



Bourdieu e Passeron vão ao campo: abordagem teórico-metodológica

Dulce Consuelo Andreatta Whitaker¹

Ana Flávia Flores²

Thatiany Mariano³

Vera Lucia Silveira Botta Ferrante⁴

Janaina Florinda Ferri Cintrão⁵

Resumo: O artigo em questão tem como objetivo apresentar as potencialidades da abordagem dialética ao explicar fenômenos do mundo real com base em teorias originadas de contextos diversos. No presente estudo, a Teoria da Reprodução é explorada nesse contexto. A metodologia adotada envolve a análise dialética de conceitos fundamentais da Teoria da Reprodução, como Ação Pedagógica, Violência Simbólica, Capital Cultural, *Habitus* e *Ethos*, enfatizando as contradições. Esses conceitos são confrontados com os dados da pesquisa, obtidos através de investigação específica. O texto enfatiza a adaptação e interação dos conceitos, aplicando-os ao contexto brasileiro. A análise dialética engloba teoria, dados construídos e resultados, a discussão é embasada segundo Bourdieu e explora a relação entre ação pedagógica, violência simbólica e perspectivas de uma escola diferenciada, utilizando um estudo de caso de uma assentada inserida em um ambiente permeado por violência simbólica. Em conclusão, o estudo sugere que os conceitos podem ser "migrados" desde que não sejam empregados de forma mecânica, permitindo a fluidez e compreensão da realidade. Além disso, destaca que teorias não devem ser descartadas apenas porque os fatos desafiam uma abordagem dogmática. As teorias têm o propósito de iluminar os fatos, enquanto os fatos proporcionam nuances, contradições e situações paradoxais que enriquecem as teorias.

Palavras-chave: Teoria da Reprodução; Valorização da Educação; Subjetividade do Sujeito.

Bourdieu and Passeron go to the field: theoretical-methodological approach

Abstract: The article in question aims to present the potential of the dialectical approach to explain real-world phenomena based on theories originating from different contexts. In the present study, the Theory of Reproduction is explored in this context. The adopted methodology involves the dialectical analysis of fundamental concepts of the Theory of Reproduction, such as Pedagogical Action, Symbolic Violence, Cultural Capital, *Habitus* and *Ethos*, emphasizing the contradictions. These concepts are confronted with research data, obtained through specific investigation. The text emphasizes the adaptation and interaction of concepts, applying them to the Brazilian context. The dialectical analysis encompasses theory, constructed data and results, the discussion is based on Bourdieu and explores the relationship between pedagogical action, symbolic violence and perspectives of a differentiated school, using a case study of a settled inserted in an environment permeated by symbolic violence. In conclusion, the study suggests that concepts can be "migrated" as long as they are not used mechanically, allowing fluidity and understanding of reality. In addition, it highlights that theories should not be discarded just because the facts defy a dogmatic approach. Theories are intended to illuminate facts, while facts provide nuances, contradictions and paradoxical situations that enrich theories.

¹ *In memoriam* - Docente no Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado Stricto Sensu) em Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente - Universidade de Araraquara – UNIARA e Professora Emérita (Aposentada) da UNESP em Araraquara/SP.

² Doutora em Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente pela Universidade de Araraquara (UNIARA/SP), Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar/SP). E-mail: ana.flores@educararaquara.com

³ Jornalista e Gestora editorial de periódicos científicos - Núcleo de Publicações Científicas da Universidade de Araraquara (UNIARA/SP). E-mail: tomariano@uniara.com.br

⁴ Coordenadora do Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado Stricto Sensu) em Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente - Universidade de Araraquara – UNIARA. E-mail: dtmeioambiente@uniara.com.br

⁵ Docente do Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado Stricto Sensu) em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente - Universidade de Araraquara – UNIARA. E-mail: jcintrao.mestrado@uniara.com.br

Keywords: Reproduction Theory; Valuing Education; Subjectivity of the Subject.

