

 <https://doi.org/10.20336/rbs.1000>



Educação e desigualdade desde uma sociologia da interdependência: entre experiências e estruturas sociais

Education and inequality from a sociology of interdependence view: between experiences and social structures

Educación y desigualdad desde una sociología de la interdependencia: entre experiencias y estructuras sociales

Arilda Arboleya* 

RESUMO

A análise sociológica da relação educação/desigualdade se desenvolveu num pêndulo entre a tomada da educação como remédio ou como reprodutora da ordem social desigual. Em que pesem suas relevantes contribuições, ao priorizar aspectos macroestruturais, tais perspectivas dissonantes tangenciaram os operantes simbólicos intersubjetivos que permeiam aquela relação. Reconhecendo-os, todavia, como fatores de elevado valor heurístico, retoma-se aqui os constructos da sociologia da interdependência como aporte teórico para analisar o efeito educação em experiências sociais desiguais. Para tanto, explora-se narrativas de vida de quatro sujeitos heterogêneos, cujas trajetórias são iconográficas de múltiplas vivências da desigualdade e da instrumentalização da educação no processamento delas. Esse exercício desvela, de um lado, o potencial ainda pouco explorado desta chave teórica no tratamento sociológico da educação; e, de outro, apresenta a face também pouco explorada da educação enquanto elemento potencial disruptivo da gnoseologia que sustenta a desigualdade radical e a subserviência como fundamentos da ordem social.

Palavras-chave: sociologia, educação, desigualdade, estrutura, agência.

* Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI, Brasil.

Professora do Departamento de Ciências Sociais e Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal do Piauí.
arilda@hotmial.com

ABSTRACT

The sociological analysis of the relationship between education and inequality has oscillated between deeming education as a remedy or as reproducer of an unequal social order. Despite their relevant contributions, such dissonant perspectives by prioritizing macrostructural aspects diverged from the intersubjective symbolic operants that permeate that relationship. However, here recognizing them as factors with high heuristic value, we bring back the constructs of sociology of interdependence as a theoretical contribution to analyzing the effect of education on unequal social experiences. To this end, life narratives of four heterogeneous subjects are explored, whose trajectories depict multiple experiences of inequality and the instrumentalization of education in processing them. This exercise reveals, on the one hand, the still scarcely explored potential of this theoretical keystone in the sociological treatment of education; and, on the other, it presents the also scarcely explored face of education as a potentially disruptive element of gnoseology that supports radical inequality and subservience as foundations of the social order.

Keywords: sociology, education, inequality, structure, agency.

RESUMEN

El análisis sociológico de la relación entre educación y desigualdad se ha desarrollado en un vaivén entre tomar la educación como remedio o como reproductora del orden social desigual. A pesar de sus aportes relevantes, al priorizar aspectos macroestructurales, tales perspectivas disonantes se apartaron de los operadores simbólicos intersubjetivos que permean esa relación. Sin embargo, reconociéndolos como factores de alto valor heurístico, se revisitan aquí los constructos de la sociología de la interdependencia como una contribución teórica al análisis del efecto de la educación en las experiencias sociales desiguales. Para ello, se exploran las narrativas de vida de cuatro sujetos heterogéneos, cuyas trayectorias son iconográficas de múltiples experiencias de desigualdad y de la instrumentalización de la educación en su procesamiento. Este ejercicio revela, por un lado, el potencial todavía poco explorado de esta clave teórica en el tratamiento sociológico de la educación; y, por otro lado, presenta el lado también poco explorado de la educación como un elemento potencialmente disruptivo de la gnoseología que sustenta la desigualdad radical y el servilismo como fundamentos del orden social.

Palabras clave: sociología, educación, desigualdad, estructura, agencia.

Introdução

Desigualdades são assimetrias de acesso a bens (materiais e culturais) que hierarquizam indivíduos, impondo-lhes carreiras sociais distintas (Pietro, 2013). A história do Brasil guarda uma dinâmica continuada de reposição de desigualdades, sequencialmente reelaboradas numa articulação entre arranjos estruturais e simbólicos, desde a *descoberta* da diferença dos povos originários.

Partindo desse elemento preliminar de classificação de humanos e sub-humanos, o recurso subsequente de hierarquização social foi o *modus operandi* da distribuição das terras adotado pela Coroa portuguesa no prelúdio da colonização (Fernandes, 2010). Por ele se estabeleceram possuidores e despossuídos, firmando uma lógica estamental de poder que se entranhou nas rotinas de convívio e foi se reinventando em novas formas, a cada novo avanço no processo socio-histórico nacional.

Nesse percurso, moveram-se transformações produtivas, reconfigurações político-institucionais, complexificações sociais, mas manteve-se assimétrico o acesso aos elementos nucleares que conformam as hierarquias sociais, conservando ativa a gnoseologia estamental das relações sociais. Não sem resistências, uma elite rasamente diversificada preservou o monopólio sobre o poder econômico, político e social, legitimando-se numa base semântica patrimonialista, de privilégios e distinções (Carvalho, 2013; Nunes, 1997; Sales, 1994). Fruto desse processo, a desigualdade se fez tão estável e tão persistente no país ao ponto de ser considerada a condição estruturante da sociabilidade nacional (Barros, Henriques & Mendonça, 2000; Cardoso, 2019).

Em que pesem as múltiplas dimensões e o emaranhado dessa conformação socio-histórica, também a universalização da educação escolar foi recorrentemente flamulada por diferentes correntes políticas e intelectuais como solução do problema. Ao menos desde Manoel Bomfim essa retórica vem sendo agitada (Botelho, 1997), embora sem alcançar materialização objetiva, como denotam os indicadores nacionais de evasão, repetência escolar e represamento do ensino superior. Dessa dupla continuidade – a desigualdade social e a não universalização educacional – forjou-se um campo analítico também recorrente no pensamento social brasileiro: desde os pioneiros da *Escola Nova* nos anos 1930, passando pelo desenvolvimentismo nos anos 1950 e pela expansão econômica nos anos 1970, mantém-se ainda coeva uma agenda científica que apresenta a seletividade escolar como fator

determinante da imobilidade social dos pobres (particularmente dos negros) e, com ela, da manutenção da desigualdade como caracterizador nacional.

Porém, a reverberação das chamadas teorias reprodutivistas da educação (Bourdieu & Passeron, 2018, 2014; Althusser, 1985; Baudelot & Establet, 1971) deu curso às críticas da universalização do acesso escolar enquanto instrumento de superação da desigualdade, visto que: I) não basta universalizar para que haja acesso real à educação; II) o acesso à educação, ainda que de qualidade, não garante mobilidade social, pois esta está contida em cadeias macrossociais de escalonamento social; III) na engrenagem do sistema social, a própria educação é elemento reprodutor das desigualdades. Então, o currículo, o processo de ensino, a qualidade escolar, a dinâmica pedagógica, os efeitos da reestruturação produtiva, os limites da escolarização para a melhoria de renda, os condicionantes regionais e demográficos e o peso da origem social sobre o processo de escolarização ganharam protagonismo analítico, indicando que, seja por engenharia funcional ou macroestrutural, a educação teria alcance limitado na afetação da desigualdade.

