

Zioli, Eline Gomes de Oliveira; Ichikawa, Elisa Yoshie
A escola e as identidades dos alunos do campo: um estudo a partir de Bourdieu e Althusser
Cadernos EBAPE.BR, vol. 17, núm. 1, 2019, Janeiro-Março, pp. 25-36
Fundação Getulio Vargas, Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas

DOI: 10.1590/1679-395171997

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=323259442004>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

A escola e as identidades dos alunos do campo: um estudo a partir de Bourdieu e Althusser

ELINE GOMES DE OLIVEIRA ZIOLI^{1,2}

ELISA YOSHIE ICHIKAWA²

¹ INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP), CAMPUS BOITUVA, BOITUVA – SP, BRASIL

² UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ (UEM) / PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, MARINGÁ – PR, BRASIL

Resumo

O objetivo deste estudo é interpretar a reconstrução das identidades dos alunos do Colégio Estadual do Campo (CEC) Adélia Rossi Arnaldi, de Paranavaí-PR, oriundos do meio rural, diante das diversas socializações a que foram submetidos. O aporte teórico foi realizado a partir das contribuições de Pierre Bourdieu (1930-2002) dos conceitos de *habitus*, campo e da reprodução das condições sociais, e o entendimento de ideologia segundo Louis Althusser (1918-1990). Utilizamos nesta pesquisa depoimentos coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e de narrativa, submetidas à análise do discurso de Michel Pêcheux (1938-1983). Constatamos neste estudo que a escola, mesmo sendo constituída como do campo, impõe aos alunos práticas carregadas de ideologia urbana, que são assimiladas por eles e reconstroem as identidades no convívio em família no espaço rural.

Palavras-chave: Identidades. Habitus. Ideologia. Escola do Campo.

Students' identities in rural areas: a study based on Bourdieu's and Althusser's concepts

Abstract

This study aims at interpreting the identity reconstruction of students of the rural school Colégio Estadual do Campo Adélia Rossi Arnaldi of Paranavaí/PR- Brazil, in the midst of the various socialization processes to which they have been submitted in their lives. The theoretical framework was based on Pierre Bourdieu's (1930-2002) contributions on the concepts of *habitus*, fields and reproduction of social conditions, and the concept of ideology as understood by Louis Althusser (1918-1990). Data was collected through semi-structured and narrative interviews and analyzed according to Pecheux's discourse analysis theory. We were able to identify, that even though the school is constituted as a 'rural school,' its practices impose an urban ideology, which is assimilated and influences the reconstruction of the student's in the relationship with their families and the rural environment.

Keywords: Identities. Habitus. Ideology. Rural School.

La escuela y las identidades de los alumnos rurales: un estudio de Bourdieu y Althusser

Resumen

El objetivo de este estudio es interpretar la reconstrucción de las identidades de los alumnos del Colégio Estadual do Campo Adelia Rossi Arnaldi Paranavaí/PR- Brasil, procedentes de las zonas rurales, a partir de los diversos medios de socialización a que fueron sometidos. El marco teórico se llevó a cabo a partir de las contribuciones de Bourdieu de los conceptos de *habitus*, campo y de la reproducción de las condiciones sociales y del entendimiento de la ideología según Althusser. En esta investigación, utilizamos testimonios recogidos a través de entrevistas semiestructuradas y de narrativa, sometidas al análisis del discurso de Pêcheux. Al final de ese estudio pudimos identificar que la escuela, aunque sea constituida en el campo, les impone a los estudiantes prácticas cargadas de ideología urbana, que son asimiladas por ellos y reconstruyen las identidades en la convivencia familiar en el medio rural.

Palabras clave: Identidades. Habitus. Ideología. Escuela rural.

INTRODUÇÃO

Nos estudos organizacionais, pouca atenção tem sido dada às escolas; estas são trabalhadas quase que exclusivamente pelas pesquisas em educação. As organizações escolares constituem profícuo campo de estudo, pouco explorado na administração, principalmente quando se trata de suas formas mais recentes, como as escolas indígenas, quilombolas, de assentamentos e rurais, que são definidas genericamente como “escolas do campo”. Podemos destacar trabalhos desenvolvidos na Inglaterra, nos Estados Unidos da América (EUA), na Austrália, na China e no Brasil, que pesquisam as escolas rurais para além dos aspectos pedagógicos, abordando questões gerenciais, de liderança, desenvolvimento regional e movimentos sociais (BAGLEY e HILLIARD, 2011; WILDY, SIGURÐARDÓTTIR e FAULKNER, 2014; KOO, MING e TSANG, 2014; GAGNON e MATTINGLY, 2016; ROBERTS e GREEN, 2013; TARLAU, 2013). Essas pesquisas retratam uma nova forma de organização, que é constituída por objetivos distintos da escola tradicional e que pretende suprir o problema da falta de instrução escolar da população do campo.

A escola do campo é instituída com a finalidade de preservar a identidade do sujeito oriundo do meio rural, como apontam as Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo no Estado do Paraná (SEED, 2010). Entretanto, esse objetivo se choca com um espaço composto por sujeitos tanto da cidade quanto do campo, como acontece no Colégio Estadual do Campo (CEC) Adélia Rossi Arnaldi, de Paranavaí-PR, local em que desenvolvemos este estudo.

Para compreender o espaço analisado neste estudo, apoiamo-nos nas contribuições teóricas de Bourdieu (2003, 2011, 2013a), que trata da relação entre o agente e a estrutura, em que o agente possui uma capacidade de ação marcada por práticas que integram seu *habitus*. Conforme contribuição de Althusser (1985), as práticas dos sujeitos são carregadas de ideologia, sendo impostas aos sujeitos nos ambientes de socialização que eles ocupam.

Ao investigar as identidades dos alunos do campo, buscamos compreender a ação e constituição da estrutura escolar a partir das vozes silenciadas dos alunos do meio rural e compreender a ação dessa organização em suas vidas. Nesse sentido, o objetivo deste artigo é interpretar a reconstrução das identidades dos alunos do CEC Adélia Rossi Arnaldi, oriundos do meio rural, diante das diversas socializações a que foram submetidos em suas vidas.

Para cumprir tal objetivo, realizamos um estudo de natureza qualitativa, buscando, por meio de entrevistas semiestruturadas e de narrativa, coletar informações com alunos e pais, que possibilitem interpretar a ação das práticas da escola na reconstrução das identidades dos alunos. As informações coletadas foram submetidas à análise do discurso de Michel Pêcheux (1938-1983), observando os aspectos defendidos, combatidos e as condições de produção do discurso.