A memória é infinita, como infinitos são o espaço e o tempo e, por outro lado, é complexa e nos remete diretamente a seus portadores, os sujeitos. Cada sujeito emerge, então, para o pesquisador, como uma espécie de arquivo dinâmico – sempre a remexer seus guardados – num fascinante jogo caleidoscópico que modifica periodicamente suas representações, através de ressonâncias infinitas que ora tangenciam. Ora se interseccionam com outras memórias.

Dulce Consuelo Andreatta Whitaker, 2005.

Introdução

A intenção deste artigo é demonstrar possibilidades da abordagem baseada na análise dialética quando tentamos explicar o real a partir de teorias formuladas em outros contextos □ no caso aqui, a Teoria da Reprodução.

Para tanto, estamos confrontando a elaboradíssima Teoria de Bourdieu e Passeron (1975) com os dados de uma entrevista bastante expressiva que nos foi concedida por uma jovem criada na zona rural – um assentamento de Reforma Agrária – jovem esta que alcançou altos níveis de escolaridade atingindo curso superior de prestígio em universidade pública, superando, portanto, a objetividade do real, ou seja, os obstáculos previstos enfaticamente pela "Grande Teoria", os quais inegavelmente atuam no nível sistêmico.

Abordagem Teórico-Metodológica

A análise dialética se faz iluminando com muita teoria, os dados construídos pelo pesquisador. Ou seja, os dados que a pesquisa já vai valorizando desde a coleta porque chamam a atenção a partir das reflexões que ele (ela) desenvolveu em suas leituras e já observando o universo a ser investigado com raciocínio teórico.

No caso aqui analisado, tomamos os conceitos mais importantes da Teoria da Reprodução, a saber: Ação Pedagógica, Violência Simbólica, Capital Cultural, *Habitus* e *Ethos* para análise dialética ressaltando contradições. Ou seja, concordam ou se contrapõem esses conceitos aos dados da pesquisa, extraídos ou construídos por uma investigação mais específica.

Cumpramos a nós, entretanto, antes da apresentação da questão, justificar o uso de uma única entrevista para os objetivos aqui propostos. Para tanto, nos inspiramos em trabalhos importantes na área das Ciências Sociais que se utilizaram da trajetória de uma única pessoa fazendo dessa trajetória emergir o sistema. Isso pode ocorrer já que na análise dialética as partes são resultados, ou melhor, resultantes de múltiplas determinações e podem, portanto, desvendar o todo, conforme já lembrava nos anos 1960, o então sociólogo Fernando Henrique

Whitaker et al.

Cardoso (1987) no famoso prefácio de sua obra sobre Capitalismo e Escravidão.

Quanto a trabalhos sociológicos explorando casos únicos lembraríamos aqui o estudo de Norbert Elias sobre Mozart e o de Carlo Ginzburg sobre o moleiro perseguido pela inquisição na Idade Média. Inspirada nesses dois casos e fazendo parte do nosso grupo, Whitaker publicou artigo sobre a diversidade em um assentamento de Reforma Agrária utilizando uma única entrevista (WHITAKER, 2002).

Passemos agora a nosso exercício dialético fazendo a Teoria da Reprodução entrar em contato com a realidade campezina no Brasil.

A Teoria, a Entrevista, a Análise

Em uma de suas últimas obras – Meditações Pascalianas, Bourdieu nos aconselha a tomar cuidado com a migração de conceitos, por serem as Teorias Sociológicas construídas a partir de situações problemáticas embora não específicas. O pesquisador – armado de vigilância epistemológica (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999) se torna capaz de desvendar "estruturas estruturantes" por detrás das aparências engendradas pela ideologia que emana do poder. Assim, as teorias desvendam com certa "elegância" – como dizem os nossos colegas das áreas ditas exatas – as estruturas que nos aprisionam e que são histórias e dinâmicas, situações mudam e sujeitos invadem o sistema em suas constantes brechas, tomando o destino em suas próprias mãos.