Tanto essa matriz reprodutivista quanto a mobilista reúnem contribuições inescapáveis para a análise da relação educação/desigualdade no Brasil e não podem ser desconsideradas. Porém, ao priorizar elementos macrossociais e recortes estatísticos, elas tendem a tangenciar a dimensão dos operantes simbólicos intersubjetivos que necessariamente cruzam tal relação. Essa dimensão é, contudo, nodal para a compreensão da movimentação de sentidos conformadores da ordem social desigual e dos processos de tensionamento social e, por conseguinte, também para a apreensão dos papéis e possibilidades da educação no quadro social da desigualdade. Desse modo, investe-se aqui na problematização dos intercursos entre educação e desigualdade tomando as experiências dos sujeitos como elemento basilar de conservação e/ou mudança social.

1. Aportes teóricos

As dinâmicas amplas da desigualdade são forjadas na interrelação entre arranjos estruturais, políticos e intersubjetivos. Assim, uma sociedade diametralmente desigual articula em si uma ossatura socioeconômica desigual, uma retórica de gestão e validação ideológica dessa ossatura, e

uma forma de processamento simbólico e prático de ambas pelos sujeitos. Por isso, compreender desigualdades demanda indagar acerca de como os sujeitos as experimentam, percebem e processam em seus percursos de vida; como eles se relacionam com as dimensões simbólicas que desenham os sentidos da desigualdade; que caminhos e que forças mobilizam no devir socio-histórico da desigualdade; e, junto a isso, que lugar a educação ocupa no processamento da vida desigual.

Ao assumir essa cadeia de preocupações, um repertório relevante de contribuições sociológicas se apresenta como potenciais caminhos de análise, fornecendo instrumentos teóricos para pensar as experiências sociais das desigualdades e as possibilidades de agência dos sujeitos frente às condições objetivas de vida. No escopo dessas reflexões que consideram a questão educacional em seus arranjos explicativos, cabe especialmente destacar a singularidade analítica da *Sociologia da Experiência*, de François Dubet (1994). Observando um leque sociológico mais abrangente, convém também lembrar que a teoria social, desde o grande esforço de síntese buscado por Talcott Parsons (2010), assumiu a discussão da relação agência/estrutura (subjetividade/objetividade) como eixo capital de reflexão, provendo grandes empreendimentos teóricos e conceituais empenhados na tentativa de superação dessa antinomia, particularmente a partir dos anos 1980. Não se pode deixar de mencionar, nesse sentido, a teoria da estruturação, de Anthony Giddens (2009), e a teoria da reflexividade, de Pierre Bourdieu (1998).

Entretanto, em que pese a indiscutibilidade do poder explicativo e problematizador dessas teorias, nesse artigo assume-se o esforço de tratar o tema em tela a partir dos instrumentais oferecidos pelas sofisticadas contribuições de Norbert Elias (1994) acerca da tensão sociológica agência/estrutura. Seus constructos – apenas tardiamente reconhecidos e ainda pouco explorados no Brasil para pensar a educação e, particularmente a relação educação/desigualdade – constituem-se como importante aporte teórico, por firmar o sujeito enquanto elo operante de uma rede de interdependências que configura o processo social amplo e, com ele, a própria desigualdade.

Tratando esses movimentos reticulares entre os sujeitos, Elias (1994) analisa o modo como cada um é influenciado pela posição histórica e social em que ingressa no mundo, na medida em que essa posição original (ponto de partida) doa a este sujeito uma rede de relações imediatas que está ligada à ampla rede material e política operante, que conforma seu campo

de possibilidades. Partindo de um ponto socio-histórico específico, com condicionantes específicos, o sujeito assume posições, comportamentos, atitudes, relaciona-se com o meio social tensionando a própria realidade que o condiciona. Nessa trama encontra-se a engrenagem da reprodução social, mas também o movimento reflexivo da mudança, ambos inscritos na maneira como a sociedade é compreendida e na maneira como o próprio sujeito se compreende – a autoimagem que projeta de si em meio à composição social, num arranjo entre vergonhas, constrangimentos, necessidades e possibilidades, conformado em torno do padrão social que cada nova geração encontra pré-estabelecido. Dessa forma,

[...] apesar de toda a sua liberdade individual de movimento, há também, claramente, uma ordem oculta e não diretamente perceptível pelos sentidos. Cada pessoa nesse turbilhão faz parte de determinado lugar. Tem uma mesa à qual come, uma cama em que dorme [...]. A ordem invisível dessa forma de vida em comum, que não pode ser diretamente percebida, oferece ao indivíduo uma gama mais ou menos restrita de funções e modos de comportamento possíveis. Por nascimento, ele está inserido num complexo funcional de estrutura bem definida; deve conformar-se a ele, moldar-se de acordo com ele e, talvez, desenvolver-se mais, com base nele. Até sua liberdade de escolha entre as funções preexistentes é bastante limitada. Depende largamente do ponto em que ele nasce e cresce nessa teia humana, das funções e da situação de seus pais e, em consonância com isso, da escolarização que recebe. (Elias, 1994, p. 21).

Há, assim, uma complexidade no processo social que se desenha entre regulação e emancipação relativas: partindo de sua posição social original, o sujeito vai *negociar* com a realidade (desigual) onde existe e consigo mesmo, agindo dentro de determinadas barreiras e até certos pontos, numa dinâmica que é “elástica; nunca, porém, é ilimitada” (Elias, 1994, p. 50). As contenções da rede de interdependência são, portanto, modificáveis, mas somente até onde a própria estrutura dessa interdependência comporte, conforme as cadeias de vergonhas e constrangimentos herdadas das gerações anteriores e modificadas nas tensões (necessidades) específicas de cada contexto socio-histórico, que movem os padrões pré-estabelecidos. Desse modo, uma análise focada apenas no exercício macrossocial reprodutor da ordem, seja no campo da cultura ou da economia, é limitada, tanto quanto o é apostar na

vontade unidimensional do sujeito, dado que “a crença no poder ilimitado de indivíduos isolados sobre o curso da história constitui um raciocínio veleitário” (Elias, 1994, p. 51).

À luz desse aporte teórico, a relação educação/desigualdade emerge contida, então, na interdependência entre fatores estruturais, opções políticas e processamentos intersubjetivos que condicionam, em cada tempo histórico, os padrões de constrangimentos, necessidades e possibilidades, alcançando múltiplas dimensões de desigualdades estabilizadas e de tensionamento delas, e movendo as linhas de aceitação, as recusas e as acomodações. De outro modo, como o processo social não se conforma pela determinação exclusiva – seja da estrutura, seja da agência – as dinâmicas da relação educação/desigualdade são também desenhadas na interdependência de fatores que promovem conservação, mas também mudança social (sempre contida) pelo processamento das necessidades que emergem em cada período. A educação é, assim, lugar desse processamento, por oferecer elementos de potencial abertura de racionalidades concorrentes.

