

# **Narrativas da desigualdade: processos macrosociais, experiências subjetivas e as semânticas da educação.**

Arilda Arbolea, Monique Torcate Matias y Sthefanie Lhorente.

Cita:

Arilda Arbolea, Monique Torcate Matias y Sthefanie Lhorente (2019). *Narrativas da desigualdade: processos macrosociais, experiências subjetivas e as semânticas da educação*. XXXII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Lima.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-030/2453>



## Narrativas da desigualdade: processos macrossociais, experiências subjetivas e as semânticas da educação

Arilda Arboleya  
Monique Torcate Matias  
Sthefanie Lhorente

### Resumo

O presente trabalho objetiva analisar dinâmicas amplas da desigualdade social experimentada no Brasil, perscrutando processos macrossociais, históricos e políticos em trajetórias e experiências de sujeitos individuais, assumindo para tanto, a educação como objeto heurístico. Emprega-se nesse exercício entrevistas em profundidade aplicadas ao mapeamento de algumas trajetórias iconográficas do entrelaçamento entre opções políticas, condições estruturais e ações individuais que configuram o arranjo da desigualdade. Para além do clássico impasse “mobilidade” ou “reprodução”, resulta de tal esforço a localização da educação enquanto um potencial disruptivo da desigualdade no plano particularmente simbólico, na medida em que por ela se conforma um tensionamento do consenso moral que naturaliza as assimetrias sociais.

**Palavras-chave:** educação, desigualdade, trajetórias, opções políticas.

### Introdução

A história do Brasil é a história de uma dinâmica continuada de reposição das desigualdades, sequencialmente reelaboradas numa articulação entre intercursos macroestruturais e simbólicos que configurou-se, *ab initio*, no *modus operandi* da distribuição da posse de terras ainda no Brasil Colônia, conformando uma lógica estamental que permaneceu e se reinventou em novas formas a cada novo avanço no processo socio-histórico nacional (Fernandes, 2010).

Nesse intercurso, constituiu-se um quadro estável de desigualdade social, ao ponto de se poder considerá-la, em suas múltiplas dimensões, a condição estruturante da sociabilidade nacional (Cardoso, 2019). Ao longo do percurso histórico brasileiro, houve desenvolvimento econômico, transformações produtivas, reconfigurações político-institucionais e complexificação social, mas manteve-se assimétrico o acesso aos elementos nucleares que conformam as hierarquias sociais no país. Historicamente também, a universalização da educação escolar é apresentada como elo para superação desse quadro. Investindo-a de diversas configurações, diferentes



perspectivas políticas e intelectuais recorrentemente mobilizam a educação como “salvação nacional” desde os tempos imperais, embora esse discurso nunca tenha se materializado em prática política.

Essa dupla continuidade gestou um campo analítico também recorrente no pensamento social brasileiro em torno da relação de causalidade entre tais fatores, ativa desde os anos 1930 que se consolida na agenda científica a partir dos anos 1970 e se mantém mesmo após a abertura progressista recente, fomentando uma gama de estudos que apresentam a seletividade do alcance escolar como fator determinante da não mobilidade social dos pobres e, com ela, da manutenção da desigualdade.

No entanto, particularmente desde a expansão dos escritos de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2018; 2014), tal abordagem concorre com perspectivas críticas acerca da universalização do acesso à educação enquanto instrumento de superação da desigualdade, ponderando que: I) não basta universalizar o sistema de ensino para que haja acesso real a educação; II) o acesso à educação, ainda que de qualidade, não garante mobilidade social; III) a própria educação é fator reprodutor das desigualdades. Emergem nessa chave estudos sobre currículo, processo de ensino, qualidade escolar, dinâmica pedagógica, efeitos da reestruturação produtiva, relação seletiva entre escolaridade e renda, condicionantes regionais, peso da origem social no processo de escolarização.

Embora tributárias de grande importância, majoritariamente orientadas numa perspectiva macrossocial e estatística, ambas matrizes tendem a negligenciar um eixo analítico capital para o entendimento da relação educação/desigualdade: a dimensão dos operantes simbólicos intersubjetivos, cruciais na dinâmica de manutenção ou mudança social; na configuração da convenção autorizadora/negadora da desigualdade; na apreensão do papel que a educação pode ou não desempenhar na alteração desse quadro. Usufruindo, portanto, dos ganhos daquelas perspectivas, esse trabalho propõe um olhar guiado pela ponderação desses operantes intersubjetivos no processo social.