Este artigo está organizado em cinco partes, iniciando por essa introdução, seguida das bases teóricas utilizadas para a realização desta pesquisa, na terceira parte expomos os procedimentos metodológicos utilizados, em seguida apresentamos as análises das entrevistas e, por fim, as conclusões deste estudo.

BOURDIEU E ALTHUSSER: AS IDENTIDADES NA ESTRUTURA

A base teórica deste estudo está fundamentada nas contribuições de Bourdieu (2004, p. 149), que propõe um “estruturalismo construtivista” e permite a compreensão da existência de “estruturas objetivas, independentes da consciência e da vontade dos agentes, as quais são capazes de orientar ou coagir suas práticas e representações”, como, por exemplo, a escola. As contribuições de Pierre Bourdieu (1930-2002) podem ser identificadas nos trabalhos de Burke (2015) e Edgerton e Roberts (2014) que apresentam a utilização da teoria da reprodução de Bourdieu para compreender as desigualdades educacionais, além dos trabalhos de Burawoy (2012), Decoteau (2016), Susen (2014), Warczok e Zarycki (2014) e que abordam temas como dominação simbólica, campo e ideologia. Além da ideia de reprodução, a contribuição construtivista que o autor relaciona ao seu trabalho permite, por meio dos conceitos de *habitus* e campo, o entendimento de uma “gênese social dos esquemas de percepção, pensamento e ação” (BOURDIEU, 2004, p. 149).

Partimos da concepção de Bourdieu (2006) quanto à influência do agente sobre a estrutura, em que autor destaca o uso do termo *agente*, retomando as características perdidas pelo estruturalismo tradicional, onde os agentes eram “simples epifenômenos da estrutura” (BOURDIEU, 2004, p. 21).

Outra questão abordada por Bourdieu (2004, 2013a, 2013b) é o conceito de *habitus*, que consiste na ação criativa e inventiva do agente na estrutura. As disposições duradouras que compõem o *habitus*, para o autor, são geradas segundo as experiências dos agentes, sendo socialmente construídas e podendo ser consideradas resultantes da necessidade objetiva ou de regras relacionadas a um grupo. A construção do *habitus* do agente se inicia em suas primeiras socializações, que constituem seu *habitus* primário (BOURDIEU, 2013a).

Para Bourdieu (2011, 2013a), o *habitus* gera práticas *distintas*, por se diferenciarem entre si, e *distintivas*, por diferenciar os agentes praticantes. Portanto, o *habitus* demonstra a posição social do agente e possibilita relacioná-lo a um grupo ou espaço na estrutura social (BOURDIEU, 2004). A construção do conceito de *habitus* de Bourdieu (2003) engloba as noções de *ethos*, como um sistema prático, o *eidos*, sistema de esquemas lógicos, e a *hexis* como disposições do corpo, postura, gestos, desse modo, falar do *habitus* do agente comprehende seu modo de pensar, suas práticas e os princípios interiorizados pelo corpo. Decoteau (2016), ao tratar da reflexividade do *habitus*, e de como este está relacionado com as possibilidades de mudança social, retrata-o como emergindo constantemente em relação à dinâmica do grupo.

Outro conceito que almejamos explorar é o conceito de campo, que Bourdieu (2003, p. 119) aponta como “espaços estruturados de posições”, que está relacionado a determinados *habitus*. Entendemos que a relação existente entre o campo e um *habitus* está nas regras para a existência de um campo. Bourdieu (2001) ressalta a necessidade de existirem agentes dispostos a investir dinheiro, tempo, honra e sua vida ao se inserir em determinado campo. Campo também pode ser descrito como um campo de *forças*, ao impor aos agentes suas necessidades, e de *lutas* por ter sua estrutura conservada e transformada em virtude das lutas e disputas entre seus agentes (BOURDIEU, 2003, 2011).

As lutas entre os agentes de um campo ocorrem motivadas pela distribuição de capital, os interesses compartilhados pelos agentes irão motivá-los ou não a lutar. Da mesma forma que diferentes campos compõem a estrutura social, diferentes capitais fazem parte desses campos, como o capital cultural, econômico, social e simbólico, além de cada campo possuir seu capital específico que deve ser investido pelos agentes e que orienta suas lutas no campo (BOURDIEU, 2003).

Os capitais de que trata Bourdieu (2013b, 2011) estão presentes em diferentes campos, da mesma forma que os campos são transpassados por outros campos. O sujeito que detém o capital específico de um campo também detém autoridade nele, que Bourdieu (1983) aponta como uma forma de capital social, ou seja, “conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações” (BOURDIEU, 2007, p. 67). Já o capital simbólico é abordado por Bourdieu (2003, 2013a) como uma síntese dos outros tipos de capital, sem ligação com aspectos materiais, como ocorre com o capital econômico, ele se relaciona ao reconhecimento social permitido aos demais capitais. Como abordamos no exemplo anterior, em que o acúmulo de capital cultural permite autoridade sobre o campo, o prestígio garantido por essa autoridade converte o capital cultural acumulado em capital simbólico.

Outra questão abordada por Bourdieu (2013b) é o papel do sistema de ensino na reprodução das relações de classe, função que, segundo o autor, fica disfarçada sob um discurso de neutralidade e igualdade. Esse papel se inicia pela determinação dos conteúdos que devem ser mais valorizados e aprendidos. Segundo Bourdieu e Passeron (1992) essa escolha de conteúdos promove uma seleção diferencial com base na origem social do aluno, que se reflete na posse de capital cultural determinado pela profissão e escolaridade dos pais. Ao priorizar determinados conhecimentos, a escola realiza uma separação entre os estudantes que possuem capital cultural herdado, ou seja, da família, e os que não possuem.

A reprodução, além de conservar as diferenças sociais, afirma determinado tipo de cultura. Dessa forma, não será possível aos estudantes das classes populares consumirem ou se apropriarem dos bens culturais transmitidos pela escola, os quais requerem a posse de instrumentos necessários para a apropriação, que são fornecidos pela família.

Acrescentamos a esse aporte teórico a abordagem de Althusser (1985) da ideologia, por sua contribuição para o entendimento das condições que possibilitam a continuação das estruturas. Estamos analisando a relação entre o agente e a estrutura escolar e de que modo essa relação age nas identidades desses agentes. Nesse sentido, a abordagem de ideologia nos permite compreender a ação da estrutura no agente. Quando Althusser (1985, p. 83) conceitua ideologia, ele a apresenta como “um *bricolage* imaginário, puro sonho, vazio e vã, constituído pelos ‘resíduos diurnos’ da única realidade plena e positiva, a da história concreta dos indivíduos concretos, materiais, produzindo materialmente sua existência”.