Nessa competição, conforme a estrutura da relação entre os indivíduos, abre-se um processo mais ou menos acentuado ou contido de reprodução ou transformação social, de modo que o sujeito é movido pela rede, mas também atua de forma significativa sobre ela, dentro de suas condições sociais. O processo social é, então, um movimento socializador continuado que, por essa rede entrelaçada de interações, contém o devir de uma mudança social cadenciada, avançando numa espiral em que o passado está no presente. Nele, a construção das autorregulações forjadas nas “relações passadas ou presentes com outras pessoas” (Elias, 1994, p. 26), aos poucos redefine as vergonhas, de modo que algo que era constrangedor num dado período deixa de sê-lo no decorrer da reconstrução de sentidos reguladores no avanço histórico, e vice-versa, uma vez que as convenções socioculturais são sempre social e historicamente referenciadas.

A influência que cada sujeito recebe ou exerce no curso dessa socialização é marcada pela posição de ingresso no fluxo do processo social e se configura na relação entre “identidade-eu” (indivíduo) e “identidade-nós” (sociedade) que, ressalta Elias, são mutuamente referidas nas dinâmicas de expectativas e necessidades e, tão logo, não são estanques ou definitivas. O processo de individualização é, assim, correspondente e interrelacionado ao processo societário de que o sujeito participa, de modo que a composição da

autoconsciência (*habitus*) é configuradora da ordem social e sua mudança ocorre na medida em que os sujeitos avaliam os padrões pré-estabelecidos em relação à contemplação de suas necessidades, operando uma “desarticulação dos velhos grupos” identitários ou uma “mudança na posição social” desses sujeitos em suas funções. Trata-se, pois, de “uma reestruturação específica das relações humanas” (Elias, 1994, p. 29) na qual, em dinâmica reticular, novas ideias/attitudes são interpostas às antigas, e a relação entre elas direciona a conformação social.

Um dos fatores capitais dessa *negociação* dos sujeitos com tais padrões e estruturas – logo, com suas condições desiguais –, sugere Elias, é a educação, tanto no sentido do aprendizado social quanto no sentido específico da escolarização: o acesso, a qualidade, o campo de relações, de possibilidades e de sensibilidades por ela fornecidos são instrumentos de navegação social para os sujeitos, informando-os das tensões configuradas em suas redes. Por isso, a educação se constitui como eixo de socialização e como objeto heurístico da relação entre o macroprocesso social e o microcosmo da experiência subjetiva.

Nesse sentido, pautando-se nos constructos de Elias e destacando os limites das estatísticas, Bernard Lahire (1997) recomenda às análises socioeducacionais abrirem-se à uma “antropologia da interdependência”, que considera a configuração das experiências dos sujeitos no processo escolar entre a singularidade e a generalidade, o micro e o macrocosmos, as estruturas cognitivas individuais e estruturas sociais objetivas. Para o autor, a adoção dessa perspectiva permitiria realizar uma análise efetiva de trajetórias educacionais em situações de desvantagem social, evidenciando as dinâmicas de ressignificação dos padrões pré-estabelecidos e das disposições culturais “herdadas” e o tensionamento da “transmissão cultural” mecânica pelas experiências subjetivas:

[...] no caso da transmissão de um patrimônio material, o objeto X passa do doador ao beneficiário (um herdeiro, por exemplo) sem que X se modifique com o processo de transmissão (ou de herança). Aconteceria o mesmo em matéria de cultura, de disposições sociais, de maneiras de ver, de sentir, de agir, de esquemas comportamentais e mentais etc.? Podemos dizer que o saber ou a cultura passa dos adultos para as crianças como a mensagem escrita ou o patrimônio material passa de A para B? [...] As noções de capital cultural e de transmissão

ou de herança perdem, afinal de contas, sua pertinência assim que nos dediquemos à descrição e à análise das modalidades da socialização familiar ou escolar (Lahire, 1997, p. 340).

Dessa forma, existem disposições culturais originais (padrões pré-estabelecidos) que podem ser incorporadas pelos indivíduos em maior ou menor grau, de modo que a análise da extensão educação-desigualdade impõe observar os processos de condensação dos padrões de comportamento através da observação de configurações familiares e suas práticas peculiares. Os resultados individuais obtidos na trajetória educacional dos sujeitos em situação de desvantagem social não são, assim, condicionados imediatamente nessa situação de origem (pobreza), mas na “rede de interdependências familiares” que constitui seus esquemas primários “de percepção, de julgamento, de avaliação” (Lahire, 1997, p. 19), conformando suas reações e adaptações em contexto escolar. Isso porque, como lembra Elias (1994, p. 103) “a estrutura e a forma do comportamento de um indivíduo dependem da estrutura de suas relações com os outros indivíduos”.

Refutando, assim, a lógica da “destinação”, convém focar a relação positiva/negativa das redes de interação habituais do sujeito com a educação. Famílias sem experiências educacionais significativas, anota Lahire (1997), podem oferecer estímulos diversos para os filhos em relação aos estudos, visando compensar o capital escolar que lhes falta, forçados num horizonte de ascensão econômica do núcleo familiar ou de evitação dos sofrimentos causados por desigualdades simbólicas experimentadas anteriormente pela família.

O autor destaca, assim, elementos nodais na configuração de experiências escolares diversas em contexto de desvantagem social: I) “formas familiares de cultivo da cultura escrita” – o espaço, o lugar, as práticas de vivência da cultura escrita e a relação positiva/negativa com ela; II) “condições e disposições econômicas” – segurança/insegurança financeira e as maneiras de gestão econômica do lar em relação à educação; III) “ordem moral doméstica” – valores proeminentes de ordem, respeito, obediência, esforço e perseverança; IV) “formas de autoridade familiar” – estímulos ao autocontrole e interiorização das normas e sanções; e V) “formas familiares de investimento pedagógico” – práticas familiares em relação ao acompanhamento escolar dos filhos (Lahire, 1997, p. 20). As combinações

particulares desses fatores gerais perfazem configurações sociofamiliares específicas que alinham caminhos pelos quais os sujeitos lidam com os condicionantes sociais que experimentam.

Dessa forma, não se pode “esquecer que estamos diante de seres sociais concretos que entram em relações de interdependência específicas” (Lahire, 1997, p. 32), de modo que as experiências educacionais na desigualdade se deslindam na interação das redes nas quais os sujeitos participam, “tramadas por formas de relações sociais mais ou menos harmoniosas ou contraditórias” e instáveis (Lahire, 1997, p. 38). Nelas, os sujeitos reconhecem suas realidades e suas habilidades, constroem maneiras de ser e as acionam no processamento da vida social, movendo as disposições que recebem do meio social e ressignificando-as em maior ou menor grau.