### **Fundamentação do problema**

Propondo uma análise (ainda imatura) das dinâmicas amplas da desigualdade produzida na interrelação entre processos macrossociais, políticos e intersubjetivos, interessa-nos investigar como os sujeitos experimentam, percebem e processam essa desigualdade em seus percursos de vida; como se relacionam com as dimensões



simbólicas que desenham os sentidos da desigualdade; que forças mobilizam no devir socio-histórico, e que papel ocupa a educação nesse movimento. Tal gama de preocupações se afina no reconhecimento do sujeito como elo da rede de interdependências que configura o processo social amplo e, com ele, a própria desigualdade, assumindo como base a teoria de N. Elias.

Entre os muitos elementos que sua teoria condensa, chamamos atenção para o conceito de auto-imagem (o *habitus*) que o autor propõe, diretamente relacionado ao campo de possibilidades projetadas na noção de posição social de origem (ponto de partida). Com tal matriz conceitual, Elias (1994) analisa o modo como cada sujeito é influenciado pela posição histórica e social em que ingressa no mundo, na medida em que essa posição original doa-lhe uma rede de relações imediatas que está relacionada à ampla rede material e política operante. Assim, partindo de um ponto (histórico e social) específico, com seus condicionamentos específicos, os indivíduos assumem posições, comportamentos, atitudes, agem e se relacionam com o meio social, tensionando a própria realidade que os condicionam. Nessa rede de interações 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 os próprios sujeitos se compreendem – a auto-imagem que projetam de si em meio a composição social num arranjo entre vergonhas, constrangimentos, necessidades e possibilidades, conformado em torno do padrão social que cada nova geração encontra pré-estabelecido.

Há, assim, uma complexidade no processo social que se desenha entre regulação e emancipação relativas: partindo de suas posições sociais originais, os sujeitos vão *negociar* com a realidade (desigual) onde existem e consigo mesmos, 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 interdependências são, portanto, modificáveis, mas somente até onde a própria estrutura dessa interdependência o permita. Essa rede é tecida nas cadeias de vergonhas e constrangimentos herdadas das gerações anteriores e é modificada pelas e nas tensões (necessidades) específicas de cada contexto social e histórico que movem os padrões de vergonhas e constrangimentos. Transpondo essa chave para a questão da desigualdade, cada momento socio-histórico condensa uma dada dimensão de desigualdade, mas também seu tensionamento a partir das necessidades que se



levantam, movendo os patamares aceitáveis e os pontos de reação que serão processados politicamente ou reacomodados em outras elaborações.

Partindo desse escopo teórico, para desvendar a relação educação/ desigualdade não basta analisar como o sistema macrosocial pesa sobre os sujeitos num exercício reprodutor ou, tão pouco, considerar o comportamento social enquanto escolhas livres de sujeitos que por si próprios estariam investidos da força para mudar sua realidade. Aquela relação está contida na interdependência entre os fatores socioestruturais, as opções políticas e o processamento intersubjetivo que, juntos condicionam, em cada momento histórico, os padrões de constrangimentos, de necessidades e possibilidades, alcançando assim múltiplas dimensões de desigualdades e de tensionamentos delas.

É nesse sentido que Elias localiza o processo social como um processo socializador continuado, que contém em si – por essa rede entrelaçada de ações e interações entre os elos cuja relação conforma a estrutura – o devir-histórico de uma mudança social cadenciada, que contém o passado no presente. A influência que cada sujeito recebe ou exerce em seu percurso socializador 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, por conseguinte, não são entidades estanques e não se estabelecem de maneira definitiva. O processo de individualização é correspondente e interrelacionado ao processo societário de que o sujeito participa, de modo que a composição da autoconsciência (*habitus*) é fator determinante da ordem social. Assim, a mudança social ocorre na medida em que os sujeitos, avaliando os padrões pré-estabelecidos em relação à contemplação de suas necessidades, provocam uma “desarticulação dos velhos grupos” identitários ou uma “mudança na posição social” desses sujeitos em suas funções, numa dinâmica reticular onde novas ideias são interpostas às antigas ideais, e essa relação entre duas matrizes é que dá a direção da conformação social (Elias, 1994, p. 29).

Como o próprio Elias deixa entrever, um dos fatores capitais dessa *negociação* dos sujeitos com tais padrões – e por conseguinte, com suas condições sociais de desigualdade – é a educação, tanto no sentido do aprendizado social quando no sentido específico da escolarização: o campo de relações, possibilidades e sensibilidades que ela fornece aos sujeitos, informando tensões sobre a rede e suas configurações (desiguais), tornam-se instrumentos de navegação social para os sujeitos. Ela se



constitui, assim, como eixo de socialização e, por conseguinte, objeto heurístico da relação entre o macroprocesso social e o microcosmo da experiência subjetiva.

