

## Da meritocracia escolar financiada pela família à meritocracia escolar promovida pelo estado: a igualdade de oportunidades progride a passo

*Ione Ribeiro Valle\**

### **Resumo**

A reflexão que apresentamos aqui toma como referência noções da teoria das práticas sociais de Pierre Bourdieu e de seus colaboradores, com o objetivo de examinar aspectos da política educacional brasileira em vigência dos anos 1960 aos dias de hoje. Partimos do pressuposto que nossa meritocracia escolar tem sido financiada historicamente pelas famílias, favorecendo aquelas que estão mais bem posicionadas para desenvolver estratégias de reconversão dos seus capitais (econômico, cultural, social, simbólico). Diferentemente do que ocorre na França, a meritocracia escolar promovida pelo Estado brasileiro avança muito lentamente e ganha força no Plano Nacional de Educação (2014/2024). O quadro teórico mobilizado para esta reflexão nos ajuda a desnudar artimanhas de reprodução social e, ao mesmo tempo, a apostar na Escola e na Universidade como espaços de frenagem das desigualdades e de luta por justiça social. Duas dimensões foram destacadas: uma centrada nas crianças e jovens deixados à margem do processo de escolarização, outra centrada nos “sobreviventes”, naqueles que têm conseguido escapar do seu “destino escolar” e que, progressivamente, vão povoando e matizando nossas escolas e universidades.

**Palavras-chaves:** meritocracia escolar; igualdade de oportunidades; desigualdade distributiva das oportunidades; política educacional; capital escolar.

\* Doutora em Ciências da Educação, Université René Descartes, Paris V, Sorbonne. Pós-doutorado na École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS), Paris. Professora do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. E-mail: lone.valle@ufsc.br / lone.valle@pq.cnpq.br.

## From school meritocracy financed by the family to school meritocracy promoted by the state: progression in creating equal opportunities

## De la meritocracia escolar financiada por la familia a la meritocracia escolar promovida por el estado: la igualdad de oportunidades avanza a paso

### Abstract

The reflection that we present here uses concepts from the theory of social practices of Pierre Bourdieu and his collaborators. Its objective is to examine aspects of Brazilian educational policy from the 1960s until today. We begin with the understanding that school meritocracy in Brazil historically has been financed by families, favoring those who are better positioned to develop strategies for reconversion of their capitals (economic, cultural, social and symbolic). Unlike what takes place in France, the school meritocracy promoted by the Brazilian state has advanced very slowly and has gained strength in the National Education Plan (2014/2024). The theoretical framework used helps us to reveal the mechanisms of social reproduction and investments in schools and universities as spaces to correct inequalities and struggle for social justice. Two dimensions were highlighted in this reflection: one focused on children and youth at the margin of the schooling process, another focused on the “survivors,” those who have been able to escape their “school destiny” and who have been increasingly populating and shading our schools and universities.

**Keywords:** school meritocracy; equality of opportunities; unequal distribution of opportunities; educational policy; school capital.

### Resumen

La reflexión que presentamos aquí se toma como referencia nociones de la teoría de las prácticas sociales de Pierre Bourdieu y de sus colaboradores, con el fin de examinar los aspectos de la política educativa de Brasil en vigor desde 1960 hasta hoy. Partimos del presupuesto que nuestra meritocracia escolar históricamente ha sido financiada por las familias, favoreciendo a aquellas que están en mejores condiciones para desarrollar estrategias de reconversión de su capital (económico, cultural, social, simbólico). A diferencia de lo que ocurre en Francia, la meritocracia escolar promovida por el estado brasileño avanza muy lentamente y gana fuerza en el Plan Nacional de Educación (2014/2024). El marco teórico movilizado para esta reflexión nos ayuda a desnudar artimañas de reproducción social y, al mismo tiempo, a apostar en la Escuela y en la Universidad como zonas de frenado de las desigualdades y de luchas por justicia social. Se destacaron dos dimensiones: una centrada en los niños y jóvenes que se han quedado al margen del proceso de escolarización, otra centrada en los “sobrevivientes”, en aquellos que han logrado escapar de su “destino escolar” y que, progresivamente, van poblando y matizando nuestras escuelas y universidades.

**Palabras clave:** meritocracia escolar; oportunidades iguales; desigualdad distributiva de las oportunidades; política educativa; capital educativo.

Os livros têm uma alma solitária. Eles gostam de se apresentar esquecendo as ligações que os constituíram. Eles se inscrevem entretanto num longo caminho intelectual, do qual me parece lamentável privar o leitor. Eles se inscrevem num encadeamento de ideias (alguns pedaços às vezes nos foram dados) [...] e em peripécias metodológicas (raramente narradas).