Esse aporte teórico permite recuperar a dinamicidade do social e o processamento dos operantes simbólicos intersubjetivos na análise do papel da educação sobre o existir na desigualdade. Despriorizando o enfoque macroestrutural, centrado no modo como uma situação de desvantagem social tende a gerar defasagem educacional e reprodução sistêmica da desigualdade, esse repertório conceitual permite ponderar sobre a inserção do sujeito na rede educacional como potencializadora de oportunidades de ressignificação simbólica de si e dos padrões sociais autorizadores de alguma desigualdade em alguma medida, tensionando-a. Liberam-se, assim, possibilidades de pensar o papel da educação na desigualdade a partir das “condições de interdependência que estão no princípio da produção das competências, saberes, disposições de um indivíduo determinado” (Lahire, 1997, p. 64).

Nessa chave, a educação pode ser investida de expressões diversas em contextos diversos para sujeitos diversos. Há múltiplas possibilidades de processamento da relação educação/ desigualdade, se forem consideradas as experiências subjetivas interdependentes em meio às barreiras estruturais, às configurações políticas contextuais e às influências geradas na rede de socialização.

2. Um ensaio analítico

As pistas desse repertório epistemológico são aqui experimentadas recorrendo à análise de trajetórias de vida de quatro sujeitos heterogêneos: uma agricultora aposentada, uma dona de casa metropolitana, uma faxineira estudante e um professor universitário. Coletadas via entrevistas em profundidade, essas narrativas são iconográficas de múltiplas vivências da desigualdade e de múltiplas instrumentalizações da educação no processamento delas.

Ao enveredar por esse caminho metodológico, coaduna-se com Queiroz (1987) acerca dos ganhos permitidos pelas estratégias qualitativas de relatos orais, que possibilitam apreender aspectos pungentes da vida social a partir da própria fala dos sujeitos pesquisados. Investe-se, pois, nessa força da oralidade para a construção do conhecimento social, dado que ela permite descortinar outras semânticas da educação, para além da reprodução e da mobilidade. Nesse enlace, os casos aqui mobilizados são modais do jogo no qual os sujeitos lidam com as barreiras estruturais da desigualdade e suas conformações políticas em contextos diversos, bem como das formas de processamento delas dentro do campo de possibilidades de que usufruem numa rede imediata de relações – sua *margem de decisão* (Elias, 1994).

Abrindo esse exercício, analisa-se o relato de Ana¹, assim iniciado: “Desde a barriga da minha mãe já comecei apanhando da vida... meu pai batia nela. Eu estava nos oito meses de gestação, meu pai bateu muito nela, machucou tudo... e eu estava ali, na barriga dela. Eu nunca conheci meu pai, só por foto. Ele foi embora...” Agricultora aposentada, Ana nasceu no interior de São Paulo em 1944. Passou a infância numa estância rural distante da cidade. Morava com a avó, tios e primos – uma família descendente de imigrantes italianos, sem escolaridade e em aguda precariedade econômica. A pobreza emerge no relato, com singela amargura, como a grande marca dessa infância: “A gente ia para a escola a pé. Passava na casa dos colegas para ir junto... eu passava na casa da Mariinha. Eles tinham manteiga e guardavam na gaveta da mesa. Nossa! Eu tinha tanta vontade nem que fosse de passar o dedo naquela manteiga e sair correndo... a gente não tinha nada dessas coisas...”

As terras da família foram desmembradas entre conflitos internos e dívidas com bancos. No entorno se formavam grandes fazendas de criação de gado cuja expansão coincide com o êxodo dos pequenos agricultores num

¹ Os nomes foram alterados para preservar as identidades das pessoas entrevistadas.

contexto em que, conforme Cardoso (2019), a cidade se tornava um baluarte de expectativas de melhoria de vida para as populações pobres interioranas frente à ausência de regulação social do trabalho rural pelo Estado e ao pauperismo generalizado no meio rural. Foi nesse pauperismo que Ana se formou, experimentando momentos trágicos como a ocasião em que, na pré-adolescência, teve que carregar a prima doente nos braços por quilômetros em busca de socorro numa farmácia, fazendo o caminho de volta com a criança já em óbito.

Desde o início da puberdade trabalhou como boia-fria nas grandes fazendas da região, recurso de vida que se manteve até o casamento, aos 17 anos, seis encontros após conhecer o noivo. Seguiu trabalhando com o marido em fazendas e sítios na condição de meeiros ou empregados. Somente 20 anos mais tarde o casal conseguiu comprar sua própria terra, migrando para região pouco desbravada onde a pobreza não foi menor. Além desta, outro marcador desigual que acompanhou toda sua trajetória foi a construção social de gênero, que retirou dela o convívio com a mãe (afastada da família por ser “largada do marido” e ter vida “imoral”) e a possibilidade de decidir sobre sua própria sorte, o que aparece forte em seu relato sobre como gostava de dançar, mas a avó proibia; sobre ter que se esconder caso algum homem se aproximasse da casa; sobre ter que se submeter às escolhas e práticas do marido, tendo da própria avó a desaprovação a qualquer tentativa de resistência. Nessa trama de submissão socialmente construída, Ana teve sete filhos e fez deles seu mote de vida.

Sua vida escolar foi breve: sob tais condições materiais e simbólicas, naquele contexto socio-histórico, o campo de possibilidades educacionais fez-se restrito, não chegando ao término do ensino primário. Nessa condição, observa-se claramente a amarração das dinâmicas políticas, estruturais e subjetivas da desigualdade agindo na configuração de sua “identidade-eu” em relação à “identidade-nós” (Elias, 1994). Politicamente, em plena retomada democrática pós-1945, no influxo ideológico do desenvolvimentismo e em meio a um movimento legislativo pró-educação, o relato evidencia a opção política pela não escolarização dos pobres, dada a ausência de políticas públicas de facilitação de acesso escolar no meio rural, onde ainda residia a maioria da população nacional. Vê-se isso na distância escola-casa e nos desafios do percurso:

A gente tinha que ir andando seis quilômetros para chegar na escola. Eu não conseguia andar depressa... as vezes ficava para traz. Tinha que sair muito cedo... Não tinha calçado... às vezes só um chinelinho. No inverno os pés queimavam do frio, no verão, por causa do sol quente na terra de areia... Era muito sofrido e eu tinha muito medo: no mês de agosto tinha muito cachorro louco na estrada e eles atacavam a gente. E tinha boiadas na estrada, vacas brabas. Eu tinha que correr para me esconder... Nossa, quanto medo eu passava...

