Bourdieu, 1989), no qual as práticas pedagógicas, os discursos institucionais e os currículos ocultos podem funcionar como mecanismos de perpetuação de desigualdades, caso não sejam tensionados por uma perspectiva crítica. A Educação do Campo, enquanto projeto político-pedagógico, propõe justamente essa ruptura com a lógica homogeneizadora da escola urbana, o que exige um comprometimento coletivo com a valorização das identidades camponesas e com a construção de práticas educativas emancipadoras (Caldart, 2004; Molina, 2015).

Referências

- Abramovay, M. (2002). *Escola e violências* (p. 154). UNESCO.
- Abramovay, M. (Org.). (2006). *Cotidiano das escolas: entre violências* (p. 404). UNESCO.
- Abramovay, M. (2021). *Violências nas escolas* (2^a ed.). Flacso Brasil.
- Arroyo, M. G. (2007). Os direitos das crianças do campo: uma dúvida histórica. In M. C. Molina & S. M. S. Jesus (Orgs.). *Educação do campo: Identidade e políticas públicas*. MDA/INEP.
- Assis, S., Constantino, P., & Avanci, J. (Orgs.). (2010). *Impacto da violência na escola: Um diálogo com professores* (p. 260). Editora Fiocruz.
- Barbieri, B. C., Santos, N. E., & Avelino, W. F. (2021). Violência escolar: Uma percepção social. *Revista Educação Pública*, 21(7).
- Bandeira, L. M. (2014). Violência de gênero: A construção de um campo teórico e de investigação. *Sociedade e Estado*, 29(2).
- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico* (F. Tomaz, Trad.). Editora Bertrand Brasil.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Senado Federal.
- Brasil. (1989). *Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou cor*. Brasília, DF.
- Brasil. (1990). *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 13563.
- Brasil. (2015). *Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistêmica (Bullying)*. Diário Oficial da União.
- Caldart, R. S. (2004a). *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Petrópolis: Vozes.
- Caldart, R. S. (2004b). *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular.
- Caldart, R. S. (2011). Elementos para a construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In M. C. Molina & S. M. S. Jesus (Orgs.). *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo* (pp. 83-102). MEC/SECAD.
- Charlot, B. (2002). A violência na escola: como sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, 4(8), 432-443.
- Fernandes, B. M. (2012). Educação do Campo: notas para uma análise de trajetória. In M. C. Molina (Org.). *Educação do Campo e Pesquisa: Questões para reflexão*. INCRA/MDA.

Martins, M. H (2015). Violência moral e reconhecimento. *Caderno de Campo*, (19), 177-183.

Martins, M. H. (2015). Violência moral e a dignidade humana no ambiente escolar. *Educação & Sociedade*, 36(131), 180-185.

Molina, M. C., & Freitas, H. C. A. (Orgs.). (2011). *Educação do campo* (número temático). *Revista Em Aberto*, 24(85), 1-177.

Molina, M. C. (2015a). Educação do Campo: história, práticas e desafios no Brasil. In M. C. Molina., & L. M. de Sá (Orgs.). *Educação do Campo e políticas públicas: Desafios e perspectivas*. Articulação Nacional por uma Educação do Campo.

Molina, M. C. (2015b). Educação do Campo: trajetória e desafios. In M. G. Arroyo, R. S. Caldart., & M. C. Molina (Orgs.). *Por uma Educação do Campo: Identidade e políticas públicas*. Articulação Nacional por uma Educação do Campo.

Mosé, V. (2014). *A escola e os desafios contemporâneos* (3^a ed.). Civilização Brasileira.

Nadai, L. C., & Tognetta, L. R. P. (2016a). *Bullying escolar: Sofrimento e violência entre pares*. Papirus.

Nadai, S. T., & Tognetta, L. R. P. (2016b). *Estilos de educación paternal y participación em procesos de victimización entre pares*. Espanha.

Pimentel, A. (2014). Pesquisa exploratória da violência psicológica por meio da linguagem. *Filologia e Linguística Portuguesa*, 15, 7-26.

Pimentel, D. (2014). Violência psicológica nas escolas: desafios e implicações. *Psicologia & Sociedade*, 26(1), 10-18.

Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. D. P. B. (2013). *Metodologia de pesquisa*. Grupo A.

Silva, D. B. S. F. (2024). *Violência na/da formação: Relatos de estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo* [Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Triângulo Mineiro]. Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba.

Universidade Federal do Triângulo Mineiro. (2023). *Projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo* (Atualizado em janeiro de 2023). Uberaba, MG: Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

Viana, G. (1999). *Violência na escola: A questão da autoridade*. Ática.

Viana, N. (1999). Violência, conflito e controle. In D. D. Oliveira, R. B. Lima, S. A. Santos, & T. L. D. Tosca (Orgs.). *50 anos depois: Relações raciais e grupos socialmente segregados*. (2^a ed., v. 1, pp. 223-239). Cegraf.

¹ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), conforme o parecer consubstanciado sob o CAAE nº 77270724.5.0000.5154, e seguiu todas as diretrizes éticas estabelecidas.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 19/01/2025

Aprovado em: 09/10/2025

Publicado em: 17/12/2025

Received on January 19th, 2025

Accepted on October 09th, 2025

Published on December, 17th, 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 authors 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

Freire, D. B. S., & Litoldo, B. F. (2025). Silêncios que ensinam, vozes que resistem: narrativas de violência na formação de sujeitos do campo. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 10, e19739.