Mas há um poder legitimado, e legitimador que contribui para justificar, legitimando-as, as desigualdades sociais e os obstáculos que se apresentam nos sistemas de ensino com a função de reproduzir tanto o sistema quanto suas desigualdades sociais e educacionais. Daí o conceito de Violência Simbólica, atribuído por Bourdieu e Passeron (1975) à Ação Pedagógica.

Mas sejamos dialéticos, nem todos os professores de crianças exercem violência simbólica na Ação pedagógica dos sistemas de ensino do qual fazem parte.

Mas, se pensarmos no conceito de "invasão cultural", utilizado por Paulo Freire (1974) como o desrespeito que a educação escolar bancária exerce em relação às variações culturais dos oprimidos (cultura no sentido antropológico), então fica claro que o esquematismo tão criticado da Teoria da Reprodução não é fora de propósito. Ou seja, há violência nos conteúdos escolares, quando desqualificam o saber do "outro", e o currículo não constrói a ponte com o conhecimento da criança, portanto não leva em conta seus esquemas de assimilação (PIAGET, 1999).

Temos então uma violência transfigurada e realmente legitimada pelas boas intenções da ação pedagógica. Mas, continuando com nosso raciocínio dialético, é preciso lembrar que esperanças (subjetividade) resistem ou superam estruturas, e, portanto, negam a teoria, ao mesmo tempo que as afirmam.

Essa é um pouco a intenção deste artigo, um procedimento dialético, por meio da qual, ao mesmo tempo se confirma a grande Teoria de Bourdieu e Passeron e seus "discípulos", e nega-se que suas constatações sejam inexoráveis.

Como se consegue isso? Seguindo os passos do próprio Bourdieu, profundamente dialético em textos altamente complexos (sem Passeron) quando trabalha as contradições das próprias contradições que capta observando o real de forma histórica e crítica – ver, por exemplo, o Poder Simbólico (1989).

Whitaker já demonstrou em sua dissertação de mestrado publicada em livro, (1981) que para aplicar as teorias de Bourdieu aos processos de domesticação da escola na sociedade brasileira, era preciso relativizar os conceitos de sua, àquela época já famosa teoria, e observar que existiam (e existem) instituições mais poderosas do que a escola, encarregadas da reprodução sistêmica (a TV, por exemplo e o mundo da mercadoria). Whitaker demonstrou ainda que a escola conservadora (àquele momento controlada pela ditadura militar) precisava se esforçar muito para conseguir ensinar, porque a maioria das crianças e adolescentes das classes subalternas ficava poucos anos na escola, e o que era pior, permanecia apenas três horas por dia na sala de aula (WHITAKER, 1981).

Fatos específicos, no entanto, não invalidam Teorias. O que precisamos é de análises informadas, iluminadas e animadas pelas Teorias, não para aplicá-las mecanicamente sem a atitude reflexiva reivindicada por Bourdieu (1993), mas para dialetizar o movimento da razão.

Assim, se o pesquisador observar os fenômenos com sua mente pensante aprisionada em "dogmas" teóricos, sua coleta ou construção dos dados será enviesada, à medida que ela vai selecionar só o que confirma seus dogmas teóricos, absorvidos sem pesquisa nos cursos de Teoria Sociológica da Graduação. Nosso tema exige a Sociologia Reflexiva equacionada por Bourdieu em "O Poder Simbólico" (1989). Para tal, utilizaremos aqui os principais conceitos da Teoria da Reprodução para desvelar a realidade cheia de obstáculos que a sociedade de classes (leia-se urbana e capitalista) apresentou a nossa participante desde a infância e verificar através dos seus depoimentos os fatores que lhe permitiu superá-los. Considerando possível, portanto, confrontar, de modo reflexivo, os obstáculos (objetividade) colocados pelas "estruturas estruturantes" por um lado, com as subjetividades que permitiam aproveitar as oportunidades dadas pela própria educação escolar com suas contradições impulsionantes enquanto espaço de diferenças e contraposições (WHITAKER, 1984). Resumindo: os obstáculos objetivos (o sistema) versus as esperanças subjetivas (os sujeitos).