Entendemos que a ideologia, na perspectiva althusseriana, representa a relação entre a construção imaginária que o homem possui de si e de sua existência e as condições reais de sua existência. Outra tese de Althusser (1985) a respeito da ideologia

se refere à sua existência material, que o autor discute ao apresentar a existência dos aparelhos ideológicos de Estado (AIE), sendo estes a realização de uma ideologia, como os AIE religiosos, AIE escolares, AIE familiares.

Os AIE são, para Althusser (1985), meios de produzir e reproduzir as condições de produção de uma formação social, que também pode ser compreendida pelo entendimento de reprodução social por Bourdieu e Passeron (1992). Essa relação pode ser observada na análise realizada por Stoneman (2014) para as ideologias do “Sonho Americano” e da “Promessa da Classe Trabalhadora”, como forma de reproduzir as condições sociais existentes.

A abordagem que apresentamos, tanto de Bourdieu como de Althusser, não tratam diretamente do tema identidade, entretanto, no levantamento bibliográfico desta pesquisa identificamos trabalhos que apresentam os conceitos de *habitus* e ideologia dos autores, relacionados à identidade do sujeito (ADAMS, 2006; BAXTER e BRITTON, 2001; BOTTERO, 2010; DALLYN, 2014; MCNAY, 1999; SORENSEN e VILLADSEN, 2015).

Quando Bourdieu (2011) trata das disposições que compõem o *habitus*, ele as apresenta como existentes em todas as formas de socialização desse agente nas diversas estruturas que compõem o espaço social. Por sua vez, Althusser (1985) aponta a ideologia como ocorrendo por meio de práticas ideológicas, geradas por meio de aparelhos específicos. Entendemos que as práticas ideológicas geradas a partir de cada tipo de AIE são impostas ao agente que pretende fazer parte do campo que compõe esse AIE. Ao assimilar as disposições duráveis dessas práticas ideológicas o agente reconstrói seu *habitus*.

Por ser composto por práticas distintas, que Bourdieu (2011, 2013a) aponta como distintas e distintivas, e por se tratar de um sistema de disposições interiorizadas, como coloca Bourdieu (2004), o *habitus* existe inicialmente no aspecto social e será assimilado pelos agentes ao fazer parte de um campo. Isso ocorre por meio da socialização do agente, como apontam Rampazo e Ichikawa (2013, p. 107), que acontece por meio da “incorporação de disposições duradouras”.

Nesse sentido, a identidade, para Rampazo e Ichikawa (2013), constrói-se no espaço social, quando o agente assimila as disposições duradouras ou *habitus*, e aceita como normais as regras do campo. Essas práticas ideológicas se iniciam a partir da primeira forma de socialização do sujeito: em família. Nessa primeira socialização, tratada por Bourdieu (2013a), ocorre a formação da primeira identidade do agente, que o orientará em suas próximas socializações e contribuirá para a reconstrução dessa identidade. A percepção do sujeito ocorre, segundo Rampazo e Ichikawa (2013), conforme suas percepções iniciais, ou seja, sua primeira identidade, que o orientará em assimilar determinada prática e integrar determinado grupo.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para atingir nossos objetivos, chegamos até os alunos do CEC Adélia Rossi Arnaldi, de Paranavaí, após autorização do Núcleo Regional de Paranavaí, que administra 51 escolas de 21 municípios da microrregião de Paranavaí. Optamos por trabalhar com essa escola em particular, pois dentre as 7 escolas do campo do núcleo de Paranavaí ela é a única situada dentro do perímetro urbano da sede do município. Cabe dizer que este artigo faz parte de uma investigação maior, em que entrevistamos professores, pedagogos, pais e alunos entre os meses de agosto e novembro de 2015. Para este artigo, por questões de espaço e corte analítico, apresentamos apenas parte das falas de alguns pais e alunos entrevistados, que totalizaram 8 entrevistas, sendo 5 com alunos do Ensino Médio e 3 com pais.

A seleção dos entrevistados ocorreu pela mediação da equipe pedagógica da escola, que nos indicou os alunos que residiam no campo e estudavam no CEC Adélia Rossi Arnaldi em 2012, ano da mudança para escola do campo. Os depoimentos foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e de narrativa, por valorizar, como aponta Flick (2004), os conceitos dos entrevistados e suas experiências. O roteiro das entrevistas semiestruturadas contou com quatro perguntas. Primeiro para que o entrevistado contasse sobre sua vida, suas origens, local de nascimento, infância e outros temas. Em seguida, o entrevistado era questionado quanto às atividades desenvolvidas no sítio, solicitando uma descrição dessas atividades, tanto para os pais no sentido da rotina de trabalho e para os filhos sobre sua participação. A terceira pergunta do roteiro questionava pais e alunos sobre o que a escola é para eles. Por último, perguntamos aos alunos o que pretendiam fazer após concluir os estudos e aos pais perguntamos o que eles esperavam dos filhos ao terminar os estudos.

A análise dos dados foi realizada por meio da análise do discurso pechetiana, que propõe, segundo aponta Maldidier (2003), associar a linguística, o materialismo histórico e a psicanálise. A contribuição de Pêcheux para a análise do discurso excede

o entendimento do discurso como formação linguística, abrangendo também o entendimento da construção do sujeito que reproduz esse discurso. Uma das questões destacadas por Pêcheux (1997) é a reprodução do discurso e, com essa reprodução, temos a reprodução da ideologia que constitui esse discurso. Todo discurso é ideológico, e analisar a ideologia presente nos discursos possibilita compreender a constituição do sujeito (PÊCHEUX, 1997).

Dessa forma, partindo da relação entre linguística, materialismo histórico e psicanálise, iniciamos as análises no aspecto linguístico na estrutura do discurso. Seguindo a contribuição do materialismo histórico na análise do discurso pechetiana, buscamos identificar as condições de produção do discurso e os aspectos ideológicos que o compõem. E, por fim, quanto à psicanálise, buscamos identificar, como trata Pêcheux (1997), a existência do Outro no discurso, ou seja, a reprodução do discurso hegemônico que não pertence ao sujeito.

Destacamos, ainda, que os nomes aqui utilizados são fictícios e que optamos por manter os erros gramaticais das falas dos entrevistados; entretanto, esses erros, longe de desqualificá-los, reafirmam as condições de produção de seu discurso e o local em que esse discurso é produzido.

AS IDENTIDADES CONSTRUÍDAS E RECONSTRUÍDAS DOS ALUNOS ORIUNDOS DO MEIO RURAL

Realizamos, no início desta pesquisa, um levantamento dos documentos relacionados à educação do campo, para compreender o tratamento diferenciado que é dispensado ao CEC Adélia Rossi Arnaldi, por ser considerado do campo, e quais práticas são formalmente instituídas para esse espaço escolar.