Nesse sentido recorreremos à Bernard Lahire (1997). Pensando as experiências educacionais de sujeitos em situações de desvantagem social, o autor recomenda analisar a relação educação/desigualdade a partir de uma “antropologia da interdependência” que considere os fatores que configuram a experiência, condensando singularidade e generalidade, o micro e o macro, estruturas cognitivas individuais e estruturas objetivas. É nesse exercício que se pode perceber o movimento de ressignificação dos padrões pré-estabelecidos ou das disposições culturais “herdadas”, quando as experiências tensionam a cadeia mecânica de “transmissão cultural” direta.

Existem disposições culturais originais que podem ou não 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 das configurações familiares em suas práticas peculiares. Os resultados individuais obtidos na trajetória educacional dos sujeitos em situação de desvantagem social não são, assim, condicionados imediatamente nessa situação 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, pois “a estrutura e a forma do comportamento de um indivíduo dependem da estrutura de suas relações com os outros indivíduos” (Elias, 1994, p. 103).

Convém, assim, focar a relação das famílias com a educação e seus efeitos sobre os educandos, ponderando configurações singulares que combinam de modo diferenciado traços gerais, no que diz respeito I) às “formas familiares de cultivo da cultura escrita”; II) às “condições e disposições econômicas” em relação à educação dos filhos; III) à “ordem moral doméstica”; IV) às “formas de autoridade familiar”; e V) às “formas familiares de investimento pedagógico” (Lahire, 1997, p. 20). Combinações possíveis desses fatores perfazem configurações sociofamiliares específicas que constroem os elementos condensadores da experiência social e escolar, traçando os caminhos pelos quais os sujeitos lidam com os condicionantes sociais que experimentam.

Dessa forma, resultados e comportamentos escolares e sociais na desigualdade só se explicam em uma situação de interação de redes de interdependência das quais os sujeitos participam, “tramadas por formas de relações sociais mais ou menos harmoniosas ou contraditórias” e instáveis (Lahire, 1997, p. 38). Nessa trama, os



sujeitos reconhecem suas realidades e suas competências ou habilidades, constroem maneiras de ser e as acionam em determinadas circunstâncias para processar aquela mesma realidade, não de modo mecânico, porque são “seres sociais” que recebem disposições de um meio social onde existem, mas podem ressignificá-las, em maior ou menor grau.

Isso, no que diz respeito ao existir em situação de desigualdade, é algo extremamente significativo, pois recupera a lógica dinâmica do social e permite pensar também de modo dinâmico a ação dos operantes simbólicos intersubjetivo no processo de mudança ou manutenção social (individual e coletivamente), bem como o papel da educação nesse imbróglia, numa lógica não estatística. Ou seja, ao invés de priorizar numa chave macro o modo como uma situação de desvantagem social tende a implicar em defasagem educacional e, logo, em reprodução da desigualdade sistêmica, tal chave analítica nos permite ponderar acerca do modo como a inserção do sujeito na rede escolar/educacional pode constituir-se em fator de ressignificação dos operantes simbólicos intersubjetivos que condensam padrões sociais naturalizados das desigualdades, tensionando-as.

Desse modo, ao tensionar a ideia de transmissão cultural como condicionante da relação sucesso/fracasso escolar, Lahire nos fornece ferramentas para pensar o papel da educação na configuração social da 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), que configuram suas bases sociocognitivas. Cabe assim lembrar que os sujeitos atribuem sentido às relações sociais de que participam, ajudando a construí-las e/ou transformá-las no curso de suas experiências.

Valendo-nos desse arcabouço teórico, passamos a analisar trajetórias de sujeitos aleatórios que experienciaram a desigualdade em contextos socio-históricos diversos perscrutando a gama de possibilidades que a relação educação/desigualdade encerra, se considerados os processos subjetivos das experiências dos sujeitos em interdependência, as barreiras estruturais, as configurações políticas e os condicionantes da rede de socialização.

## 2. Metodologia

A pesquisa se estrutura na análise de narrativas de vida de quatro atores icônicos da vivência da desigualdade e da instrumentalização da educação nesse



intercurso, com vivências distintas, em períodos e lugares distintos: uma agricultora aposentada, uma corretora de imóveis de centro urbano, um professor universitário e uma estudante faxineira. Mais do que a dimensão estrutural dispersa entre as estatísticas, tal estratégia fornece instrumentos para perceber a dimensão dos operantes simbólicos da desigualdade e de seu enfrentamento através da educação, na medida em que revela sua instrumentalização não apenas no campo econômico, mas na configuração dos sentidos e semânticas sociais, como instrumentos disruptivos do consenso desigual. Empreende-se, assim, uma “sociologia da cognição”, como a nomina Bernard Lahire (1997).

