

ENTRE O CAPITAL CULTURAL E O CAPITAL ECONÔMICO: QUAL O PAPEL ATRIBUÍDO A EDUCAÇÃO FORMAL EM UM BAIRRO PERIFÉRICO DO RECIFE-PE?

Lucas Leon Vieira de Serpa Brandão¹
Tárcia Regina da Silva²

RESUMO

O presente trabalho é resultado de uma monografia de conclusão de curso que teve como objeto de investigação os percursos socio-históricos da educação formal no bairro de Santo Amaro, elucidando as desigualdades sociais e escolares dos moradores estudantes do bairro. Durante a sua formação, que coincide com o período de colonização brasileira, a educação no bairro centra-se no modelo tecnicista, sem dialogar com a realidade e sem formar a população local para a compreensão da vida e/ou ascensão social. Diante disso, foi percebido um movimento de reprodução que instigou a presente investigação: como se estabelece o percurso educacional no bairro de Santo Amaro no que diz respeito à educação formal? Pretendeu-se articular os contextos de exclusão social aos contextos educacionais verificando o papel atribuído a educação formal. O ponto de partida foram os estudos de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2014) que subsidiaram e orientaram identificação. Buscou-se, com isso, enriquecer a discussão sobre os percursos da educação formal e contribuir com a produção de conhecimento da educação, em geral, e da sociologia da educação, em específico.

Palavras-chave: Sociologia da Educação, Capital Cultural, Capital Econômico.

APONTAMENTOS INICIAIS: CONHECENDO O LADO “PROFANADO” DE SANTO AMARO, NO RECIFE-PE

A princípio precisamos nos situar na história, para compreender sobre a educação no bairro de Santo Amaro. Geograficamente, o bairro de Santo Amaro está localizado ao norte da cidade do Recife, figurando como um dos mais antigos da cidade e remontando o processo histórico e social da própria formação do Estado de Pernambuco. Sua origem, anterior ao seu nome, revela a existência de uma salina, invadida por holandeses ainda em 1630, sendo sucedida pela construção de um forte, chamado de Forte das Salinas, o que, segundo Gomes (2015), decorrente dessa invasão a cidade do Recife, causou um

¹ Graduando do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade de Pernambuco - PE, lucas.serpa@upe.br;

² Doutora em Educação, Professora Adjunta da Universidade de Pernambuco – PE, tarcia.silva@upe.br.

grande caos e deserções de pessoas escravizadas em vários engenhos de Pernambuco, que fugidas, formaram grandes aglomerados de moradia insalubres.

O bairro de Santo Amaro pode ser considerado como um imenso reduto de resistência, com uma extensa rede socioeconômica e uma organização social, cultural e material própria advinda do extenso processo escravista e situacional das pessoas negras escravizadas eram submetidas. Após a “abolição” (1988), ainda para Santos Gomes (2015) esses espaços tornaram-se isolados e invisibilizados, que depois passam a ser estigmatizados, marginalizados e tidos como perigosos – caso que acontece com o bairro de Santo Amaro até os dias atuais, tido como um bairro periférico, apesar de fazer parte do grande centro urbano da cidade.

Não é à toa, que dentro do aspecto educacional – finalidade de compreensão deste trabalho - para Foucault (2014), os sistemas de exclusão apoiem-se sobre o suporte institucional da pedagogia, o modo como o saber é repartido e distribuído, atribui uma gênese do poder. É nessa força, segundo o autor, que atua o mais concreto e material poder. Aspecto ao qual os sujeitos são condicionados e constrangidos por forças exteriores inconscientes. Sobre esse mesmo aspecto, Bourdieu (2002) revela tratar-se de uma violência simbólica organizada pelo acúmulo de competências de natureza cultural – capital cultural -, de modo que suas obrigações e sanções sejam respeitadas, com suas relações de dominação e seus privilégios se perpetuem de modo que as condições de vida intoleráveis, se tornem aceitáveis e até mesmo naturais por vias puramente simbólicas de comunicação e conhecimento.