O CEC Adélia Rossi Arnaldi se enquadra na exceção colocada pelo Decreto Federal n. 7.352/2010 (BRASIL, 2010), que, em seu artigo 1º, dispõe que *escola do campo* é aquela situada em área rural, ou que se situe na cidade, mas “atenda predominantemente a populações do campo”. Observamos durante esse levantamento de documentos que a escola se constitui legalmente com a finalidade de atender às demandas dos alunos que residem no meio rural, mas qual é a demanda desse aluno? As diretrizes da educação do campo apontam conteúdos como: diversificação de produtos relativos à agricultura e uso de recursos naturais; agroecologia; uso de sementes crioulas; questão agrária e reforma agrária; preparo do solo; e outros assuntos, como os temas de interesse desses alunos, apresentando que os alunos do campo buscam melhores condições para permanecer no campo.

Nesse sentido, ao realizar as entrevistas, identificamos a relação do aluno com a escola e os planos que eles e os pais tinham para o futuro. Os pais expressaram em suas falas a importância dada à escola:

(001) *Estuda pra trabalhar com a cabeça, né?, eu falo pra ele, não quero ver você com essas mãos toda regaçada igual a minha não* (Dona Dalva – mãe de aluno).

No fragmento 001, dona Dalva destaca que o estudo traz outras possibilidades de trabalho ao citar a orientação dada ao filho para que estude e possa “trabalhar com a cabeça”, destacam-se os percursos semânticos da dureza do trabalho no campo e da valorização do trabalho intelectual. Para a enunciadora, o filho precisa estudar para não se submeter ao serviço pesado no campo. Esse discurso, produzido por uma trabalhadora rural que atua na colheita de laranja, destaca as marcas que o trabalhador rural carrega: ao fazer menção ao estado de suas mãos, ela afirma que o trabalhador rural sente no próprio corpo a dureza do trabalho, que valoriza a força bruta do sujeito. Por outro lado, trabalhar com a cabeça não é algo que marca o sujeito, sendo entendido pela enunciadora como um trabalho mais leve.

Para evitar as marcas do trabalho do campo, a orientação da dona Dalva é que o filho estude, pois, no fragmento apresentado, quanto mais estudar, mais intelectual será o trabalho que ele poderá exercer. Quando analisamos os aspectos ideológicos retratados nesse discurso, deparamo-nos com a defesa da capacidade dos estudos de possibilitar melhores oportunidades de trabalho. Contudo, analisando esse aspecto ideológico a partir das concepções de Althusser (1985), compreendemos que a ideologia do estudo como garantia de melhores colocações profissionais pertence a um grupo específico, o da cidade, que possui reais condições de assumir as melhores condições ou o capital necessário, como trata Bourdieu (2011, 2013a). Quando o sujeito que produz seu discurso como trabalhador rural defende esse aspecto ideológico ocorre o que Althusser (1985) aponta como *falseamento da ideologia*, ou seja, essa ideologia “mascara” a real situação desse sujeito e suas reais oportunidades de ter acesso a essas melhores possibilidades.

Como aponta Bourdieu (2011), as possibilidades de movimento do agente na estrutura são proporcionais ao tipo e à quantidade de capital que ele possui, bem como as práticas distintas e distintivas que compõem seu *habitus* primário. As possibilidades reais do filho da dona Dalva têm um limite, que se relaciona com a origem da família e com a quantidade de instrução escolar que ela e o marido possuem. Quando Bourdieu e Passeron (1992) tratam da reprodução das condições sociais por meio da estrutura escolar, eles destacam o capital cultural que a família transmite aos alunos, que determina o aproveitamento ou não do capital cultural transmitido pela escola.

Seguindo a mesma orientação no fragmento 002, seu Nivaldo destaca a importância da filha continuar estudando:

(002) *Eu não queria que ela ficasse que nem eu assim, não. Eu penso da minha filha, dos meus filhos no geral, que eu tenho três, né?, eu nunca quero que eles façam o que eu faço, nunca... nunca... nunca... basta eu. Eu quero que eles vão pra cidade e progride num serviço que vale a pena, entendeu? A gente se criou nisso aqui, mas porque eu não estudei, porque se eu estudasse eu não estaria aqui, não, entendeu, mas eles não, eu tô fazendo de tudo na minha vida é pra eles estudar, pra ter uma oportunidade melhor de serviço na cidade. Eu não quero essa vida aqui, não, além de você ganhar pouco, você não tem aquela boa vida que você pode dar pra eles e nem a gente tem. É tudo fácil aqui no sítio? Não é tudo fácil... é dificultoso, um dia você tem, outro dia você não tem, é sofrido até hoje, mas hoje, graças a Deus, a gente estabilizou muito, já foi sofrido, bem mais, o dobro, o dobro, pior. Hoje, tem essa crise aí, tá prejudicando todo mundo, mas não é só eu, é todo mundo, antigamente não, só prejudicava o trabalhador rural, o trabalhador rural era o último, ele sempre era prejudicado na área de serviço* (Seu Nivaldo – pai de aluna).

Nesse fragmento, o enunciador, ao apresentar seus planos para o futuro da filha, remete-se ao passado para justificar esses planos. Interpretamos esse fragmento discursivo a partir de dois percursos semânticos: o da cidade como local de possibilidades melhores e o do campo como local do trabalhador menos qualificado. Dessas possibilidades de análise podemos destacar alguns pontos, como a defesa do aspecto ideológico da importância do estudo, o enunciador explicita que, se tivesse estudo, não estaria trabalhando no campo, por esse motivo seu esforço é para que os filhos estudem. Ao mesmo tempo que defende esse aspecto ideológico, o enunciador aponta a defesa da ideologia da cidade como o lugar das possibilidades, quando coloca que “é pra eles estudar, pra ter uma oportunidade melhor de serviço na cidade”, fica implícito o fato do campo não ter boas oportunidades de trabalho. Segundo seu Nivaldo, para poder trabalhar na cidade é preciso ter estudo e, tendo estudo, a filha conseguirá um bom trabalho na cidade.

A defesa do aspecto ideológico da cidade como local das oportunidades fica explícito no fragmento 002, quando seu Nivaldo fala dos planos para os filhos estudarem e também quando ele aponta sua própria condição, ao colocar que “se eu estudasse eu não estaria aqui”. Entendemos que, ao apontar sua condição, o enunciador está utilizando a defesa do aspecto ideológico da importância da educação para legitimar sua condição como sujeito, o que consiste na reprodução do discurso hegemônico da escola como local de oportunidades.