Essas frases duras expõem a sobreposição de elementos estruturais (arranjo socioeconômico que configura a condição de pobreza) e políticos (a não produção de condições de acesso escolar) na armação da desigualdade experimentada por um sujeito (feminino) num dado lugar (zona rural) e num dado período (início dos anos 1950). Nessa “posição social de origem”, a experiência social de Ana trabalhou com operantes simbólicos subjulgadores de diversas naturezas, dos quais principalmente a consciência da pobreza e as construções de gênero parecem ter exercido peso conformador de uma postura submissa, de alguém que foi ensinada a ser subserviente e se sentir inferior, como se vê na recorrência da expressão “eu sou burra” em seu relato.

O processo escolar, que poderia ter fornecido instrumentos importantes para a ressignificação dos padrões comportamentais, foi estrutural e politicamente embarreirado. O campo de reversão possível para isso, conforme a teoria, seria uma configuração familiar pró-educação, a despeito dos limites estruturais. No entanto, num exercício retrospectivo, o relato de Ana não evidencia nenhum sequer dos arranjos de comportamento familiar que Lahire (1997) aponta como possíveis potencializadores do sucesso escolar em condições adversas.

Junto a isso, a própria experiência em sala de aula emerge traumática na narrativa. Dentre outras, Ana conta que não ia bem em matemática porque não conseguia aprender o conteúdo e tinha muito medo da professora, que humilhava e agredia os alunos: “uma vez ela puxou tão forte a orelha de um menino que chegou descolar. Escorreu sangue dele! Aí eu não quis ir mais... já estava muito difícil ir pra escola e eu estava ficando mocinha... não deu mais...”. Junto à demarcação da escola como lugar de desconforto, vê-se um aspecto sociocognitivo a respeito da condição feminina no período: à mulher não cabia estudar.

Ponderando sobre sua vida, suas experiências e os sonhos que tinha, Ana lamenta não ter “aprendido um corte e costura”, sua maior ambição e seu

horizonte de ascensão social. Ela via essa profissão como de *status* e respeito dentro do ambiente social em que vivia e, em contrapartida, se via como inferior por ser trabalhadora da roça, “uma pessoa que não sabe fazer nada... que a vida inteira só fez puxar o cabo da enxada... não tive mais chance nenhuma na vida...”, conta com voz ressentida.

Nessa trama, entretanto, esse não acesso aos seus sonhos foi ressignificado como mote de sua condição de mãe. A educação que não teve fez-se pauta de defesa para os filhos, sacrificando-se à exaustão para que o filho mais velho pudesse cursar o ensino médio, à época um grande feito que lhe garantiu um posto administrativo. Para duas filhas, como via de ascensão, respeitabilidade e autonomia, garantiu a possibilidade de fazerem o curso de costureira que ela mesma não pôde. Embora não tenha participado ativamente da educação dos filhos, frequentando reuniões de pais (onde o marido é quem ia), ou ajudando nas tarefas, Ana sempre valorizou o processo escolar de seus filhos na dinâmica da “ordem moral doméstica” e das “formas de autoridade familiar” de que fala Lahire (1997). As oportunidades que não teve, defendeu para seus filhos, para que fossem “alguém na vida”. Por isso, lampeja orgulho dos filhos mais novos que se tornaram professores universitários, os quais considera muito inteligentes.

Ao narrar sua trajetória escolar, Ana expressa uma compreensão acerca de sua realidade social na pobreza e a localização da educação dos filhos como caminho para que eles não experimentassem a mesma condição de submissão e inferiorização que a marcou. Seu relato forte expõe as dinâmicas do movimento reticular que é o existir em sociedade: o peso do arranjo político estrutural sobre os indivíduos e o tensionamento possível desse arranjo dentro das cadeias da desigualdade vividas. Esse jogo contínuo entre regulação e mudança é expressivo também no relato de Mara, moradora de grande centro urbano da região do sul do Brasil cuja trajetória denota os ajustamentos entre mudanças estruturais e a gestão política das relações sociais.

Mara nasceu coeva ao Ato Institucional nº 5 (1968) que endurecia o regime militar. Paralelamente à escalada do autoritarismo, o país experimentava expressivo desenvolvimento econômico via empréstimos estrangeiros que garantiam expansão industrial, elevadas taxas de crescimento e absorção recorde da força de trabalho (Cardoso Jr, 2013). Oriunda de família de trabalhadores rurais sem posses e vivendo sua infância numa região interiorana, ela não expressa memórias políticas adversas sobre a ditadura,

deixando entrever uma normalidade ou não afetação da família em relação à ausência democrática. Mas, de outro lado, reverbera o dinamismo econômico do período na vida familiar, louvando, por exemplo, a necessidade de, ainda criança, ter que cuidar da irmã caçula, pois todos os demais estavam em ocupações laborais, embora isso tenha atrasado sua escolarização.

A década seguinte, todavia, seria um dos períodos mais adversos no país: o financiamento da estabilidade interna com os empréstimos externos não poderia se sustentar por muito tempo e, com a crise do petróleo ao final dos anos 1970 e o conseqüente aumento das taxas de juros norte-americanas, o descontrole da dívida externa nos anos 1980 resultou em severa crise econômica interna (Cardoso Jr, 2013). Esse contexto, com acirramento do conflito político para abertura democrática, foi a ambiência da adolescência e juventude de Mara que, novamente, não aciona o quadro político ao relatar sua trajetória, mas reconhece os efeitos econômicos deletérios sobre ela: “Eu tive que me virar... arrumei um trabalho que cuidava de crianças, já era babá com os meus 14 anos”. E assim seguiu em trabalhos informais, de serviços domésticos à limpeza de comércios.

Nessa condição, sua trajetória educacional foi bastante acidentada: iniciando os estudos tardiamente, foi com grande dificuldade que concluiu o então “segundo grau”, dada a necessidade de trabalhar imposta pela pobreza em que sua família adentrara. Isso dificultava a frequência e o desempenho escolar: “eu ficava cansada demais... e tinha dificuldade principalmente em Física. Aí decidi parar com os estudos”, relata. As relações interdependentes que, segundo Lahire (1997), permitem ressignificar experiências escolares em situações de desvantagem foram o elemento de resgate: “O diretor e alguns professores foram no meu trabalho me chamar de volta... disseram que passariam trabalhos para eu recuperar a nota.” Onde pesava, então, a ausência de condições objetivas e culturais para o sucesso escolar, o incentivo dos professores firmou uma valorização e a possibilidade de incorporação das disposições culturais necessárias para o processo educacional: “Se não fosse isso, eu não teria concluído o ensino médio na época”, conclui.

No acirramento da crise, também daquelas atividades precárias fora dispensada e, ao relatar essa situação, elabora o eixo de significação que atribui à educação em sua trajetória: na condição desfavorável em que estava, sua boa relação com o diretor do colégio lhe permitiu acessar uma “bolsa” para trabalhar na biblioteca da escola por uma remuneração “equivalente a

R\$ 400,00 hoje”. Diante da adversidade vivida, a educação emerge em seu relato como lugar seguro, tanto para a obtenção do sustento quanto para a configuração de sua sociabilidade, de modo que, apesar de descontínua, a educação não perde o lugar de conformadora de oportunidades em sua narrativa. Esse lugar de importância, construído sob o impacto da desigualdade, é a tal ponto articulado em seu relato que a vida educacional ascende como eixo aglutinador das demais experiências pessoais: a educação é o elo pelo qual a narrativa de sua trajetória se desenrola.