Assim a educação, por seguinte, o trabalho, colocam-se como fatores de controle e dominação dentro desta área da cidade, desde sua formação. Os que ali moravam poderiam ser considerados pertencentes ao mais baixo nível de acesso a civilidade, e até mesmo de humanidade, é o mesmo que percebe Willis (1978) ao analisar as escolas e os estudantes das classes operárias da Inglaterra, nos permitindo refazer sua mesma constatação: indivíduos reais que se encontram na extremidade mais baixa da escala social dificilmente ascenderiam socialmente por estarem somente vivos, e muito menos por serem humanos (WILLIS, 1978, p. 12). Assim sendo, dentro da realidade descrita, permaneceram compulsoriamente obrigados na subalternização da vida e da existência.

Ou seja, não há como separar a construção sócio histórica sem a identificação direta de uma orientação racial que se torna e é determinante para organização

educacional que assola e se perpetua no bairro de Santo Amaro, o que torna mais complexa e ampla a análise. É nesse mesmo sentido, que Fernandes (2013) pontua que a dupla exploração das pessoas negras por serem negras e fazerem parte da classe trabalhadora as coloca em urgente necessidade de acesso à educação e direitos sociais.

Quando na década de 40, com a instalação do que seria um serviço assistência social contra o mocambo para melhoria das moradias e garantia do trabalho, se tornou na verdade num programa de Estado para afastamento e silenciamento dessa camada da população, houve a certificação do Estado da divisão social do trabalho e a divisão de classes de forma geográfica como política pública. A área em parte doada pelo Estado e em parte comprada pela TSAP, conduziu a construção de uma “*pseudo*” vila operária que permitiu a urbanização do bairro, mas sem antes segregar a massa populacional que ali residia.

De um lado as casas destinadas aos operários, em sua maioria negros, que as adquiriram – e de certa forma, podemos conduzir a pensar que trocaram força de trabalho por moradia, uma vez que os que ali residiam, na fábrica trabalhavam, e a fábrica pagavam as prestações da moradia - e do outro, a resistência mocambeira habitada na, intitulada, comunidade de João de Barros dentro do bairro de Santo Amaro.

O que se percebe é interligação ininterrupta entre educação e trabalho, forjando a exclusão social e descrevendo uma imensa discrepância da elite urbana da cidade do Recife. Há agora uma mudança de pólos, por meio de uma educação possível e um trabalho que permita, minimamente, a sobrevivência, dentro de um espaço caoticamente determinado por meio de um contrato social excludente.

PODE O SUBALTERNO ESTUDAR? A EDUCAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA

Embora a Constituição de 25 de março de 1824 conduzisse a garantia de instrução pública para todos os cidadãos, é necessário destacar que as pessoas negras escravizadas não eram categorizadas como cidadãos, apenas a pequena parcela de pessoas negras livres foi incluída no direito à educação pública, uma forma de “civilizar a cor pela escola” (VEIGA, 2016). Esse quadro não permitiu a alteração a realidade, mas agravou a subalternização da população negra, a informalidade no trabalho, o distanciamento da alfabetização e conseqüentemente a estigmatização do trabalho braçal. Segundo Luz

(2016) somente em outubro de 1841 é fundada em Recife a primeira sociedade de instrução para aprendizes de ofícios, sem ligação direta com a educação formal e o letramento, formada por carpinteiros, pedreiros e marceneiros, sem qualquer apoio na instrução pública.

É ainda nesse contexto que Luz (2016) destaca que

os processos de distinção e exclusão que historicamente pesaram sobre o grupo social, também no campo educativo, importa observar suas ações e expressões para reivindicar quanto para promover a própria educação, de maneira a se afirmar como sujeito transformador do contexto ao qual está inserido (LUZ, 2016, p.118).

Segundo Veiga (2016), já no final do século XIX, a tradição das escolas públicas era a tendência de embranquecimento e elitização, fato que perdura até meados do século XX. Corroboram para esse fato a acumulação histórica a evidência do recorte étnico e racial, para uma discriminação que se acumula há mais três séculos. É nesse aspecto que o *habitus* (Bourdieu e Passeron, 2008) se coloca como condição institucional de reprodução, não se reduzindo apenas a condições históricas e sociais. Nesse sentido, concordam Veiga (2016) e Bourdieu e Passeron (2008) que a escola, enquanto instituição social, se concentra em um mercado de bens simbólicos tomando um sentido sistemático de geração de condições sociais e reprodução das relações entre as classes, e nesse aspecto, além da condição étnico racial, há o forte contraste interseccional com a divisão social do trabalho de forma permanente.