### Resultados e discussões

*“Desde a barriga da minha mãe já comecei apanhando da vida... meu pai batia nela. Eu estava com 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...”*

Assim Ana inicia a narrativa sobre sua trajetória de vida. Agricultora aposentada, nasceu no interior de São Paulo em 1944. Passou sua infância e adolescência em uma estância rural distante seis quilômetros da vila urbana mais próxima de sua casa, onde morava com a avó, tios e primos. A família era formada por descendentes de imigrantes italianos sem escolaridade que se encontravam em decadência econômica, de modo que sua infância fora marcada por aguda pobreza, como se pode apreender em vários trechos de seu relato que emergem com singela amargura.

A propriedade da família fora sendo desmembrada aos poucos entre dissidências familiares e dívidas com bancos. No entorno se formavam grandes fazendas de criação de gado cuja expansão coincide com o movimento de aceleração urbana e migração dos pequenos proprietários de terras para as cidades. Como rememora Adalberto Cardoso (2019), a cidade se tornava um baluarte de expectativas de melhora de vida para as populações pobres interioranas frente a ausência opcional do Estado em regular o trabalho rural, acompanhado do pauperismo que marcava o ambiente. Nesse pauperismo Ana se formou e experimentou suas amarguras, por vezes iconizadas em momentos trágicos como o de ter carregado a prima doente em seus braços por seis quilômetros até a farmácia buscando socorro. Sem o conseguir, fez o caminho de volta com a criança em óbito.

Trabalhou como boia-fria em grandes fazendas até o casamento aos 17 anos, quando seguiu trabalhando duramente na roça com o marido em fazendas e sítios de terceiros. Somente 20 anos mais tarde o casal conseguiria, migrando para região ainda não desbravada, comprar sua própria terra, onde a pobreza não foi menor.



Além da desigualdade de renda, sua trajetória foi também fortemente marcada pelas construções sociais da desigualdade de gênero, que retirou dela a possibilidade de decidir sobre sua própria sorte, o que aparece muito forte em seus relatos ter que se trancar no quarto se algum homem se aproximasse da casa, sobre ter que se submeter às escolhas e práticas do marido, tendo da própria avó a desaprovação à qualquer tentativa de reação. Nessa trama, Ana teve sete filhos dos quais fez a única razão de seu existir.

Mas e processo educacional? Como aparece nessa trajetória? Naquelas condições materiais e simbólicas, naquele contexto social e histórico, o campo de possibilidades fez-se restrito: Ana não chegou a concluir a quarta série primária. Observa-se claramente em seu relato sobre a vida escolar a amarração das dinâmicas políticas, estruturais e subjetivas da desigualdade, agindo na configuração de sua “identidade eu” em relação à “identidade nós” no contexto socio-histórico onde fez-se. Politicamente, em plena a retomada democrática pós-1945, no influxo ideológico do desenvolvimentismo e em meio a um novo movimento legislativo pró-educação, o relato evidencia a opção política prática pela não escolarização dos pobres, dada a ausência de políticas públicas de acesso escolar no meio rural, onde ainda residia a maioria da população nacional. Isso fica explícito nas falas sobre a distância escola/casa e sobre os desafios que o percurso cingia:

*“A gente tinha que ir andando seis quilômetros para chegar na escola. Tinha que sair muito cedo... Não tinha calçado... as 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: tinha boidas na estrada, com vacas brabas...”*

Essas frases expõem a sobreposição de elementos estruturais (o movimento socioeconômico amplo que configura a condição de pobreza) e políticos (a não produção de condições de acesso escolar) na conformação de um arranjo da desigualdade experimentado por um sujeito social feminino num dado lugar (zona rural) e num dado tempo (anos 1940/1950). Nessa “posição social de origem”, a experiência social de Ana trabalhou com operantes simbólicos de diversas naturezas, principalmente as dimensões da consciência da pobreza e das construções sociais de gênero, que exerceram peso conformador da postura de alguém que foi ensinada a ser subserviente e se sentir inferior.

O processo escolar que poderia ter fornecido instrumentos para a resignificação desse padrão foi estrutural e politicamente embarreirado. O campo de compensação seria uma configuração familiar pró-escolar, mas o relato de Ana não evidencia nenhum sequer



dos arranjos Que Lahire (1997) aponta como possíveis potencializadores do sucesso escolar em condições desfavoráveis. Junto a isso, a própria experiência em sala de aula emerge traumática na narrativa. Ana conta que não ia bem em matemática, 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 mais ir... já estava muito difícil... eu estava ficando mocinha...”. Soma-se aí, novamente, O aspecto sociocognitivo a respeito da condição feminina: mulher não estuda.