Entendemos, a partir de Althusser (1985), que a escola é uma organização constituída a partir de uma ideologia e que reproduz essa ideologia com suas práticas – denominadas *ideológicas* pelo autor. A ideologia que a escola reproduz é a ideologia do grupo que a constituiu, ou seja, o grupo que detém o poder ou, conforme Bourdieu (2013a), o grupo que possui capital econômico, social e simbólico para deter a autoridade. Durante muitos anos não existiu organização escolar para o campo, as diretrizes da educação do campo, ao apontar o histórico das políticas de educação do campo, demonstram que apenas após os anos 1990 é que o sujeito do campo passou a ter direito e acesso à organização escolar, o que também podemos identificar na realidade dos pais entrevistados, por não terem concluído os níveis da educação escolar:

(003) *O sonho dela é ser advogada, falei, “fia, advogada a mãe não vai aguentar pagar pra você”. Ai ela falou assim, “mãe eu vou escolher uma de graça pra não dá prejuízo pro pai, porque pelo menos assim com o dinheiro que eu trabalho, aí já dá pra ajudar em casa e não precisa pagar faculdade”* (Dona Nice – mãe de aluna).

No fragmento 003, dona Nice, como mãe de aluna e esposa de seu Nivaldo, compartilha com o marido a defesa do aspecto ideológico da importância do estudo para a construção de um futuro melhor, longe do trabalho no campo. Destacamos nesse fragmento que a enunciadora, ao apontar a falta de condições da família, reforça o aspecto apontado por Bourdieu (2011, 2013a) a respeito da mobilidade do sujeito na estrutura social. Em sua teorização, o autor trata da necessidade de capital para assumir posições no campo e das possibilidades dos agentes para trocar de posições, nesse caso, a primeira opção da aluna para a construção de seu futuro profissional esbarra na falta de capital financeiro da família, o que a leva a escolher outra opção que seja gratuita e que com seu trabalho ela pode garantir o necessário para seu sustento.

O discurso de dona Nice apresenta a relação da filha com o trabalho, que também é destacado na fala da filha (fragmento 004) e de outros estudantes entrevistados que tratam de sua relação com as atividades do campo:

(004) *Eu sempre ajudei meu pai, minha mãe demorou 7 anos pra ter meu irmão do meio, aí eu fiquei mais ajudando meu pai, não ficava dentro de casa ajudando minha mãe, eu ajudava meu pai. E eu prefiro mais fazer o serviço de fora com meu pai, ficar na laranja com ele, do que ficar dentro de casa fazendo o serviço de casa. Quando eu era menor, eu ajudava meu pai nos serviços dele, ajudava na plantação, ajudava a pegar saco de ração, cuidava, tocava os bezerros pra ele, ajudava a tratar das vacas, dirigia o trator pra ele (Jane – aluna).*

(005) *Lá no sítio eu ajudo minha mãe em casa, limpo o quintal, ajudo meu pai. Porque lá é assim, meu pai tira leite, né?, aí tem resfriador, tem latão pra lavar, só que lá o resfriador não é aquele que você vira já o leite, ele é um de água, você coloca a água lá e coloca o latão de leite. Aí tem lá e eu lavo. (Tais – aluna).*

(006) *Eu ajudo meu pai a carregar laranja, dirigindo trator (Leandro – aluno).*

(007) *Eu trabalho com meu pai, no sítio. A gente trabalha com novilha de engorda no sítio. [...] Eu não tive experiência de trabalhar na cidade, porque eu sempre trabalhei com meu pai. Sinto muito orgulho do que eu faço, porque eu tô ajudando meu pai e minha mãe, né? Pelo menos até agora, né? Também o que você vê na escola você pode levar um pouco pra casa, né? Eu trabalho junto com meu pai, um pouco é por vontade de ajudar ele, e também porque eu tô vivendo debaixo do teto dele ainda, né? Aí não tem como. Meu pai fala assim: "a vontade é tua, se você quiser trabalhar fora, você pode", solta a conta de água e de luz pra pagar dentro de casa e boa (Rafael – aluno).*

(008) *Eu continuo trabalhando na roça. Eu sou monitor de pragas cítricas, o meu trabalho é fazer inspeção de pragas, eu faço a porcentagem, entendeu? Eu pego, eu tenho uma lente, vou lá e falo "têm inimigos naturais", que são, ele ajuda a laranja, né?, que é o inimigo natural, né? E têm as pragas, que ela vai danificar, eu faço o controle tanto do inimigo natural quanto das pragas, entendeu? Eu trabalho há uns 6 anos já com isso (Edilson – aluno).*

Nesses fragmentos, destacamos a utilização que os alunos fazem de dois verbos diferentes para representar sua relação com o campo: “ajudar” e “trabalhar”. O destaque nesses verbos se deve ao sentido que cada um carrega: enquanto “ajudar” denota algo transitório, que não representa a construção continuada de uma atividade, “trabalhar” demonstra uma continuidade e um senso de responsabilidade envolvido nessa tarefa.

Ao ajudar os pais no trabalho do campo, Jane, Tais e Leandro evidenciam que o desempenho dessas atividades não é algo rotineiro e não constitui uma obrigação. Os enunciadores não se identificam como sujeitos que realizam as atividades do campo, mas as realizam como forma de respeito aos pais. Por outro lado, Rafael e Edilson utilizam o verbo “trabalhar”, ou seja, existe uma responsabilidade na execução dessas atividades e esses alunos se identificam com as atividades realizadas.

Quando Bourdieu (2011, 2013a) trata das práticas que compõem o *habitus*, compreendemos que elas contribuem para a formação da identidade do sujeito. Os alunos que apresentaram as atividades rurais realizadas como uma ajuda demonstraram que essa prática não constitui sua identidade, mesmo que eles a realizem, sua motivação não é a garantia do sustento. Relacionando as entrevistas dos pais e dos filhos que utilizaram o verbo “ajudar” para relatar a atividade desenvolvida no campo, percebemos que, no caso da Jane e da Tais, por serem filhas de trabalhadores rurais que não possuem sua própria terra para trabalhar, a orientação que recebem é no sentido de buscar oportunidades fora do campo. Identificamos essa relação nas entrevistas de dona Nice e de seu Nivaldo, pais de Jane, que transmitiram para a filha valores relacionados à

importância do estudo, às dificuldades do trabalho no campo, que orientam a construção de seu *habitus* primário a não se identificar com a atividade rural, mas a desempenhar uma atividade profissional na cidade.