Acrescenta ainda Bourdieu e Passeron (2008) que a condição de não esquecer a história relativamente autônoma das instituições educativas deve ser substituída pela história das formações sociais correspondentes (BOURDIEU & PASSERON, 2008, p. 78). É assim que se permite compreender as etapas dos percursos sócio históricos capazes de identificar estruturas condicionantes a institucionalização de práticas sociais – e porque não as práticas pedagógicas – que privilegiam alguns grupos em detrimento de outros. Acrescentam ainda que essa análise contribui para a percepção das características estruturais que estão ligadas as práticas sociais relacionando-as aos interesses de autonomização.

Cabe destacar que os meandros da história da educação do Brasil oficial distanciam-se enormemente da história do Brasil real, uma vez que, embora promulgada diferentes leis educacionais para o fomento da instrução pública, isto só acontecia de

forma pontual, não se estende, nesse aspecto, ao objeto que analisamos. Ao que se parece, ou se carece de fontes, as políticas públicas durante as reformas educacionais não chegam ao bairro de Santo Amaro tão rápido quanto promulgadas e oferecidas ao restante da população. Segundo Bourdieu e Passeron (2008), esse atraso na medida da autonomia relativa, reproduz também em atraso o sistema escolar, causando a transformação de sobrevida e causando também um atraso cultural.

É nesse sentido que Lucindo (2016) constata que a escolarização de pessoas negras engrena de fato apenas algumas décadas antes da popularização da escola na década de 1960 a partir de grupos escolares, auto organizados e auto gestados por pessoas negras, em sua ampla maioria, destinados a formação básica e rápida voltada para o trabalho e preparação para o ofício. Ainda segundo o autor, muitos, ainda criança, abandonam os estudos pelo trabalho exaustivo, pois tinham que conciliar o tempo entre os estudos e os trabalhos, muitas vezes de engraxate e jornaleiro, outras como entregador de marmitas, e a educação era relegada ao segundo plano pela própria necessidade de existência

Claramente, de forma oficial, a institucionalização da diferença não aparece, mas a desigualdade urge a qualquer olhar atento que se prostra a analisar as relações estabelecidas entre o grau de ensino ofertado e a forma de trabalho destinada. Segundo Sant'ana e Brantes (2013), que se percebe é um sistema escolar que legitima a divisão do acesso ao conhecimento e ao mercado de trabalho ao oferecer melhores condições de ensino de acordo com a classe social dos alunos, o que permite a construção de disposições ao longo da vida e atribui marcadores que serão permanentes e muitas vezes intransponíveis.

OS INTERESSES DA ESCOLARIZAÇÃO NA PERIFERIA

Já no início do século XX, especificamente em Pernambuco, através dos relatos do industrial Carlos Alberto de Menezes³, percebe-se que a classe operária era considerada uma praga de atraso moral, de maior ignorância, sem aspirações, sem educação própria. Além disso, “ser operário” no início do século XX continuava sem distinção do “ser escravo”. Esse período coincide com a divulgação e a prática da

³ Ver: COLLIER, Eduardo. Carlos Alberto de Menezes: pioneirismo sindical e cristianismo. Recife: Digital Graph, 1996.

Encíclica Papal de Leão XIII, que trazia a preocupação com os trabalhadores, colocando-os como classe mais pobre ao qual deveria ser o centro das preocupações dos Estados, contudo, na realidade, estava revestida pela preocupação da laicização como um problema social.