Tomando a nossa entrevistada, é possível captar, em seus depoimentos, como, em alguns casos, a subjetividade escapa (ou supera) a violência simbólica. Para tanto, vamos trabalhar com os conceitos de *habitus*, *ethos* valorizador do conhecimento, arbitrário cultural dominante, ação pedagógica, todos

Whitaker et al.

entrelaçados de alguma forma com as possibilidades de adquirir Capital Cultural, o que será esclarecido ao longo do texto.

O depoimento de Bruna, a partir de cuja entrevista iniciamos nosso exercício teórico, apresenta uma situação peculiar: um assentamento de Reforma Agrária – espaço rural de pobreza material, porém rico de memórias da luta pela terra e rico de conhecimentos relativos a plantio, colheita, alimentação e principalmente, natureza. Nesse tipo de situação as pessoas fazem suas leituras no livro da natureza. Mas, nada do que está escrito nesse importante modo de vida é agregado ao que Bourdieu chama Capital Cultural porque o capital cultural não é a cultura no sentido antropológico: não é guia de ação, costumes, sociabilidade. Como o conceito de capital já indica, o Capital Cultural é apenas acumulação de um conjunto de conhecimentos que Bourdieu e Passeron chamam de "Arbitrário Cultural Dominante" a ser expresso pela sintaxe da norma hegemônica da língua.

Assim, esse conjunto é chamado criticamente de capital porque rende dividendos na escola capitalista, na qual está incorporado aos currículos, para desqualificar os outros "arbitrários culturais" praticados por outros sujeitos das camadas exploradas e são, portanto, arbitrários culturais dominados.

O Capital Cultural, especialmente na Europa implica, para sua formação, a frequência a teatros, concertos, museus e viagens a países diferentes, inclusive o que consideram exóticos, onde se adquire conhecimentos de geografia, história e idiomas, além de informações fragmentadas em forma de conhecimentos gerais.

Na produção do Capital Cultural, a instância mais importante é a família. No seio da família a criança vai exercitando e incorporando o *habitus* necessário à acumulação desse capital. Lembrar que o *habitus* em "O Poder Simbólico" (1989) é o corpo socializado. Na sociedade de classes, diferentes arbitrários culturais desenvolvem diferentes tipos de *habitus*: para o estudo, a leitura e o exercício da linguagem da norma hegemônica com sua sintaxe considerado correto ou para o trabalho na terra ou na indústria com suas sintaxes desvalorizadas socialmente, que são muitas vezes bastante expressivas, aprovadas por linguistas (BAGNO, 1999) e aproveitadas pela literatura, mas raramente pela escola.

Apliquemos agora, para torná-los mais claros, os dois conceitos acima, ao depoimento de Bruna. O primeiro dado expressivo que aparece logo no início da entrevista que nos concedeu, é sua passagem por uma escola diferenciada. A escola do Assentamento Bela Vista foi tema de diferentes pesquisas que podem ser encontradas no banco de dados do NUPEDOR/UNIARA (Núcleo de Pesquisa e Documentação Rural vinculado à Universidade de Araraquara) dado o fato incrível de um Projeto Político Pedagógico inspirado em Paulo Freire, impulsionado por uma diretora idealista. Teoricamente, levando-se em conta a teoria, essa escola contrariou o que dela se esperava. Não incrementou a violência simbólica nos seus currículos e não impôs *habitus* e *ethos* valorizadores do arbitrário cultural dominante, já que considerou o saber e o cotidiano das crianças do assentamento. Assim, a violência simbólica característica da ação pedagógica

foi neutralizada ou no mínimo amenizada. Bruna foi positivamente afetada por essa escola em seus primeiros anos, o fator importante do seu sucesso escolar.

O fato emerge logo no começo do seu depoimento, quando recorda com carinho, as professoras e os professores dos quais se aproximava e como todos conheciam as famílias, "e tudo o que ensinavam tinha a ver com nossa realidade [...] ensinando do cotidiano nosso no assentamento, na roça" (DEPOIMENTO BRUNA, 2020).