Leandro (fragmento 006) também apresenta a atividade como uma forma de ajuda ao pai, mas, de modo diferente de Jane e Tais, seus pais são proprietários de uma fazenda, sendo entre os alunos entrevistados o que mais possui capital econômico. Entretanto, esse capital econômico vem carregado de capital cultural, uma vez que seus pais são os únicos que têm Ensino Médio completo. Seguindo o que nos apresenta Bourdieu (2011), esse nível mais elevado de capital cultural e econômico de seus pais permite que ele tenha acesso a ferramentas que os outros alunos que buscam ingressar no Ensino Superior não têm.

Reforçando o que analisamos anteriormente, a quantidade de capital que a família possui permite que Leandro, sendo filho de um proprietário rural, tenha maiores condições de escolha do futuro profissional do que Jane, por exemplo, que tem mais limitações por causa da quantidade de capital econômico de sua família.

Os alunos que citaram as atividades no campo como um trabalho demonstram sua relação com o campo e a construção de seus planos para o futuro baseados nessas atividades. Rafael (fragmento 007) relata sua motivação para trabalhar com o pai, um senso de responsabilidade de ajudar a família. No discurso do Rafael, identificamos a defesa do discurso hegemônico da sociedade e do aspecto ideológico da necessidade de ter uma ocupação; quando ele afirma que sente orgulho do que faz, entendemos que isso se deve ao fato de estar direcionado por esse discurso hegemônico, de que ele precisa se ocupar em algum trabalho e ajudar com as despesas em casa.

Comparando o discurso 007 (Rafael) ao discurso 001 (mãe de Rafael), identificamos que, enquanto ela indica a importância do filho estudar e trabalhar em outra coisa que não seja a atividade rural, ele está mais motivado a continuar no trabalho junto com o pai. O trecho do fragmento 007 “*o que você vê na escola você pode levar um pouco pra casa*” demonstra que sua motivação para ajudar também está relacionada à pouca instrução escolar do pai. Analisamos na fala de Rafael a defesa do aspecto ideológico da importância do trabalho e do estudo como garantidor de possibilidades e ferramentas para o sujeito poder sobreviver socialmente. Entendemos este último aspecto ideológico quando Rafael apresenta a possibilidade de levar o que aprende na escola pra casa. Edilson (fragmento 008), que também faz menção ao verbo “trabalhar”, apresenta uma relação ainda maior com o campo, ao apresentar que trabalha para uma agroindústria e citar o cargo que ocupa na empresa, como “*monitor de pragas cítricas*”. De modo diferente dos demais alunos, Edilson já está inserido no mercado de trabalho e o identificamos como o único aluno que pode ser entendido como trabalhador rural. Relacionamos essa característica com a idade do aluno – trata-se do mais velho dos entrevistados (23 anos).

Entendemos a apresentação de Edilson (fragmento 008), referente à sua ocupação, como manifestação de sua identidade, enquanto os outros alunos relacionam as atividades no campo como uma forma de ajudar os pais, acentuando que os planos para o futuro serão outros. No fragmento 008, o enunciador se coloca como um trabalhador rural, descrevendo como seu trabalho é realizado, ou seja, existe uma identificação com a atividade desempenhada. Para melhor compreender essa relação de Edilson com o trabalho no campo, podemos analisar um dos momentos de sua entrevista no fragmento 009, em que ele também apresenta sua relação com a escola:

(009) **A escola, ela tem contribuído e muito pra minha vida**, hein, portanto, eu mesmo relaxei, reprovei cinco anos, parei de estudar dois. Aí, até nesse emprego mesmo que eu tô, eles começou a exigir um pouco, né?, “oh, apareceu um monte de vaga aí pra você subir de cargo, mas você não tem estudo” [...]. E foi aonde eu voltei pro colégio (Edilson – aluno).

(010) **E eu morava no sítio, pra mim era indiferente, eu sempre pensava assim, “pra que eu vou estudar, vou morrer no sítio, vou ficar aqui só pros meus pais no sítio, vou estudar, não, eu não vou pra cidade”**. [...] Aí eu comecei a enxergar a realidade da vida que não era essa, mesmo que eu fosse ficar no sítio eu precisava dum estudo de alguma coisa assim, né? **Pelo menos saber conversar com o pessoal lá fora, não ficar só no sítio ali. Você não vai morrer no sítio, vai precisar de ir pra cidade uma hora e fazer alguma coisa, né?** (Edilson – aluno).

Nesse fragmento, Edilson relata que ficou sem estudar e aponta o motivo para ter voltado para a escola. Analisamos os dois fragmentos a partir do percurso semântico da importância do estudo para ingressar no mercado de trabalho e do estudo como desnecessário para a realização da atividade no campo.

Produzindo seu discurso como trabalhador rural, ao apresentar o período em que esteve fora da escola, Edilson justifica sua decisão com base no entendimento que ele tinha na época, de que apenas precisaria de estudo quem fosse sair do campo. No fragmento 010, o enunciador confirma o discurso hegemônico da importância de estudar. Esse discurso defende o aspecto ideológico da escola, como direito de todos, e necessária a todos os cidadãos, independente das condições em que vivem. As condições de produção do discurso do Edilson refletem sua origem familiar no campo e o contato com as atividades rurais, que orientaram durante um período suas ações para longe da ideologia da importância da escola. As ações passadas que são apresentadas nesse discurso demonstram que o aluno defendia o discurso da marginalização do campo e do estudo como algo necessário apenas para a cidade.

Entretanto, ao apresentar os dois momentos da sua análise, Edilson confronta esses dois momentos e, com as possibilidades de assumir outras funções na empresa em que trabalha, ele justifica o quanto estava errado em seu pensamento anterior. No fragmento 010, quando ele analisa o pensamento de permanecer no sítio e a necessidade de estudar, percebemos que o enunciador define uma linha entre o que é campo e o que é cidade. Em seu discurso, ao apontar que “*vai precisar de ir pra cidade uma hora e fazer alguma coisa*”, ele ressalta que mesmo vivendo no sítio é preciso ter algum estudo para poder ir para a cidade, ou seja, a educação escolar é importante apenas para que o homem do campo possa se relacionar com o homem da cidade. Como se cidade e campo fossem dois mundos diferentes, em que as pessoas que vivem em um ou em outro não falassem a mesma língua.

A solução para o impasse das diferenças entre o sujeito do campo e o sujeito da cidade se encontra na utilização de uma ferramenta que age como um tradutor ou conectivo dos dois espaços, que no discurso de Edilson (fragmento 010) é apresentado como a escola. Identificamos nesse discurso a reconstrução de seu *habitus* primário. Bourdieu (2013a), ao tratar do que é *habitus* primário, apresenta-o como um orientador para as escolhas futuras do agente. Na fala de Edilson, o *habitus* construído a partir da socialização em família estava voltado para a importância do trabalho no campo, ou seja, a valorização do trabalho e a desvalorização dos estudos.