É nesse panorama que chama atenção a fundação da escola em Santo Amaro em meio ao contraste estabelecido dentro de um mesmo território. Pois, embora o bairro de Santo Amaro configure dentro da área urbana do centro da cidade do Recife, é somente quase 300 depois de sua formação e a somente cerca de 90 anos atrás, precisamente em 1927, que a escolarização formal chega ao bairro de Santo Amaro. Não como uma política pública de Estado ou como efetivação dos direitos adquiridos após a Lei Aurea (1888), mas como uma iniciativa, quase que de tempos coloniais através de escolas confessionais católicas, pautadas, sobretudo, também na contenção do avanço das religiões de matriz africana e protestantes. Nesse aspecto, percebe-se o que Bourdieu e Passeron (2008) chamam de transfiguração da autoridade pedagógica. Há nesse aspecto a percepção do espaço educativo como condição favorável para o ensino da fé, além do mais, há o agravante de a comunidade não levar em consideração as diferenças e analogias entre as estruturas e as funções da Escola e da Igreja.

Assim, a escolha do bairro para implantação de uma igreja e de uma escola foi motivada “não só por ser uma das áreas de maior miséria espiritual e material do Recife, mas também por ser um bairro proletário e se achar perto da Fábrica” (AZEVEDO COELHO, Frei José Milton de. 2013, p. 188). Segundo o Frei José Milton de Azevedo Coelho, OFM (2013), ainda consta como escolha do bairro a visita feita pelo Frei Casimiro em 1925 a um operário, em que notou a “penetração de novas seitas” na periferia, e “ouvindo a voz de Deus” decidiu dedicar-se aos operários do Recife.

O que se descreve, nos permitindo ao alargamento do entendimento de Paul Willis (2013), para fazer um movimento dialógico sobre a realidade que reveste o bairro de Santo Amaro, é que essas penetrações são mobilizadas a favorecer o reforço da reprodução cultural, proporcionando de certa forma a abrangência do subemprego a partir da fragmentação das classes e, pautadas em orientações conformistas, organizando a classe trabalhadora e as suas futuras gerações dentro de uma perspectiva também reproducionista. Nesse mesmo movimento ocorre as altas expectativas para os mais ricos sobre aprendizagem rotineira, enquanto os mais pobres são concebidos a partir de um ar

de repugnância, sendo as condições materiais e sociais determinantes para as mediações culturais.

Ou seja, dessa forma há uma negação do *devoir* e o afastamento de novas possibilidades de sair de uma linha emergente demonstrando que a barreira socio-histórica que remonta a própria formação do bairro, estabelece desde então as condições materiais que aparentam ser intransponíveis. É de se constatar que as condições sociais, culturais, enfim, de classe, não podem e nem devem ser condicionantes ao acesso à educação. Embora nem todos tenham desejo ou almejem trilhar os mesmos caminhos, o ato da escolha, socialmente referenciada, deve ser posto a escolha e não o contrário, ceifado, de forma que os sujeitos se permitam e compreendam a possibilidade de sair de um espectro que se estabelece socio-historicamente por gerações sem uma efetiva mudança. Afinal, desde a crítica marxista, e trazido também por Landini e Pereira (2016), o acesso ao conhecimento historicamente produzido e acumulado é direito de todos, e não deve ser direcionado para uma adaptação, para que cause melhoras nas condições de vida, afinal o acesso reproducionista e limitado impõe e circunscreve diferentes níveis de desigualdade.

Por outro lado, deve-se levar em consideração também a objetividade da educação formal, mas sem desconsiderar que há a presença da subjetividade das trajetórias fora do campo institucional da educação formal, que sem dúvidas penetram nas relações simbólicas e constroem outros espaços de compreensão da realidade, contribuindo também para a forma de estar e ser no mundo. Nesse sentido, o pensamento de Bourdieu (1983), contribui para que se observe que as estruturas da escola são geradoras de práticas e representações que podem ser reguladoras, mas sem necessariamente serem produtos de obediência as regras postas pelas classes dominantes. Essa constatação do autor direciona a entender que a construção coletiva da realidade é objeto de sua própria superação, fugindo do realismo da estrutura e permitindo que as condições materiais que existem nas condições de classe possam ser apreendidas e associadas para produção de um *habitus* que subverta a estrutura de distribuição de papéis e condições, chancelando o fim de uma subalternização imposta socialmente, por meio da dialética da interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade.