Ana lamenta não ter “aprendido um corte e costura”, sua maior ambição e seu horizonte de ascensão social. Ela via a profissão como de status dentro do ambiente social 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 pode fazer foi puxar o cabo da enxada... não tive mais chance nenhuma na vida...”. 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, para o que fez sacrifícios, trabalhando à exaustão na roça para que o filho mais velho pudesse cursar o “2º grau”, à época, um grande feito. Também com sacrifício pessoal, garantiu à duas filhas a possibilidade de fazer o curso de costureira que ela não pôde, movimento por ela visto como oferta de condição de ascensão, respeitabilidade e autonomia para as filhas, que ela não teve. Embora não tenha participado ativamente da educação escolar dos filhos, frequentando reuniões de pais (onde o marido ia) ou ajudando nas tarefas escolares, por sentir-se incapaz, 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, fala com orgulho do filho mais novo que é professor universitário e que considera muito inteligente.

Assim, ao falar sobre sua trajetória escolar, Ana fornece uma chave cognitiva acerca de sua realidade social na pobreza carregada de uma semântica negativa e da localização da educação dos filhos como caminho para que eles não experimentassem a mesma condição de submissão e inferiorização pela qual ela mesma havia se feito. Esse relato forte expõe as dinâmicas do movimento reticular que é o existir em sociedade: o peso do arranjo político estrutural sobre o indivíduo, o tensionamento possível desse arranjo dentro das cadeias da desigualdade.

Pensando nesse tensionamento, outro “ser social” cuja exposição da trajetória é iconográfica do movimento analítico que aqui empreendemos é Marisa, corretora de



imóveis residente em cidade metropolitana do sul do Brasil. Mulher brasileira de 51 anos, nasceu e cresceu no interior do estado Paraná. Iniciou seus estudos aos 9 anos de idade porque, antes disso, cuidava de sua irmã mais nova para que o restante da família pudesse trabalhar. Nesse período, o Brasil iniciava seu processo de enfraquecimento da Ditadura Militar instaurada em 1964. Em 1977, Ernesto Geisel, presidente militar da época, adiou a abertura política por meio do “Pacote de Abril”, um conjunto de medidas tinha como objetivo dar ao partido do governo o controle do Legislativo e conter o avanço oposicionista.

Como morava no interior, Marisa diz não ter sentido diretamente as consequências da Ditadura em sua vida educacional. Porém, a postura rígida e autoritária das professoras que trabalhavam na escola onde ela estudou era nítida. Ainda que relate isso de maneira naturalizada, percebemos em sua fala ideais que eram repetidos nas escolas neste período com o intuito de ser internalizados pelos alunos, como por exemplo a ideia de que as crianças boas concordavam com a postura violenta das professoras para com os alunos que tinham um mau comportamento ou se negavam a obedecer, ainda que tal postura envolvesse violência física:

*“[As professoras] eram rígidas, bem firmes, e utilizavam uma régua pra dar correção nos alunos que às vezes conversavam ou faziam algo errado. Elas usavam a régua e batiam nas mãos e nas costas. Mas eu gostava muito delas, nunca tive problemas, uma das minhas irmãs, a mais velha, teve problemas, não quis mais saber, porque brigou com as professoras por elas serem enérgicas com aqueles que não gostam das coisas corretas e acabou querendo revidar, onde não deu certo. Mas eu não tive problemas.”*

Terminar o segundo grau (o equivalente ao atual ensino médio) foi uma tarefa difícil. Marisa conseguiu um emprego no maior supermercado da região e, como trabalhava o dia todo, no fim do dia mal tinha forças para ir à aula. Além disso, estava com dificuldades na disciplina de Física e por tais fatores ela decidiu parar com os estudos. Não compareceu à aula por uma semana e o diretor e alguns professores foram até seu trabalho para convencê-la a voltar, sugerindo trabalhos escolares para que ela recuperasse nota. Segundo Lahire (1997), as relações interdependentes do indivíduo no seu processo educacional estão sempre suscetíveis às transformações. A ausência de investimentos econômicos (por opção governamental/política da época) e culturais (advinda do meio familiar) se traduziu em dificuldade para concluir seus estudos de modo que, somente diante do incentivo e do acompanhamento de seus professores, Marisa incorporou as disposições culturais que seriam necessárias para a concluir seu processo educacional. As dificuldades, porém, foram muitas: “se eu não tivesse



concluído o ensino médio na época, não sei se teria ânimo pra voltar, pra concluir agora”, relata.