Entretanto, com a socialização que ele passa a ter no ambiente de trabalho, começa a ter contato com situações que demonstram a importância do estudo; tais situações fazem com que ele questione suas práticas anteriores e decida incorporar ao seu *habitus* a prática do estudo. Modificando dessa forma seu *habitus* e também sua identidade, pois ele começa a se identificar de modo diferente e passa a planejar seu futuro a partir de preocupações diferentes.

Fica evidente nos fragmentos discursivos analisados a presença da ideologia da cidade no campo, tomando por base o entendimento de Althusser (1985) para a escola como AIE. Entendemos que ela, ao se constituir como organização na cidade, carrega consigo em suas práticas a ideologia urbana. Percebemos os aspectos dessa ideologia ao nos deparamos com a relação dos pais e alunos com a escola. Para os pais entrevistados, a escola representa a oportunidade dos filhos se inserirem na vida urbana. Entendemos que, mesmo que essa escola se organize formalmente como escola do campo, sua organização segue as orientações ideológicas de um AIE constituído a partir da ideologia urbana. Nesse sentido, a escola transmite aos alunos os valores necessários à vida na cidade, como a busca por realizar um curso de graduação, a profissionalização necessária ao trabalho na cidade.

Entendemos que esses novos valores modificam seu *eidos*, ou seja, seu modo de pensar e de entender a realidade vivida, os alunos passam a entender a necessidade de assumir as práticas ideológicas da cidade, ao buscar se capacitar para o mercado de trabalho da cidade e, com isso, assumem as práticas relacionadas à vida urbana, como a busca pelo conhecimento científico para legitimar as práticas do trabalhador rural. Nas socializações, na escola e no trabalho, o sujeito do campo assume novas práticas, ao seguir a legislação trabalhista, orientações sindicais, treinamento, cursos profissionalizantes e preparação para vestibular e, assim, reconstróem suas identidades.

O entendimento da escola das necessidades do homem do campo possibilita que o aluno assuma novas práticas, ajustadas ao discurso ideológico da cidade. Ao assumir essas práticas e reconstruir suas identidades, podemos compreender que elas não são algo imutável, que podem ser preservadas por uma regulamentação e uma prática formalmente constituída. Outro ponto que destacamos é a inexistência de uma mesma identidade para os alunos do campo, que contradiz o que está instituído nas diretrizes para a educação no campo da SEED (2010), que apontam a existência da identidade do homem do campo, julgando que todos têm as mesmas demandas.

Nas entrevistas com os alunos, pudemos identificar que cada um tem uma identidade que se reconstrói a partir do contato com o ambiente escolar. Ao se deslocar até a cidade para estudar, esses alunos se inserem em um novo campo e têm contato com práticas relativas a esse campo, essas práticas que caracterizam a educação formal da escola se diferenciam da prática dos alunos em suas casas, onde os pais os ensinam sobre as atividades no campo, ou seja, um ensino prático. Portanto, a inexistência de uma linha divisória entre o urbano e o rural nos leva ao entendimento de que a disseminação da ideologia

urbana por meio da escola, mesmo uma escola do campo, tem permitido aos alunos do meio rural assumir um novo entendimento de sua realidade, necessitando das boas oportunidades oferecidas pela cidade para se sentir mais “cidadãos”. Essa nova percepção gera novas práticas e novos comportamentos, ou disposições do corpo, que resumem a reconstrução das identidades desses alunos, expressa em seus *habitus*.

Ao analisar a ideologia da cidade em sua totalidade, percebemos que ela faz parte do aparato ideológico presente em sociedades capitalistas. A submissão e controle do trabalhador do campo é condição imprescindível para que o processo de exploração do trabalho pelo capital ocorra. É possível identificar na relação que se estabelece entre campo e cidade na atualidade elementos que fazem parte da própria gênese da sociedade do capital, como a expropriação do trabalhador de seus meios de produção e a legitimação desta por meio da disseminação da ideologia dominante como verdade absoluta. Um exemplo disso é o relato de dona Dalva, que vê em seu próprio corpo os resultados da relação entre trabalho e capital dentro do modo de produção capitalista. A consciência de si como pertencente a uma classe explorada, o proletariado do campo, fica evidente em suas falas sobre o tipo de trabalho que realizou e as consequências que sofreu por conta dele. Contudo, a ação dos AIE impede que ela perceba, na expropriação e exploração que sofreu como trabalhadora, a real causa do sofrimento a que foi submetida e as sequelas que carrega. Essa compreensão pode ser percebida quando ela atribui como motivo de sua condição a falta de estudo e acredita que, se estudar, o filho estará livre da mesma exploração que sofreu. Nesse sentido, a educação urbana ou a ausência dela serve para legitimar a violência presente nas relações de trabalho no meio rural, o sujeito assume a responsabilidade pelo próprio sofrimento e aceita passivamente a exploração do capital.

CONCLUSÕES

Encerramos este estudo compreendendo que o campo e a cidade não têm uma linha divisória clara, pois foi possível identificar entre os sujeitos do campo, tanto os pais quanto os alunos entrevistados, a reprodução de práticas ideológicas oriundas da cidade. Entendemos, com isso, que ocorre uma imposição da cidade sobre o campo, uma vez que a escola e a família, tidos como AIE, reproduzem as percepções, práticas e disposições urbanas. Pudemos identificar nas falas dos pais, ao instruir seus filhos em busca de melhores oportunidades profissionais na cidade, a reprodução do discurso hegemônico da educação urbana, e na fala dos filhos que para ter acesso às oportunidades de bons empregos, eles devem assumir novas práticas, e perceber sua realidade distante do campo, ou seja, assimilar as práticas referentes à vida na cidade. E, nesse sentido, eles devem cumprir as exigências da sociedade capitalista em que estão inseridos, não questionando sua condição de explorados.

Na análise da reconstrução das identidades dos alunos, partimos da socialização primária dos alunos, ao entrevistar os pais. Nesse ponto, pudemos identificar a transmissão de valores que orientavam as práticas dos filhos em busca de um futuro melhor na cidade, ou seja, a família como AIE reafirma a ideologia urbana, da importância do estudo. No espaço escolar, esses alunos têm contato com práticas urbanas e reafirmam o entendimento da realidade construída com seu *habitus* primário, gerando novas posturas ou disposições do corpo.

Desse modo, os alunos, ao assumir novas práticas, disposições e formas de perceber a realidade vivida, reconstruem suas identidades ao reconstruir seus *habitus* primários. Essa reconstrução ocorre em consonância com a ideologia urbana, reafirmada pela escola e pela família, AIE em que os alunos realizam práticas de socialização primária e secundária. Ao modificar sua forma de compreensão da realidade, os sujeitos assumem novas disposições e práticas, que alteram suas identidades, ou seja, a forma como se identificam com o espaço em que estão inseridos.