Contudo, desde a sua formação no bairro de Santo Amaro a escola proporciona a reprodução, não que, segundo Bourdieu (2000), essa seja a posição de conservar, mas de

“contribuir para”, que as desigualdades sociais estejam sendo perpetuadas, favorecendo que as classes trabalhadoras permaneçam na subalternidade e as classes favorecidas continuem obtendo privilégios, sejam eles de ordem cultural, social ou econômica. O movimento de acumulação desses capitais tem sido permanente de forma a fomentar tais desigualdades.

Dessa forma, a desigualdade social escreve uma desigualdade escolar que marca os sujeitos e determina seus percursos na educação formal, tanto em acesso, como permanência e apreensão sobre os dados da realidade, os condicionando a posições sociais que parecem ser intransponíveis ou não concebidas para seu ingresso, e as condições de subalternidade sejam condições necessárias e próprias da própria existência.

Em 15 de novembro de 1926, iniciava no bairro de Santo Amaro, a missão do Frei Casimiro para construção da capela de São Sebastião⁴, onde também passaria a funcionar a escola em fevereiro de 1927. É no contexto da industrialização, condizente com o período de construção do processo educacional por meio dos grupos escolares da década de 30, que o movimento de escolarização ganha força. Contudo, segundo Moreira (2011), esse movimento é causado pela necessidade de um trabalhador capaz de operar a complexidade produtiva e se colocar para essas novas forças.

Ainda segundo ao autor, a associação da educação mediada pela religião e pelo Estado, interpelava as massas para participação desse trabalho industrial de modo a traduzir uma relação educação-emprego-capital, onde fosse possível adaptar os sujeitos ao trabalho, garantir a socialização e qualificar a produção, sendo a educação apenas o mecanismo de preparação para o mundo urbano e industrial. Além disso, a educação propunha-se ao papel de domesticação, eficaz para formação de uma “civildade” que adequava os sujeitos as relações de trabalho (MOREIRA, 2011).

Diante do exposto levantamos condicionantes, através de fatores, que seguindo a lógica bourdesiana, revelam-se como mecanismos sociais de eliminação continua das classes sociais menos favorecidas, também sendo marcadores sociais, reproduzidos pela estrutura escolar e que discorrem sobre a realidade, dialogando com seu aspecto socio-

⁴ De forma curiosa, descobrimos durante a pesquisa que a construção da Capela-Escola coincidiu com a data de festas a São Sebastião, que inclusive tinha se tornado alvo de uma promessa em 1917 para o declínio da Gripe Espanhola que assolou o Recife à época. O que de certa forma coincide com o momento que vivemos, a Pandemia de COVID-19.

histórico, bem como se colocam como categorias de análise, permitindo uma interseccionalidade, onde a escola reitera, na sua ação pedagógica, em seu sistema de ensino, a reprodução dos condicionantes da realidade social dos alunos e não se coloca como fator de superação da realidade e da subalternidade, com posto em outras palavras por Dermeval Saviani em sua obra *Escola e Democracia* (2018).

CAPITAL ECONÔMICO: O SENTIDO É A ESCOLHA DO NECESSÁRIO

Para Nogueira e Nogueira (2018) a bagagem socialmente herdada é composta por objetivos externos aos sujeitos que são postos a serviço do sucesso escolar. O capital econômico faz parte dessa categoria em termos de bens e serviços ao qual se tem acesso. De certa forma, esse capital econômico seria reduzido em comparação ao peso dado ao capital cultural no que diz respeito às desigualdades escolares. Por outro lado, as condições objetivas e materiais, suportam posições sociais dentro da estrutura, constituindo um sistema de disposições e predisposições que são incorporados pelos sujeitos na forma de *habitus*.

A renda é um fator que incide sobre para análise do percurso educacional por trazer ligações entre este e as condições socioeconômicas, e por seguinte as condições materiais necessárias e imprescindíveis a vida, da família ao qual o sujeito está inserido. Esse fator é traduzido a partir da renda familiar em relação ao nível de formação do núcleo familiar, onde foi percebido que a baixa renda (alunos, em sua maioria pertencentes a classe E, quando atribuído a renda per capita) pode ser condicionante também para a permanência na escola.