Jean-Claude Kaufmann (1948-)

Esta epígrafe expressa o sentimento que vem orientando nossas leituras de Pierre Bourdieu (1930-2001) e de seus colaboradores e o esforço que temos feito visando disponibilizar, em português, algumas dessas leituras<sup>1</sup>. A epígrafe também nos leva a indagar, como fizera Claude Lévi-Strauss (1908-2009), por que, em que e como um autor ou uma teoria podem ser úteis à compreensão dos objetos que investigamos. Partimos do pressuposto que todo livro, toda produção intelectual é um pedaço de bravura, de engajamento, de compromisso acadêmico do seu autor. Consideramos também que, para além das constatações empíricas obtidas no confronto entre teoria e realidade, toda produção científica é *in fine* o legado político de alguém que deseja interferir no futuro histórico, perpetuando-o ou transformando-o.

Esta perspectiva tem inspirado nossas escolhas teóricas e fundamentado nossos itinerários de pesquisa, pois, como afirmou Bourdieu (2004, p. 15), “compreender é primeiramente compreender o campo no qual e contra o qual a gente se fez”. Nosso ponto de partida é fundamentalmente acadêmico; fazemos do acesso ao conhecimento nossa motivação profissional, nossa aposta é política e, portanto, audaz: buscamos a consolidação do direito à educação escolar, em todos os níveis, para todas as crianças e jovens brasileiros, e inspirando-nos na sociologia de Pierre Bourdieu fazemos disso nosso “esporte de combate”.

Meio século após o lançamento de *Os herdeiros* (1964) e no momento de sua publicação em português (2014), uma obra que atingiu em profundidade o halo sagrado que envolveu a Escola ‘republicana’ e a Universidade ‘democrática’<sup>2</sup> ao longo dos últimos séculos, a pergunta mais pertinente a fazer é: o que mudou? Que dimensões, que princípios desvelados por esta obra e pelas que a

sucederam, direcionadas particularmente ao campo da educação (*A reprodução*, 1970; *La noblesse d’État*, 1989; *Homo academicus*, 1984)<sup>3</sup>, foram incorporados pelas nossas políticas educacionais? Por que retomar reflexões críticas produzidas num espaço geográfico tão diverso do nosso, décadas depois?

Mas, antes de nos aventurarmos na busca de respostas a questões de grande complexidade, consideramos importante situar, ainda que brevemente, aspectos da teoria das práticas sociais de Pierre Bourdieu, que, além de ocupar um lugar muito particular na história da sociologia contemporânea, não se circunscreveu ao mundo acadêmico, tendo servido de guia nas escolhas familiares e figurado como referência incontornável para pesquisadores de diversas áreas e países. Em seguida, argumentamos em favor da hipótese de que as críticas levantadas nas décadas de 1950 e 1960 na França, relativas particularmente ao caráter dissimulador da ideologia meritocrática, tiveram pouco impacto sobre a estruturação dos nossos sistemas de ensino, em razão não apenas das diferenças conjunturais entre os dois países mas sobretudo do estágio de desenvolvimento desses sistemas. Para formular esta hipótese, levantamos alguns ângulos da política educacional brasileira, da primeira Lei de Diretrizes e Bases (aprovada em 1961), passando pela Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus (1971), pela nova Lei de Diretrizes e Bases (em vigência desde 1996) até chegarmos ao Plano Nacional de Educação (para o decênio 2014/2024) recentemente aprovado<sup>4</sup>. Partimos do pressuposto que a meritocracia escolar, historicamente financiada pelas famílias, deverá enfim ser promovida pelo Estado no quadro dos direitos fundamentais.

### ***Igualdade de oportunidades X desigualdade distributiva das oportunidades***

A teoria das práticas sociais, como vários leitores de Pierre Bourdieu têm assinalado, desencadeou todo um conjunto de debates, efêmeros em certos casos, duráveis em outros, por não se curvar aos modelos paradigmáticos que dominavam na época. A perspectiva que mobilizamos ao revisitar o pensamento deste sociólogo, assim como fizeram Lebaron e Mauger (2012, p. 12), pauta-se na sistematização crítica, ancorada em Marx, Weber e

Durkheim, que o inscreve na relação de continuidade/ruptura, característica da tradição europeia. Esse ponto de vista não nos impede de considerar que, principalmente no campo educacional, sua teoria provocou uma verdadeira “revolução simbólica” (PINTO, 2000). Mas sua pertinência e força crítica também se devem ao grau de consenso e de estabilidade da cultura legítima, que, embora extremamente variável de um contexto nacional a outro (LAMONT, 2013, p. 64), não deixou de existir.