Nesse sentido, a escola de campo se apresenta como um dos principais aparelhos ideológicos de Estado, cujo objetivo é conformar o aluno do campo às relações de trabalho da sociedade do capital. Seu papel não se resume a inserir no campo valores da cidade, mas, a perpetuar a relação entre trabalho e capital existente. Dessa forma, os alunos do CEC Adélia Rossi Arnaldi são, ao mesmo tempo, preparados para atender às exigências do capital e ideologicamente doutrinados para aceitar sua condição de explorados, sem questioná-la.

Por fim, gostaríamos de destacar que, ao identificar durante este estudo a reprodução da ideologia urbana entre os sujeitos do meio rural, questionamo-nos se a ação da escola do campo constituiria uma forma de violência simbólica, pois ela age de modo a desqualificar tanto a cultura quanto o trabalho do homem do campo. Seria a educação promovida pelas escolas do campo a reprodução das estruturas sociais urbanas e, com isso, uma forma de legitimação do domínio da cidade sobre o campo? Com o que vimos na investigação realizada, não há como negar que a resposta é *sim*.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, M. Hybridizing habitus and reflexivity: towards an understanding of contemporary identity?. *Sociology*, v. 40, n. 3, p. 511-528, 2006.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- BAGLEY, C.; HILLYARD, S. Village schools in England: at the heart of their community? *Australian Journal of Education*, v. 55, n. 1, p. 37-49, 2011.
- BAXTER, A.; BRITTON, C. Risk, identity and change: becoming a mature student. *International Studies in Sociology of Education*, v. 11, n. 1, p. 87-104, 2001.
- BOTTERO, W. Intersubjectivity and Bourdieusian approaches to 'identity'. *Cultural Sociology*, v. 4, n. 1, p. 3-22, 2010.
- BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155.
- BOURDIEU, P. **Lições de aula**. Aula inaugural proferida no Collège de France em 23 de abril de 1982. São Paulo: Ática, 2001.
- BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Lisboa: Fim de Século, 2003.
- BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.
- BOURDIEU, P. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo/Porto Alegre: Edusp/Zouk, 2007.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papirus, 2011.
- BOURDIEU, P. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2013a.
- BOURDIEU, P. **Economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2013b.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BRASIL. Decreto n. 7.352, de 4 de novembro 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. *Diário Oficial da União*, 5 nov. 2010. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7352-4-novembro-2010-609343-publicacaooriginal-130614-pe.html>>. Acesso em: 20 maio 2017.
- BURAWOY, M. The roots of domination: beyond Bourdieu and Gramsci. *Sociology*, v. 46, n. 2, p. 187-206, 2012.
- BURKE, C. 'Graduate blues': considering the effects of inverted symbolic violence on underemployed middle class graduates. *Sociology*, v. 1, n. 1, p. 1-17, 2015.
- DALLYN, S. Naming the ideological reflexively: contesting organizational norms and practices. *Organization*, v. 21, n. 2, p. 244-265, 2014.
- DECOTEAU, C. L. The reflexive habitus: critical realist and Bourdieusian social action. *European Journal of Social Theory*, v. 19, n. 3, p. 303-321, 2016.
- EDGERTON, J. D.; ROBERTS, L. W. Cultural capital or habitus? Bourdieu and beyond in the explanation of enduring educational inequality. *Theory and Research in Education*, v. 12, n. 2, p. 193-220, 2014.
- FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- GAGNON, D. J.; MATTINGLY, M. J. Advanced placement and rural schools: access, success, and exploring alternatives. *Journal of Advanced Academics*, v. 27, n. 4, p. 266-284, 2016.
- KOO, A.; MING, H.; TSANG, B. The doubly disadvantaged: how return migrant students fail to access and deploy capitals for academic success in rural schools. *Sociology*, v. 48, n. 4, p. 795-811, 2014.
- MALDIDIER, D. **A inquietação do discurso**: (re)ler Michel Pêcheux hoje. Campinas, SP: Pontes, 2003.
- MCNAY, L. Gender, habitus and the field: Pierre Bourdieu and the limits of reflexivity. *Theory, Culture & Society*, v. 16, n. 1, p. 95-117, 1999.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: UNICAMP, 1997.
- RAMPAZO, A. V.; ICHIKAWA, E. Y. Identidades naufragadas: o impacto das organizações na (re)construção do universo simbólico dos ribeirinhos de Salto Santiago. *Cadernos EBAPE.BR*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 104-127, 2013.
- ROBERTS, P.; GREEN, B. Researching rural places: on social justice and rural education. *Qualitative Inquiry*, v. 19, n. 10, p. 765-774, 2013.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (SEED). **Diretrizes curriculares da educação do campo**. Curitiba: Seed, 2010.
- SORENSEN, B. M.; VILLADSEN, K. The naked manager: the ethical practice of an anti-establishment boss. *Organization*, v. 22, n. 2, p. 251-268, 2015.
- STONEMAN, B. Ideological domination: deconstructing the paradox of the American Dream and the Working Class Promise. *Stance*, v. 7, p. 105-114, 2014.
- SUSEN, S. Reflections on ideology; lessons from Pierre Bourdieu and Luc Boltanski. *Thesis Eleven*, v. 124, n. 1, p. 90-113, 2014.
- TARLAU, R. Coproducing rural public schools in Brazil: contestation, clientelism, and the Landless Workers' Movement. *Politics & Society*, v. 41, n. 3, p. 395-424, 2013.
- WARCZOK, T.; ZARYCKI, T. Bourdieu recontextualized: redefinitions of Western critical thought in the periphery. *Current Sociology*, v. 62, n. 3, p. 334-351, 2014.
- WILDY, H.; SIGURÐARDÓTTIR, S. M.; FAULKNER, R. Leading the small rural school in Iceland and Australia: building leadership capacity. *Educational Management Administration & Leadership*, v. 42, n. 4S, p. 104-118, 2014.

Eline Gomes de Oliveira Zioli

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6771-6714>

Mestre em Administração pela Universidade Estadual de Maringá (UEM); Professora EBTT no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia São Paulo (IFSP) – Campus Boituva, Boituva – SP, Brasil. E-mail: elinezioli@ifsp.edu.br

Elisa Yoshi Ichikawa

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7096-7653>

Doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Professora Associada no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Estadual de Maringá (PPA-UEM), Maringá – PR, Brasil. E-mail: eyichikawa@uem.br