Segundo Alves, Soares e Xavier (2016) o índice socioeconômico (NSE) é também utilizado pelo Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) como fundo para compreensão do contexto social ao qual alunos, famílias e escolas estão inseridos e analisados para inferir sobre o seu desempenho escolar. Assim, o fator socioeconômico, embora indique desigualdades materiais, possibilita indicar as desigualdades educacionais e pode ser confrontado com outros dados ou bases de dados de forma consistente. Dessa forma os autores concluem que “nas pesquisas educacionais o debate sobre classes ou estratos sociais é também um tema central, devido à forte correlação entre resultados escolares e o nível socioeconômico e cultural das famílias,

comprovada por ampla evidência empírica em vários países do mundo.” (ALVES, SOARES & XAVIER, 2016, p. 647)

De certa forma, considerando renda, educação e trabalho, conseguimos inferir que o trabalho se torna mais fundamental que a educação por este dar retorno imediato para a sobrevivência. Assim, quase que de forma naturalizada, as gerações se opõem a educação pela própria necessidade de existência, o que também é percebido pelo cruzamento entre renda familiar e nível de instrução do responsável pelo núcleo familiar. Nesse aspecto Nogueira e Nogueira (2018) acrescentam que

De acordo com a posição do grupo no espaço social, ou seja, de acordo com o volume e os tipos de capital detidos (econômico, social, cultural e simbólico), certas estratégias se apresentariam como mais seguras e mais rentáveis, ao passo que outras comportariam mais riscos. (...) Aplicado à educação, esse raciocínio indica que os grupos sociais, com base nas experiências e nos exemplos de sucesso e fracasso no sistema escolar vividos por seus membros, formulam uma estimativa de suas chances objetivas no mundo escolar e passam a adequar, inconscientemente, seus investimentos e essas chances. Concretamente, isso significa que os membros de cada grupo social tenderão a fazer projetos, mais ou menos ambiciosos e investir uma parcela maior ou menor dos seus esforços – medidos em termos de tempo, energia e recursos financeiros – na carreira escolar dos seus filhos conforme percebam serem maiores ou menores as probabilidades de êxito (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2018, p. 54-55).

Segundo Bourdieu (2008) a “escolha do necessário” estabelece as condições que condicionam a existência e assim sendo estabelecem a constituição do que seria mais urgente, o que provoca uma disposição de distanciamento. Em suas palavras essa diferença “reside nas variações da distância objetiva e subjetiva ao mundo, a suas restrições materiais e urgências temporais” (BOURDIEU, 2008, p. 352). Ao não enxergar a valorização da escola, percebe-se a condução da não valorização do capital cultural como forma de ascender socialmente, justamente pelas condições materiais que descrevem. Logo, a ela não atribuem um valor ou um significado. Há coisas mais importantes – como viver, andar, vestir, comer - do que dedicar-se a um percurso educacional que poderá ou não render um acúmulo de capital cultural capaz de gerar uma mobilidade social.

Além disso, Nogueira e Nogueira (2002) contribuem nesse mesmo sentido para compreender que é necessário reconhecer que a origem social dos alunos, seja ela classe, etnia, sexo, entre outros, constitui desigualdade escolares que tendem a ser reproduzidas no sistema de ensino, constatando que não há condições naturais. Embora o conceito de

capital econômico trazido por Bourdieu e Passeron (2018) seja demasiado amplo e com peso reduzido, os autores consideram que classes populares tendem a ter percursos educacionais marginalizados, enquanto as classes com maior dotação não só econômica, mas social e cultural, tendem a gerar mais acúmulo, destacando ainda que o capital social – ou a rede ao qual os indivíduos estão ligados – tende a ser transformado em capital econômico ou capital cultural. Esse acúmulo, ainda segundo os autores, dá a possibilidade de analisar as desigualdades do sistema de ensino em diferentes grupos sociais.