Arelada a essa fundamentalidade educacional, Mara oferece uma autoimagem de sujeito ativo e altivo, que empreende um maior tensionamento das cadeias sociais de contenção de seu entorno. É como se a educação lhe conferisse “força para lutar”, lhe permitisse ver-se como “uma pessoa capaz de enfrentar os desafios da vida”, como enuncia. Exponente disso, tendo concluído o ensino médio, aos 20 anos, “sem saber muita coisa, mas sem medo”, Mara acompanhou o fluxo migratório do final dos anos 1980, sob o estímulo da crise econômica e da nova “revolução verde” que, ao introduzir a mecanização agrícola, deixava desocupadas as famílias no interior, ampliando o *superavit* de mão de obra nas cidades (Cardoso, 2019). Agitada, assim, pelas necessidades de seu tempo, como tantas outras mulheres de então, Mara conseguiu tensionar padrões de vergonhas e constrangimentos (Elias, 1994): aquilo que para Ana, 30 anos antes, seria impensado, por vergonhoso, para ela tornou-se um imperativo de ajustamento; ou seja, sendo mulher, solteira, migrou sozinha para a cidade grande em busca de melhores oportunidades de vida. Apenas com ensino médio cursado no interior, foi “se virando” entre trabalhos informais e algumas oportunidades regulares, momentos de maior e menor dificuldade financeira, casou-se e teve filhos.

Movendo-se, assim, entre constrangimentos reguladores e reestruturações de atitudes frente às necessidades e possibilidades do contexto, a educação permaneceu como um horizonte para ela: com um desejo de “ter estabilidade” e um “querer pela educação”, prestou vestibular ainda jovem, mas não soube como consultar o resultado. Anos depois, já aos 39 anos, ingressou no curso de Direito, mas não pode concluir por problemas financeiros e dificuldades com o cuidado dos filhos. Para alcançar esse “sonho” recentemente retomado, desdobra-se entre várias atividades informais, percebendo a faculdade agora não mais como via de alcance profissional, mas como uma realização cognitiva: “mesmo que eu não venha a advogar, o que eu já aprendi, já tem

valido a pena para a minha vida.” Nessa senda, a educação é significada como algo fundamental para evitar sofrimentos, não só financeiros, mas sociais amplos: “[...]se tivesse um investimento maior em educação, nós teríamos menos problemas. Isso ajudaria para as pessoas deixarem de ser tão leigas, para buscarem o conhecimento, ler, se informar para sofrer menos. A vida fica muito mais leve quando você tem conhecimento.”

Como a sociologia da interdependência indica, num cenário restritivo, as alternativas são também restritas, mas o sujeito não deixa de agir nesse cenário, adaptando-se e movendo-se dentro do campo de possibilidades de que usufrui e, ao fazê-lo, tensiona a própria rede de relações que o regula. Nesse sentido, observando este percurso educacional, vê-se a engrenagem pela qual a desigualdade o impactou de modo limitante, mas também o modo com a educação foi instrumento de tensionamento objetivo e, principalmente, subjetivo das desigualdades que atingiam Mara. Nessa chave, abre-se a possibilidade de compreender a educação como elemento do tensionamento da rede social ordenadora pelo tensionamento da identidade dentro das redes limitadas de ação dos sujeitos. Dá-se margem reflexiva para captar efeitos educacionais no processo de mudança social pela reelaboração de uma racionalidade de vida social.

É nessa senda que se observa a trajetória socioeducacional de Lena: diarista, 34 anos, estudante de direito, residente de região litorânea periférica, define-se como “uma mulher guerreira. Tenho orgulho da pessoa que sou e meu trabalho não me envergonha...” Sua narrativa projeta a estrutura familiar tradicional como base de sua construção social e identitária, apesar da instabilidade laboral e financeira: “meu pai trabalhava em obras. Tinha fases muito boas que ele conseguia manter bem a família, mas quando acabava a obra, apertava. Mas nunca faltou comida.” Mesmo na condição de pobreza, Lena narra uma infância “muito feliz”, mas aponta dificuldades em relação ao processo escolar pelas frequentes mudanças de colégios e as difíceis readaptações, contrabalanceadas, nos termos de Lahire (1997), por uma valoração moral da educação na família:

Meu pai falava “estude pra você ser independente...” Mas rebelde, com 15 anos fugi de casa com meu namorado... Nunca tinha passado fome. Aí passei. Ele não me deixou terminar o ensino médio. Comecei a trabalhar como vendedora em uma lojinha. Depois tentei voltar a estudar, consegui um estágio, mas ele não me deixava ir e perdi. A gente

brigava muito, se batia... foi horrível. Daí meu pai conversou comigo e eu voltei para casa. E ele sempre falando “volta estudar!”. Queria que eu fosse para a faculdade, que eu tivesse uma profissão.

A valoração da educação no relato aparece duplamente potencializada na ação do pai: enquanto mecanismo material para a mobilidade social e enquanto mecanismo simbólico de reformação da racionalidade moral para uma construção social da mulher enquanto sujeito econômica e emocionalmente independente. Dentro desse arranjo, o relato traz uma compreensão da educação escolar, primeiro, como socialização, moldagem do sujeito para a vida, seguida de sua significação como arma de competição social capaz de levá-la a um lugar melhor. Apesar disso, o envolvimento em um novo relacionamento controverso resultou numa gravidez não planejada e numa depressão pós-parto, represando o projeto do ensino superior e acirrando precariedades de vida e trabalho. Ao fim desse relacionamento, já com 31 anos, Lena retomou a semântica da educação como meio de reformação de si e projeto de vida, fazendo-se decidida a não mais condicionar seu futuro a um relacionamento conjugal:

Falei “vou voltar a estudar”. Fiz a matrícula no Cebeja, terminei o ensino médio em um ano e meio. Aí meu pai falou “faça faculdade, faça Direito”. Era o sonho dele... Pensei “é muito difícil e caro”, né? Como vou pagar? Meu pai estava desempregado... eu e minha mãe mantínhamos a casa com faxinas. Mas ele falou “a gente dá um jeito, você vai conseguir!” [...] O vestibular tava muito concorrido... quase desisti... achei que não tinha chance. Quando ia sair o resultado meu pai estava todo empolgado... eu pensava na tristeza dele se eu não passasse. Quando eu vi meu nome na lista eu saí gritando e meu pai já veio correndo, me pegou no colo... choramos muito...