Marisa mudou-se para a capital do estado no ano de 1989, período em que o Brasil iniciava seu processo de redemocratização. Prestou vestibular mas nunca soube o resultado, pois não sabia como buscar tal informação na época. Anos depois, com 39 anos de idade, ingressou no curso de Direito, mas antes que concluísse precisou trancar a faculdade por conta de problemas familiares e financeiros. Agora, um pouco mais estabilizada economicamente, retomou o curso e trabalha como corretora de imóveis e motorista de aplicativo para pagar a faculdade. Em relação aos objetivos do seu curso, Marisa afirma: “mesmo que eu não venha a advogar, o que eu já aprendi, eu já tenho executado e já tem valido a pena em termos de orientação jurídica”. Balizando esse processo, a entrevistada defende que ter uma boa educação é fundamental para evitar sofrimentos, não somente em relação às questões financeiras:

*“[...]se tivesse um investimento maior em educação, nós teríamos menos problemas. E infelizmente [falta] o olhar dos presidentes, de quem tem a força maior, que teria que ser a força maior do povo, mas não é. Infelizmente eu vejo que falta investimento, falta divulgar pras pessoas deixarem de ser tão leigas, pra buscarem o conhecimento, ler, se informar pra sofrer menos. A vida fica muito mais leve quando você tem conhecimento.”*

Essa percepção nos leva a ponderar que, diante da realidade brasileira, se faz por necessário a audição delicada dos sujeitos para captar o impacto educacional e sociopolítico em sua vida. É nesse exercício que trazemos nossa terceira entrevistada: Lucia, uma jovem de 34 anos, mãe, diarista e estudante, residente de cidade litorânea conhecida pelos altos índices de desigualdade, pobreza e exclusão social. Durante sua entrevista é notável o discurso de um modelo comum de estrutura familiar, composta de seres subdividindo suas tarefas e ações em comunidade. A educação nesta estância se designa familiar com ensinamentos voltados a formar um ser pronto e preparado a viver na estrutura social competitiva.

Em seu relato não emerge uma memória de desvantagem social na infância, a qual é apresentada como feliz e proveitosa, com brincadeiras e lembranças positivas:

*“A minha família tipo tem uma estrutura boa, meus pais eles são casados a praticamente 40 anos. A gente morou em Curitiba, daí a gente veio e passou um tempo em Paranaguá e depois a gente retornou. Eu lembro que tinha a casa do meu Vô bem pertinho da nossa casa, na mesma rua, e tinha uma chácara atrás e eu ficava mais nessa chácara, tipo pegando fruta, subindo em árvore essas coisas”.*



A educação familiar deixa de ser um foco em sua fala quando o passar dos anos, ou seja, conforme relata as suas vivências com relação a idade e fases da vida, o foco na educação que obteve na família deixa de ser protagonista em suas palavras. Um exemplo é a uma certa revolta em seu discurso quando adentra a etapa da adolescência. Mais à frente da entrevista ela nos revela a atribuição desta revolta a um ciúme que sentia do pai, a quem ela amava muito e passou a se sentir secundarizada na relação com uma irmã. Durante esta fala é notada uma mudança de significado no termo educação em sua vida, a qual deixa de ser familiar, de afeto, para educação resumida em escolar, acadêmica. Nessa narrativa, não há atribuições a adjetivos negativos a essa experiência em relação aos agentes educacionais, mas há um sentimento de arrependimento em não ter se dedicado antes aos estudos, tendo se perdido na falta de perspectiva de vida que o meio apresentava.

Ainda assim ela relata uma presença firme de seu pai durante a maioria de seus episódios de vida, de modo que sua estrutura familiar é um de seus pilares de sustentação mais notável. Ao revisarmos a trajetória de vida de Lucia, podemos perceber que fatores em determinados momentos lhe fazem promover mudanças em sua vida. Deste modo, e ao analisar e comparar com os fatores dominantes presente na sociedade brasileira, emerge a questão da desigualdade e a responsabilidade do Estado com ela:

*“Tipo a gente tem possibilidade de... tem muitas pessoas que não tem nada e as pessoas que têm muito consegue cada vez adquirir mais e a pessoa que não tem nada não consegue. Você não tem possibilidade de adquirir nada... o governo responsável, eu acho assim, não ajuda a pessoa a conseguir...”*

A relação de Lucia com o mundo é comum ao de diversos brasileiros. Em sua trajetória podemos dizer que houveram determinadas situações específicas e marcantes que se pautaram não somente em iniciativa pessoal, mas de reproduções de sistemas presentes em sociedade, as quais, se modificam conforme a realidade de cada indivíduo. No caso em questão, os traços sociais de desigualdade sendo eles, de classe, gênero e idade, nos levam a pensar: qual foi o papel da educação sobre estes traços em sua trajetória?