Eis aí uma ação pedagógica que procura escapar à violência simbólica. Não se trata só de incentivo dos professores, o que é importante, mas sim de partir dos esquemas de assimilação da cultura do aluno. A "retirada" da violência simbólica, facilita a interiorização do *habitus* escolar nos sujeitos envolvidos.

Mas, certamente esse fator não foi único nem o mais importante. Se fosse tão simples, todos os alunos da referida escola, que assim quisessem estariam na Universidade pública. Bruna lembra sua família: duas mulheres fortes, a mãe e a avó. A mãe nunca pressionou para que estudasse, mas a avó oferece um modelo que produz em sua lembrança mencionada, o difícil *ethos* de valorização do conhecimento que até famílias de posse têm, muitas vezes, dificuldades para inculcar nos filhos.

Vale a pena reproduzir aqui, essa parte do depoimento de Bruna quando fala da avó e do exemplo que lhe serviu de estímulo: "A minha avó foi alfabetizada depois dos 40 anos, ela não sabia nem escrever o nome [...] lembro que eu ia com ela nas aulas, ela me levava e eu ficava com ela. Eu gostava de ver o caderno dela, de ver ela aprender a ler e escrever (DEPOIMENTO BRUNA, 2020).

Os depoimentos de Bruna sobre essa avó desvelam intensa subjetividade. Por duas vezes, Bruna chora. Vemos então a influência da escola diferenciada "caindo" sobre uma subjetividade carregada de emoção, o que prepara a menina/adolescente para resistir à objetividade do real e começar a sonhar com a superação.

Mas ainda temos que inserir aqui o fenômeno na totalidade histórica. Por mais intensa que seja a valorização do conhecimento na subjetividade considerada, e as influências que a dinamizam no cotidiano, o espaço vivido e o momento histórico podem ser contrários a seus esforços.

Bruna não "sofreu" a fabricação da excelência praticada pelas camadas urbanas (NOGUEIRA, 2004). Foi criada em um meio rural, distante, no espaço social, das esferas intelectualizadas da classe média, e sua família não teve condições de fornecer-lhe os recursos formadores do Capital Cultural previstos pela Teoria. Mas, ela cresceu e viveu sua adolescência em momento político muito especial na História do País – o momento de Políticas Públicas dedicados à Educação do/no Campo. Sua subjetividade se expandiu nesse clima politicamente favorável. E vive em um assentamento rural situado entre duas cidades universitárias: Araraquara e São Carlos. Essa proximidade por si só não seria suficiente para ajudá-la a vencer obstáculos, que são muito mais

Whitaker et al.

socias do que físicos.

Mas, essa proximidade cria oportunidades. Eis que surge nesse espaço um grupo de pesquisadores (Projeto PET) um programa do curso de Ciências Sociais da Unesp de Araraquara. O tema da pesquisa era Memória e Identidade dos moradores do Assentamento Bela Vista. Palavras de Bruna, "Eles trabalhavam muito [...] sobre você ter noção de onde você é, de onde você pertence e ter orgulho disso, não se limitar por isso" (DEPOIMENTO BRUNA, 2020).

A data do projeto é 2010, Bruna tinha 13/14 anos e não se pode desprezar o quanto de um Capital Cultural aí transmitido, ainda que não se tratasse de excelência como diria Nogueira (2004). Há aqui mais do que Capital Cultural, é a subjetividade recebendo reforço, "[...] e aí, você passa a ter menos resistência, você se limita menos [...]" (DEPOIMENTO BRUNA, 2020).

A depoente revela ainda outros fatores democratizantes atuando "contra" a teoria teórica como diria Bourdieu. Araraquara-SP conta ainda com um cursinho comunitário no Instituto de Química da Unesp que já se tornou tradição com seus relativamente bons índices de aprovação. Bruna conseguiu vaga, mas frequentou apenas três meses porque funcionava à noite (obstáculos sempre atuando na objetividade sistêmica) mas, conseguiu bolsa de estudos para um cursinho particular e fez um semi-intensivo.