Se essa intensa celebração continha um horizonte de vida melhor pela carreira jurídica, ela também continha uma conformação simbólica muito acentuada, pois representava a consolidação de um projeto identitário perseguido pela família desde a infância para a filha, fortemente atrelado à ressignificação da mulher nesse novo século, fissurando a imagem social da fragilidade e da dependência feminina naturalizada em séculos de patriarcado. Há, assim, junto com o pleito econômico da mobilidade, uma operação simbólica intersubjetiva da educação para o agenciamento de uma

revisão da autoimagem, a serviço de uma negociação com a posição social de origem de Lena:

O sofrimento na separação, ver meu filho sofrer, foi a gota d'água para eu me tornar mulher mesmo. Decidi: "agora sou eu por mim mesma e por meu filho". Resolvi voltar a estudar, trabalhar, criar o meu filho. Eu sou capaz! Coisa que meu pai sempre incentivou: "vai estudar, vai trabalhar, vai ter a tua independência, vai ter a tua casa, o teu carro, depois você escolhe o cara que você quiser, e se não quiser mais, manda embora, não depende de ninguém pra nada". Ele sempre quis que eu e minha irmã nunca dependêssemos de homem para nada.

A educação é, assim, representada numa recusa simbólica da reprodução de desigualdades, especialmente de gênero, mas esse percurso continha ainda grandes desafios: "a gente não tinha dinheiro." Movendo-se em seu campo possibilidades, Lena ampliou as faxinas semanais para pagar a faculdade: "comecei a fazer faxina feito louca para juntar dinheiro". Todavia, somados à escassez de verbas, ao cansaço óbvio e ao pouco tempo para estudar, havia também o desafio de ser uma mãe estudante e o mesmo desafio simbólico de ajustamento ao ensino superior para alguém que havia tido um processo escolar tão fragmentado:

Eu tentava estudar, mas meu filho chamava o tempo. No primeiro semestre eu peguei exame em quatro matérias, foi muito difícil me adaptar, chorei muito. As coisas não entravam na minha cabeça... eu estudava, eu lia, relia, mas não entendia. Foi horrível. Pensei em desistir. Meu pai não deixou. Sofri muito, mas voltei das férias decidida a não pegar mais exame: comecei a comer o caderno, ler, ler... chego em casa e releio tudo. Agora estou bem, tenho boas notas, mas ainda é bem difícil...

Mesmo a possibilidade de um estágio na área de formação se fez limitada, pois as bolsas pagas são insuficientes para o sustento familiar e o pagamento da faculdade, explicitando os limites práticos dos processos de mudança na difícil negociação entre a volição de ruptura firmada numa autoimagem reformada e as cadeias estruturais de contenção ativas numa dinâmica societária "elástica, nunca, porém ilimitada" (Elias, 1994, p. 50). Somente o fomento de políticas públicas pode agir para equilibrar essa balança, o que, porém, implica que a educação seja um projeto político. Desvela-se

nisso, uma vez mais, o quanto a relação educação/desigualdade se desenrola amplamente imbricada entre arranjos estruturais, conformações políticas e dinâmicas intersubjetivas, como expõe o relato de Lena:

Quem nasce na periferia não tem como estudar. Eu tô tendo e uns me falam “viu como não precisa cotas? Todo mundo, se quiser, vai e consegue”. Mas eu tenho a minha família, que é pobre, mas me ajuda no que pode. Tem gente que não tem o que comer, como vai estudar? Se você tem vontade de crescer, o governo precisa criar condições para você estudar. Aqui não tem uma faculdade pública de Direito e passar na pública, só quem tem condição social melhor.. Eu faço parte dessa desigualdade: o que eu ganho nas faxinas vai tudo para pagar a faculdade. Eu não precisaria estar passando esse aperto se não precisasse pagar. Isso de meritocracia, de que com esforço você consegue, não é assim. Tem que querer muito, mas tem que ter quem ajuda.

A ênfase nas políticas de acesso à educação pública aparece, no relato, atrelada à sua compreensão como via para horizontalizar oportunidades e reduzir desigualdades sociais. Essa demanda política apresentada por Lena dialoga diretamente com a trajetória socioeducativa de Raí. Com 32 anos, gay, professor de destacada universidade do nordeste brasileiro, Raí é oriundo de região rural e cresceu em uma configuração familiar tradicional, deixando expressos esses elementos na demarcação de sua autoimagem, conformada numa multiplicidade de marcadores identitários e atravessamentos sociais: “Eu sou filho, professor, companheiro, eu sou um monte de coisa. Mas hoje sou principalmente professor universitário. Meu trabalho define a minha função, me define enquanto sujeito, enquanto pessoa na sociedade. Ele faz parte hoje da minha identidade pessoal.”

Essa demarcação de si pela condição de professor emerge em seu relato como a materialização de um sonho traçado desde a infância, a concretização de um lugar de sucesso, de um projeto de vida que foi condensado numa amarração afetiva/valorativa do processo educacional, forjada principalmente no ensino primário, quando pôde estudar numa boa escola privada com uma bolsa oferecida pela madeireira em que seu pai trabalhava. Nesse acesso privilegiado, fez-se expressa uma relação de afeto muito densa com a escola e com o corpo docente, consolidada na valoração educacional exercida pela mãe, outro sujeito que emerge no relato com grande relevância para a composição dessa experiência: “minha mãe sempre teve muita atenção e sensibilidade

para nossa formação escolar. Ela incentivava muito... trazia papéis e cadernos que não passavam no teste de qualidade da madeira, para a gente usar nos estudos. Eu gostava de desenhar e escrever neles...”, rememora com ternura, ressaltando que, quando transferido para uma escola pública, onde cursou o ensino fundamental e o médio, sua mãe redobrou o zelo, buscando evitar que a mudança de ambiente impactasse negativamente.

Essas duas arenas de afetos e de valorações (escolar e maternal) parecem ter projetado em Raí uma relação tão positiva com a educação que a desenhou como horizonte de futuro. Dentro da dimensão simbólica de sua dinâmica social, a educação se constituiu como um campo de *status*, de valoração de si, de relevância pessoal, de autoprojeção e de afetividade, ao mesmo tempo que figurava como filtro de mobilidade social: “era ali que eu queria estar...”. Mas para aí chegar, ele teve que instrumentalizar-se na negociação com a realidade adversa, na medida em que seus desejos de avançar nos estudos eram constrangidos, de um lado, pela precariedade econômica, e de outro, pelo contrassenso semântico a respeito da educação dentro do próprio lar, já que, ao contrário da mãe, seu pai discordava dessa busca por educação, argumentando que seria mais útil aprender o trabalho na madeira. Desse lócus imediatista, para seu pai “estudar era perda de tempo... ele achava que tudo não passava de uma brincadeira sem utilidade”, conta Raí.