Em seu discurso ela nos indica, que a educação tem papel fundamental no indivíduo como agente formador do ser humano, colocando que, sua construção como ser social é resultado das imersões somativas das influências que obteve desde criança, e que ainda somam com as que a influenciam atualmente, ou seja, a educação é um agente



formador de caráter contínuo e protagonista da constituição de ser humano. Ela ainda nos relata que há também uma inversão da visão nos papéis educativos pois, não somente se aprende a convivendo sozinho, com seus pensamentos e ideais pessoais, mas que há também a possibilidade de educar com a reprodução do que viveu e aprendeu valorizando seus contextos familiares e acadêmicos, com as ações significativas de ensinar. Ações estas pautadas nas influências de sua trajetória educacional passando para seu filho um modelo constituído com parte da educação que obteve em sua vida e ideais que ela julga saudável na sociedade atual, modelando um ambiente propício de educação com papel de formação positiva de indivíduos pensantes e bem estruturados.

Por fim, um último exercício analítico nos traz a narrativa de Renato. Jovem brasileiro de 32 anos, homossexual que nasceu no interior do Paraná, cresceu em uma configuração tradicional de família, formada por mãe, pai e dois filhos:

*“Eu sou filho, professor, aluno, companheiro, eu sou um monte de coisa. Então é difícil falar quem sou, mas hoje sou professor universitário. Acho que meu trabalho define a minha função, me define enquanto sujeito, enquanto pessoa na sociedade. Então o trabalho faz parte hoje da minha identidade pessoal.”*

Renato iniciou sua vida escolar no início dos anos 90, quando a Constituição Federal de 1988 havia sido recentemente elaborada e era recente o processo de redemocratização no país, tendo seu início em 1989. Em meados dos anos 90, houve também a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Todas as mudanças mencionadas tiveram seu peso no que tangente à ampliação do acesso e melhorias no financiamento do ensino durante o governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso.

Hoje Renato vive em Curitiba e é professor universitário. Em relação a sua situação atual, Renato acredita que sua escolha profissional, para que seu sonho de ser professor se tornasse possível, Renato enfrentou diversas situações em seu meio educacional e familiar. Sua família não tinha condições financeiras suficientes para arcar com os custos de um colégio particular, porém, a madeireira onde seus pais trabalhavam na época concedia este benefício aos filhos dos funcionários. Portanto, Renato teve acesso à educação privada até a quarta série, assim denominada na época. A partir daí, concluiu o ensino fundamental e médio em escola pública. De acordo com Renato, sua mãe sempre teve sua atenção e sensibilidade voltadas à educação de seus filhos, isso ocorreu de forma positiva e significativa dentro da dimensão simbólica de



sua dinâmica social. Apesar da situação financeira precária, ambas as condições (acesso privilegiado e apoio familiar) serviram como filtro de mobilidade social. O pai de Renato, entretanto, ressaltava sobre a importância dos filhos acompanharem o trabalho na madeireira, justificando que estudar seria uma "perda de tempo". Para Lahire (1997), diante da constituição das identidades sexuais, as mulheres frequentemente são encarregadas pelo gerenciamento do lar, bem como pela educação dos filhos. Nesse sentido, percebe-se o efeito positivo da aproximação dos princípios da mãe de Renato aos da escola.

Os pais de Renato tiveram acesso à educação somente até a quarta série e, apesar da escolaridade semelhante, é possível perceber as diferenças na concepção de educação para cada um. Suas vivências anteriores foram estruturantes para que cada um tivesse uma ideia diferente do significado de estudar. Para o pai, não era tão importante uma vez que ele, sem estudos, conseguiu emprego. Já para a mãe, os filhos deveriam estudar tudo o que a ela foi negado no passado. Diante disso, Renato e seu irmão receberam a mesma educação, tanto com os incentivos para o trabalho advindos do pai, quando os incentivos para os estudos advindos da mãe, a qual trazia para casa diversos tipos de papéis e cadernos que não passaram no teste de qualidade da madeireira, no intuito de que seus filhos utilizassem esses materiais para seus estudos, como forma de incentivo. Renato gostava de desenhar e escrever em tais papéis, apesar de seu pai achar que tudo não passasse de uma brincadeira sem utilidade.

Sua trajetória pessoal foi marcada pelo acesso à educação, atrelado ao incentivo aos estudos, e isso foi fundamental para que Renato de fato tivesse a opção de escolher continuar estudando, o que resultou em uma trajetória educacional de "sucesso", uma vez que ele concluiu o ensino superior, o mestrado, a especialização em Metodologia da Educação do Ensino Superior e o doutorado. Renato tinha o sonho de realizar parte do seu doutorado fora do país, no entanto, quando estava encaminhando a documentação com uma instituição de ensino superior da Inglaterra, houve o congelamento do programa de bolsas para o exterior pelos órgãos governamentais brasileiros, realizado no período pós-impeachment que deu fim ao governo de Dilma Rousseff e a posse de Michel Temer como presidente interino.