Por mais antipedagógicos que sejam os métodos dos cursinhos com suas aulas-show, o ambiente cheio de desejos, esperanças e desesperanças é também carregado de conhecimentos que dinamizam as possibilidades de ampliar o Capital Cultural graças aos estímulos sobre motivação correspondentes.

Estudos sobre vestibulares (WHITAKER; FIAMENGUE, 2002) demonstram que existe o "efeito cursinho" influenciando aprovação nos cursos de prestígios das Universidades públicas.

E aqui deixamos de privilegiar Bourdieu e passamos a Marx e Engels (2007), cujo conceito de ideologia como falsa consciência também nos ajuda a entender o desalento que afeta jovens das classes exploradas diante dos limites e possibilidades "oferecidos" frente à busca do acesso à Universidade. Há um processo ideológico tão poderoso que ajuda a esconder até aquilo que seria óbvio: a forte presença das classes populares na vida universitária, que se concretizou em números maiores durante os governos do PT (Partidos dos Trabalhadores) mas, que sempre existiu em nosso país (WHITAKER, 2010).

Essa ideologia é tão forte que se manifesta claramente no discurso da nossa jovem participante desta pesquisa. Atentemos para sua frase, "Ah, preferivelmente quem passa vem da escola particular porque a educação é muito melhor" (DEPOIMENTO BRUNA, 2020).

A frase de Bruna deriva do poder ideológico engendrado para criar maior desalento entre os jovens das classes exploradas. Temos nessa frase dois equívocos propagados pela mídia e até pelo senso comum acadêmico. E para

desmascarar esses equívocos só precisamos levantar algumas questões, a saber.

Se as escolas particulares de Ensino Médio são tão eficientes, por que seus alunos precisam de cursinho para passar no vestibular? Se alunos pobres não passam no vestibular, por que está cheio de estudantes pobres nas Universidades Públicas, clamando por apoio institucional para permanência? (o que já ocorria bem antes da primavera petista). E se os pobres não podiam pagar escola onde conseguiam dinheiro para pagar as altíssimas mensalidades das Universidades Empresas?

Não nos cabe responder aqui a essas perguntas. Tudo isso já foi desmitificado por Whitaker e Fiamengue (2002) em grandes projetos de pesquisa financiados pela Vunesp, o que resultou no livro, *Sociologia Rural: Questões Metodológicas Emergentes* (2002); e também pelo projeto "[...] 30 anos de assentamentos rurais em São Paulo: Um balanço das contradições, bloqueios e perspectivas" em parceria com Vera Lúcia Silveira Botta Ferrante e colaboradores (2019/2023). Esse projeto propõe realizar um balanço da trajetória dos assentamentos rurais em São Paulo, levando-se em conta, primeiramente, que não se trata de um diagnóstico baseado em parâmetros de eficiência econômica. Mas, como expressão da diversidade social e regional que permeia as distintas dinâmicas territoriais, as quais revelam, em sua realidade multidimensional, uma relação tensa entre a utopia e a política pública, entre o projetado e o vivido.

Necessitamos somente, após lembrar Marx e Engels (2007), voltar a Bourdieu e à questão do Capital Cultural recordando que alunos das classes privilegiadas já trazem de casa o Capital Cultural de que os professores necessitam para uma ação pedagógica com menor violência simbólica. A ideologia transforma isso em mérito do aluno e das caríssimas escolas particulares de ensino médio.

E quanto ao acesso à Universidade, o verdadeiro divisor de águas não é a Universidade Pública para os ricos e a particular para os pobres. O verdadeiro divisor de águas é o prestígio do curso. Cursos de prestígio realmente possuem uma porcentagem maior de alunos das classes privilegiadas o que ocorre tanto na pública quanto na particular e daí derivam as aparências que obscurecem os processos sociais (WHITAKER; FIAMENGUE, 2002). Temos então um ilusionismo perverso: além de todos os obstáculos que assombram o jovem rural (e, também, o da periferia) o sistema prepara maquiavelicamente o desalento que vai levá-lo a desistir de seus sonhos em relação à Universidade.