Seu pai e sua mãe estudaram, ambos, apenas até a quarta série primária e em condições sociais e escolares igualmente desfavoráveis. Mas suas diferentes experiências os levaram a perspectivas diferentes acerca da educação: para o pai, que havia alcançado relativa estabilidade e capacidade de sustento familiar com baixa escolaridade, estudar muito era irrelevante, ao passo que a mãe apostava na educação para que os filhos chegassem a um lugar social melhor: “ela queria que tivéssemos acesso a tudo o que a ela foi negado no passado. Queria que tivéssemos oportunidades de crescer.”

Raí recebeu tanto as pressões para o trabalho advindas do pai, quanto os incentivos para os estudos advindos da mãe. Todavia, avaliando sua identidade-eu em relação à identidade-nós doada pelo espaço imediato de relações sociais, Raí reelaborou suas perspectivas de vida, reconhecendo como possíveis para si horizontes diversos da realidade imediata que experimentava. Negociando com limites objetivos e simbólicos dessa realidade, lidou com as mais adversas barreiras de acessos e precariedades laborais, mas conformou as disposições culturais necessárias ao sucesso

escolar, avançando até a conclusão do doutorado, consagrado com a aprovação em concurso público para o magistério superior.

A consolidação desse horizonte de oportunidades fez-se, pois, numa teia de interdependências articulada de forma positiva: Raí teve uma rede de afetos na relação escolar que agiu como estímulo crucial; recebeu uma ação moral valorativa da educação por parte da mãe; viveu num período socio-histórico no qual a aposta política no direito à educação foi alargada, materializando-se na ampliação do investimento público, do acesso ao ensino superior e do incremento da pós-graduação nacional. Junte-se aí uma conformação subjetiva de experiências e percepções de si que o fizeram aberto ao tensionamento dos padrões pré-estabelecidos, viabilizando uma trajetória educacional significativa.

Nessa conformação reticular interdependente, se o jogo de contenções firmado no entrelaçamento social estrutura o ponto de partida do sujeito, criando barreiras, ele também abre um campo de ação, um espaço de atitudes, enfrentamentos, ressignificações e escolhas. E, no caso de Raí, frente aos contingenciamentos estruturais, a educação eclodiu como veículo para o tensionamento de seu lugar de *destinação natural*.

Considerações finais

A lógica “educação para uma vida melhor” é imediata nos relatos analisados. Ainda que esse efeito material possa ser objetivamente limitado (Medeiros, Barbosa & Carvalhaes, 2019), tais relatos desvelam outro efeito educacional latente sobre a desigualdade, ativo na dimensão do simbólico e deslindado ao tomá-lo sob o foco da relação entre indivíduo/sociedade, conservação/mudança social.

De outro modo, se a desigualdade se estabiliza enquanto uma gnoseologia socialmente construída, justificada e convencionada, que articula um *senso de justiça* sobre as assimetrias que condensa (Cardoso, 2019), a educação ascende como recurso de potencial disruptivo dessas semânticas naturalizadas, na medida em que ela se torna lugar e instrumento potencial para revisão das autoimagens, das vergonhas e das necessidades de um tempo. Seja pelos conteúdos, pela socialização, pelas disposições culturais ou pelas habilidades que promove, a educação abre possibilidades de

revisão daquela gnoseologia, pois patenteia racionalidades concorrentes e doa instrumentos de ressignificação de si e das estruturas convencionadas.

Por tal potencialidade, a educação é instrumento do processo cadenciado de mudança social, desenrolado na armação entre identidade-eu e identidade-nós mediada por constrangimentos objetivos e competições ideológicas. Trata-se de um jogo continuado entre o macroprocesso social e o microcosmo da experiência, no qual a educação é recurso singular, ainda que seu acesso se dê em condições desfavoráveis e apesar de todos os contrassensos envolvidos no processo escolar.

Referências

- Althusser, Louis. (1985). *Aparelhos ideológicos de estado*. Graal.
- Baudelot, Christian, & Establet, Roger. (1971). *L'École capitaliste en France*. François Maspero.
- Barros, Ricardo P., Henrique, Ricardo, & Mendonça, Rosane. (2000). Desigualdade e pobreza no Brasil: retrato de uma estabilidade inaceitável. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 15(42), 123-142. <https://doi.org/10.1590/S0102-69092000000100009b>
- Botelho, André. (1997). *O batismo da instrução: atraso, educação e modernidade em Manoel Bomfim*. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Universidade Estadual de Campinas.
- Bourdieu, Pierre. (1998). *O Poder Simbólico*. Bertrand Brasil.
- Bourdieu, Pierre, & Passeron, Jean-Claude. (2018). *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Ed. UFSC.
- Bourdieu, Pierre, & Passeron, Jean-Claude. (2014). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Vozes.
- Cardoso, Adalberto. (2019). *A construção da sociedade do trabalho no Brasil: uma investigação sobre a persistência secular das desigualdades*. Amazon.
- Cardoso Jr, José Celso. (2013). *Mundo do trabalho e desproteção social no Brasil*. Vol. 1. Beco do Azougue.
- Carvalho, Jose Murilo. (2013). *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Civilização Brasileira.
- Dubet, François. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Seuil.
- Elias, Norbert. (1994). *A sociedade dos indivíduos*. Jorge Zahar.
- Elias, Norbert. (1993). *O processo civilizador*. Vol. II. Jorge Zahar.
- Fernandes, Florestan. (2010). *Circuito fechado: quatro ensaios sobre o "poder institucional"*. Globo.
- Giddens, Anthony. (2009). *A constituição da sociedade*. Martins Fontes.
- Lahire, Bernard. (1997). *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. Editora Ática.
- Medeiros, Marcelo, Barbosa, Rogerio, & Carvalhaes, Flávio. (2019). *Educação, desigualdade e redução da pobreza no Brasil*. Textos para Discussão 2447. Ipea. Recuperado de: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9100/1/td_2447.pdf

- Nunes, Edson. (1997). *A gramática política do Brasil: clientelismo e insulamento burocrático*. Zahar.
- Parsons, Talcott. (2010). *A estrutura da ação social: um estudo de teoria social com especial referência a um grupo de autores recentes*. Vol. I. Vozes.
- Pietro, Mayra E. (2013). Desigualdade e desenvolvimento. In: A. B. L., Ivo (coord.). *Dicionário temático desenvolvimento e questão social: 81 problemáticas contemporâneas*. (pp. 161-168). Annablume.
- Queiroz, Maria Isaura P. (1987). Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. *Ciência e Cultura – Revista da SBPC*, 3 (39), 272-286. Recuperado de: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1798>
- Sales, Teresa. (1994). Raízes da desigualdade social na cultura política brasileira. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 9(25). Recuperado de: [e2dd0206-a292-4737-9637-0fceaddeda83 \(tjpe.jus.br\)](https://e2dd0206-a292-4737-9637-0fceaddeda83.tjpe.jus.br).

Recebido: 17 abr. 2024.
Aceite final: 19 abr. 2025.



Licenciado sob uma [Licença Creative Commons Attribution 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)