À luz a teoria de Lahire (1997), Renato incorporou as disposições culturais projetadas pela sua mãe, a qual mesmo sem estudos incentivou seus filhos fortemente nesse sentido. O irmão de Renato acabou seguindo os passos do pai e, com isso, terminou o ensino médio quase que forçosamente. Mas Renato afirma que *optou* por continuar com



seus estudos. Para que Renato tivesse tal oportunidade de escolha, diversos fatores foram estruturados de forma positiva: o período histórico e político vivido, a rede de interdependência familiar envolvendo seu bom relacionamento com sua mãe e a educação privada da qual teve acesso nos primeiros anos de estudos, além da própria abertura de Renato para as questões educacionais. Todos estes fatores foram determinantes para que sua trajetória educacional fosse significativa. Em uma análise mediante a teoria de Norbert Elias (1987), é perceptível que toda a narrativa é marcada por momentos de oscilação entre opção de escolha do sujeito e de submissão à rede de entrelaçamento social a qual estruturou seu ponto de partida. Nesse sentido, a dimensão estrutural lhe possibilitou mobilidade social, enquanto a dimensão simbólica da dinâmica organizacional social foi definidora para dar outro significado para a educação em sua vida.

### **Conclusões e reflexões finais**

Se a desigualdade é, antes de tudo, um fenômeno moral, pelo consenso autorizado/naturalizado para as assimetrias, o acesso à educação, no campo da experiência individual, como apontam as teorias de Lahire e Elias, no viver de relações interdependentes e reticulares, é o instrumento capaz de tensionar esse consenso, não necessariamente numa dinâmica revolucionária da ordem política ou social, mas na rejeição da naturalidade, da sujeição, da subserviência projetada na desigualdade.

Nesse sentido, para além da possibilidade de mobilidade social que a educação fornece, bem como, apesar dos impactos das dinâmicas reprodutivas que a educação gera, ela é, acima de tudo, elemento de ruptura das lógicas simbólicas de desigualdade em suas múltiplas dimensões, na medida em que informa e aquece a demanda por transformações. Ou seja, embora nem sempre captada e processada da mesma forma, em razão das diferentes configurações sociais e familiares nas quais os sujeitos participam, suas experiências educacionais lhe fornecem um campo de sensibilidades potencialmente questionador do “lugar natural” que lhe é dado, potencialmente questionador dos padrões de vergonhas e constrangimentos, logo potencialmente estimulador da transformação social.

As trajetórias acima analisadas nos levam a perceber, assim, que o acesso à educação, por limitada que seja sua condição, é fator crucial do processo civilizatório contínuo – ou seja, de construção de uma sociedade de direitos, pois fornece instrumentos disruptores. Resulta desse entendimento que, ainda que estudos recentes de caráter estatístico tendam a afirmar que mesmo se as elites políticas do passado tivessem



optado pela universalização da educação, isso não teria produzido melhora significativa do quadro agudo da desigualdade social do país, abordagens dessa natureza perdem de vista exatamente o fator simbólico potencialmente disruptivo das diversas dimensões da desigualdade que o acesso à educação confere, do qual os sentimentos e significado atribuído pelos atores à educação são aqui matriz heurística.

De outro modo, a educação é um dos únicos instrumentos capazes, mesmo em situações de desigualdade, de empoderar os sujeitos, investindo-os das habilidades de fazer melhor, de questionar e tensionar as dinâmicas sócio-políticas na busca por acessos e direitos. É a educação que oferece mecanismos para rever a gnoseologia que sustenta a desigualdade radical como fundamento da organização social e, nesse sentido, a tendência política contemporânea de negar sua importância é, exatamente, mais um recurso de manutenção dessa desigualdade.

### Referências Bibliográficas

- Bourdieu, P.; Passeron, J. C. (2018). *Os herdeiros*. Florianópolis: UFSC.
- Bourdieu, P.; Passeron, J. C. (2014). *A Reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- Cardoso, A., M. (2019). *A Construção da Sociedade do Trabalho no Brasil: Uma investigação sobre a persistência secular das desigualdades*. Rio de Janeiro: Amazon.
- Elias, N. (1994). *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Fernandes, F. (2010). *Circuito Fechado*. São Paulo: Globo.
- Lahire, B. (1997). *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Editora Ática.
- Rousseau, J. J. (1754). *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. São Paulo: L&PM. Edição de bolso (2008).