Essa é a trajetória (outro conceito caro a Bourdieu, 1996) a ser considerada em pesquisas que possam atualizar a questão do acesso à Universidade em tempos de fascismo e pandemia. Uma vez que para Bourdieu (1996/1998), o conceito de trajetória vem atrelado ao percurso social de um indivíduo ao longo do tempo, marcado por suas experiências, escolhas, oportunidades e limitações. O autor argumenta que as trajetórias individuais são moldadas por estruturas

Whitaker et al.

sociais mais amplas, como a classe social, o capital econômico, cultural e social disponível e as relações de poder. Essas estruturas influenciam as oportunidades e as restrições que um indivíduo enfrenta ao longo de sua vida.

Portanto, investigar, por exemplo, a influência da família nos méritos da escola particular. Afinal é uma instituição que fatura, não só altíssimos mensalidades (subsidiados pelo Estado quando aceita seus descontos no imposto de renda), como o marketing da excelência que a família e adultos significativos se esforçaram em produzir.

Se Bruna não tivesse a força de uma subjetividade – querendo ser mulher forte como a mãe e principalmente a avó – talvez tivesse entrado em desalento face à ideologia, ainda que camuflada, nos ensinamentos recebidos na escola.

Resultados e Discussões

Tentamos mostrar, a partir do real, o plano teórico, no qual a relação entre capital cultural, *habitus* e *ethos* valorizadores da Educação se torna clara, quando observamos os fenômenos em suas essências, em procedimento analítico dialético.

Do concreto confuso em que ocorrem os fenômenos (neste caso a trajetória diferenciada de jovem rural), o movimento da razão se encaminhou para teorias que pudessem iluminá-lo, e dialeticamente produzir um concreto explicado (MELLO, 1975) ainda que seja ou não para reformular as Teorias.

Bourdieu e Passeron (1975) revisitados têm razão. Apresentam notável paradigma para captar a Violência Simbólica nos sistemas de ensino, o que ocorre no momento em que certos conteúdos são inculcados às mentes em formação. Mas, cumpre lembrar que há mais violência, e não tão simbólica, quando jovens são excluídos da escola e se encaminham precocemente para o trabalho subsumido pelo capital.

Finalizando, se trabalhamos com estatísticas confirmaríamos Bourdieu e Passeron (1975) que aliás não estamos negando. Estamos apenas dialetizando para mostrar que as teorias nos ajudam a perceber as estruturas estruturantes que nos aprisionam. Mas, também desvelam subjetividades, ou seja, o sujeito buscando as brechas das estruturas e das ideologias que permitem superar desigualdades.

No caso de Bruna, é possível afirmar, em aprofundamento teórico, que o *ethos* valorizador da educação e principalmente do conhecimento, que todo professor procura transmitir sem muito sucesso, encontrou uma subjetividade especial: o modelo de amor ao conhecimento oferecido pela avó.

Procuramos neste texto, valorizar a migração de conceitos dialetizando-os para nosso tema tão brasileiro. A análise dialética já contém a teoria, os dados construídos e os resultados.

Diríamos à guisa de conclusão ou resultados, se quiserem –, que este trabalho indica a possibilidade de "migrar conceitos" se não são utilizados

mecanicamente, congelando o *devoir* – ou seja, ignorando o entendimento do real. Mas, indica também que teorias não podem ser descartadas simplesmente porque os fatos resistem ao enfoque dogmático de uma "teoria teórica" – expressão do próprio Bourdieu. Teorias existem para iluminar os fatos e os fatos resistem para relativizar teorias, enriquecendo-as com nuances, contradições e situações paradoxais. Na situação analisada, a partir de um diálogo com o referencial de Bourdieu, foi possível discutir a relação entre a ação pedagógica, a violência simbólica, as perspectivas de uma escola diferenciada um estudo de caso de uma assentada em uma experiência cercada pela violência simbólica.