Assim, o trabalho se torna a forma mais segura e mais rentável diante dos cenários socioespaciais, principalmente em quesitos de distinção social, e socioeconômico, ao que diz respeito a própria manutenção e sobrevivência dos sujeitos, e a educação passa a ser uma via sem tantas garantias. Para Brantes (2013) os saberes escolares não tomaram relevância na vida dos jovens da classe trabalhadora, de modo que a cultura local é negligenciada pelo sistema de ensino. Bem como, a escola sequer tem preparado esses jovens para suas necessidades vitais, sendo a família a responsável por essa educação para o trabalho. Pouco a pouco, os jovens aprendem que seus papéis sociais e os lugares da sociedade será desempenhando, muitas vezes, em empregos explorados. Afinal, a economia pode ditar até mesmo os percursos educacionais.

Oriundos de famílias pobres, de baixo poder aquisitivo, os alunos são embebidos sobretudo em suas condições materiais. A relação que se estabelece é pela necessidade de trabalho e geração de renda, e a educação, que deveria funcionar como um caminho destinado a diminuir ou encurtar as desigualdades sociais, funciona apenas como um espaço obrigatório, que pouco tem a ver com a realidade dos alunos e aparenta fornecer poucas vantagens sociais e econômicas.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco; XAVIER, Flavia Pereira. Índice Socioeconômico das Escolas de Educação Básica Brasileiras. **Ensaio: Avaliação das Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 84, p. 671-703, jul. 2014. Bianual.
- AZEVEDO COELHO, Frei José Milton de (OFM). **Frei Cassimiro: o apóstolo dos mocambos da memória à profecia**. Recife: Editora Bagaço, 2013
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção: Crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002
- BOURDIEU, Pierre. **A Miséria do Mundo**. 9.ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2012.

- BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato. **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os Herdeiros: os estudantes e a cultura**. Santa Catarina: Editora UFSC, 2018.
- FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes: o legado da raça branca**. São Paulo: Editora Globo, 2013.
- FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- LANDINI, Sonia Regina; PEREIRA, Gisele Adriana Maciel. Fazendo as pazes com Bourdieu. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. [S.L.]: 2016, v. 11, n. 3, p. 1091-1110.
- LUCINDO, Willian Robson Soares (comp.). A vontade também consola: a formação da esfera pública letrada de Afrodescendente e o debate sobre a educação In: FONSECA, Marcus Vinicius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (org.). **A História da Educação dos Negros no Brasil**. Niterói: Eduff, 2016. p. 117-140.
- LUZ, Itacir Marques da (comp.). Sobre arranjos coletivos e práticas educativas negras no século XIX: o caso da Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco. In: FONSECA, Marcus Vinicius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (org.). **A História da Educação dos Negros no Brasil**. Niterói: Eduff, 2016. p. 117-140.
- MOREIRA, Luciano Accioly Lemos. Educação e Trabalho: a formação da classe trabalhadora para o domínio do capital. **Revista Lugares de Educação**, Bananeiras, v. 1, n. 1, p. 35-57, jun. 2011.
- NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 15-36, abr. 2002.
- NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Claudio Marques Martins. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- SALDANHA, Ana Mirceia Siqueira. “Terceiro Setor”: um estudo sobre o Projeto Santo Amaro (Recife-PE). Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, p. 137. 2010.
- SANTOS GOMES, Flávio dos. **Mocambos e Quilombos: uma história do campesinato negro no Brasil**. São Paulo: Ed. Claro Enigma, 2015.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2018.
- SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2019.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica e a luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.
- VEIGA, Cynthia Greive (comp.). “Promiscuidade de cores e classes”: tensões decorrentes da presença de crianças negras na história da escola pública brasileira. In: FONSECA, Marcus Vinicius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (org.). **A História da Educação dos Negros no Brasil**. Niterói: Eduff, 2016. p. 117-140.
- WILLIS, Paul (comp.). Prefácio. In: SANT’ANA, Ruth Bernardes de; Pedro Abrantes (org). **Aprendendo a Trabalhar: um encontro coletivo com a obra de Paul Willis**. Curitiba: CRV, 2013. p. 13-17.
- WILLIS, Paul. **Aprendiendo a Trabajar: cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera**. Madrid: Ediciones AKAL, 1978.