Referências

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é e como faz.** Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico.** Editora Bertrand, Rio de Janeiro, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação.** Campinas: Papyrus, 1996.

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

BOURDIEU, Pierre. **A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura.** In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.) *Escritos de Educação.* Petrópolis, RJ: Vozes, p. 39-64, 1998.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do ensino.** Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1975.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean Claude; PASSERON, Jean Claude. **A Profissão do Sociólogo: preliminares epistemológicas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Capitalismo no Brasil meridional: O negro na sociedade escravocrata do Rio Grande do Sul.** Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1977.

ELIAS, Norbert. **Mozart: Sociologia de um gênio.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1995.

FERRANTE, Vera L. S. Botta. **Tamoio: Olha! Tem nó na cana.** Perspectivas, São Paulo. 31-40, 1984.

Whitaker et al.

FERRANTE, Vera L. S. Botta; WHITAKER, Dulce C. A.; BARONE, Luís Antônio. Dezoito anos de assentamentos rurais: diferentes dimensões desta difícil maioria. *In: Retratos de Assentamentos*. Araraquara/SP: UNIARA, Nupedor (Núcleo de Pesquisa e Documentação Rural), nº 09, 2004.

FERRANTE, Vera L. S. Botta. **O Presente e o Futuro dos Assentamentos Rurais: dilemas e ressignificações**. Projeto CNPQ, 2019.

FLORES, Ana Flávia; SILVA, Silvani; FERRANTE, Vera L. S. Botta. Ausência de políticas públicas e formas de resistência da juventude assentada. *In: Retratos de Assentamentos*. Araraquara/SP: UNIARA, Nupedor (Núcleo de Pesquisa e Documentação Rural), nº 14, p. 151-174, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MELLO, Maria Conceição D'Incao. O boia-fria: acumulação e miséria. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, (17), 76-77, 1975.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Favorecimento Econômico e Excelência Escolar: um mito em questão**. Revista Brasileira de Educação, maio/jun./jul./ago., 2004, nº 26.

PAVINI, Gislaine Cristina; RIBEIRO, Maria. Lúcia; WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta; FERRANTE, Vera Lúcia Silveira Botta. Educação do campo: perspectiva concreta ou promessa frustrada de política pública. *In: Retratos De Assentamentos*, Araraquara/SP: UNIARA, Nupedor (Núcleo de Pesquisa e Documentação Rural), v.23, n.1, 2020. 315p.

PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. 24^o ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. **A seleção dos privilegiados**. São Paulo: Editora Semente, 1981.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. **Ideologia e Práticas Culturais: o controle ideológico dos trabalhadores da cana**. 1984. 263 f. Tese (Doutorado) - Curso de Sociologia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de São

Paulo (U.S.P), São Paulo, 1984.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. **Sociologia Rural**: Questões Metodológicas Emergentes. 1. ed. Presidente Venceslau: Letras à Margem, 2002. 256 p.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. La question de La diversité dans Le noyau de Reforme Agrarie. *In*: AUBRÉE, Marion; BERGAMASCO, Sonia Maria Pereira (orgs). **Cahiers Du Bresil Contemporain**. N° 51/52 □ CRBC (EHHSS). Paris, 2003.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta (org.). **Oralidade e Subjetividade**: Os meandros infinitos da memória. Campina Grande - PB: Eduerp, 2005.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta; FIAMENGUE, Elis Cristina. O método hoje. *In*: WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. **Sociologia Rural**: Questões Metodológicas Emergentes. 1. ed. Presidente Venceslau: Letras à Margem, 2002. 256 p.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta; FIAMENGUE, Elis Cristina; VELÔSO, Thelma Maria Grisi. **Ideologia e Esquecimento**: aspectos negados da memória social brasileira. Letras à Margem, 2010.