Bourdieu nos convida portanto a confrontar interpretações, a contrapor argumentos e experiências de pesquisas tendo como base outras realidades sociais e educacionais. Ao reconhecermos que um sistema teórico não é um mosaico de proposições isoladas – ao contrário, deve possibilitar um “modo de pensar relacional” (BOURDIEU, 2001), postura teórica que consiste em trabalhar com sistemas de relações e de oposições –, escapamos do dilema recorrente nas formas de apropriação do legado deste sociólogo: selecionar alguns conceitos ou adotá-los em bloco. Ora, a grande força da sua teoria, que também é seu limite porque impõe restrições à sua aplicação, reside na unificação do quadro analítico, o que permite abranger a diversidade das formas culturais (FABIANI, 2013, p. 76). Todavia, nada impede a escolha de conceitos para o exame de temáticas pontuais, desde que essa utilização seja relacional, desde que ao eleger, jamais de forma aleatória, determinado objeto de estudo e as lentes teóricas mais apropriadas à sua interpretação não se perca de vista o amplo e complexo panorama no qual ele se insere. Fica evidente que somente a adoção de mecanismos de vigilância epistemológica (BOURDIEU, PASSERON e CHAMBOREDON, 1999) poderá evitar curtos-circuitos interpretativos e possibilitar “um movimento em espiral que permite alcançar a cada vez um grau de explicação e de compreensão superior e descobrir relações não percebidas e propriedades ocultadas” (BOURDIEU, 1977, p. 17).

Assim, para orientar nossa reflexão, privilegiamos, neste momento, a noção de capital escolar, lembrando que esse tipo de capital está diretamente vinculado ao capital cultural<sup>5</sup>, considerado em seus três estados: incorporado, objetivado e institucionalizado (BOURDIEU, 1998b, p. 71-9). Apresentado como ‘menina-dos-olhos’ de sua

teoria, o capital cultural está na base das estratégias de reprodução das classes dominantes. As instituições escolares figuram como espaços privilegiados de transmissão desse capital, atuando como promotoras da diferenciação social e criadoras de uma verdadeira *noblesse d’État*. Essas estratégias, dependentes do volume e da estrutura do capital de origem, ganham força e legitimidade na ideologia meritocrática, sobre a qual está alicerçada a escola republicana francesa, fundada em 1880 como “a escola da cidadania” (DUBET, 2011, p. 290).

O que Pierre Bourdieu observa na França é um processo ativo e intenso de reconversão de capitais, notadamente dos capitais econômico e cultural, entre outros capitais (social, simbólico, escolar, técnico), procedimento este que permite assegurar e/ou melhorar a posição social de origem e que, graças às trajetórias sociais e escolares geradoras de disposições específicas, define modos de pensar, exprimir, agir e julgar de uma classe ou campo (BOURDIEU, 2000). O que este autor constata nos seus diversos estudos é o papel do Estado – e a ambiguidade intrínseca do seu funcionamento – na produção de mecanismos de conservação social e de perpetuação dos privilégios das classes dominantes. É por meio da mobilização de suas instituições, particularmente a Escola e a Universidade (instituições postas a serviço dos *herdeiros*), que o Estado torna factível a reconversão, nunca automática, do capital cultural herdado em capital escolar (BOURDIEU, 1964; 1970; 1989).

Por existir uma hierarquia entre os capitais – e a teoria de Pierre Bourdieu explora profundamente esse aspecto –, estabelece-se entre as classes sociais uma verdadeira luta pela conquista desse ‘metacapital’ que é ao mesmo tempo simbólico e objetivo ou, em outras palavras, o capital escolar é validado e reconhecido no ‘mercado dos títulos escolares’. A correlação entre capital escolar, medido por esses títulos, competência profissional e prestígio social fica evidente, até mesmo nos domínios em que o sistema escolar pouco ensina, como no caso da música, por exemplo. Entre os efeitos mais secretos, mais ocultos do sistema escolar está o que Bourdieu (1984, p. 241-2) chama de “efeito de atribuição estatutária”, ou “efeito de nobreza obrigatória”. Sobre eles o sistema escolar atua com toda sua força através do “efeito de alocação”, que

tem como finalidade ‘colocar no lugar’, ‘colocar à altura da classe de origem ou daquela que lhe é atribuída’. Assim, os títulos escolares, especialmente os de maior prestígio, exercem uma espécie de “poder mágico” que distingue seus portadores, agindo segundo a lógica de funcionamento do sistema escolar. Este constitui as pessoas como diferentes, produzindo nelas diferenças permanentes e indelévels, sejam externas, como os distintivos, ou inscritas nelas mesmas como o *habitus*<sup>6</sup> e/ou a *hexis* corporal<sup>7</sup>.

No caso brasileiro observa-se, evidentemente, o mesmo processo de reconversão de capitais, particularmente quando se investigam os múltiplos mecanismos de diferenciação social<sup>8</sup>, decorrentes de uma distribuição desigual de bens e serviços públicos, caracterizando o que Bourdieu (1994, p. 33-5) chama de “princípio de dominação dominante”; princípio que legitima o exercício do poder, os privilégios, os estilos de vida. No entanto, dadas as diferenças históricas entre esses dois países, a noção de capital cultural como indicador de uma posição social elevada é menos perceptível que a desigualdade que resulta da posse de capital econômico. O que ainda se sobressai é a relação estreita entre capital econômico e capital cultural e, conseqüentemente, a reconversão destes em capital escolar, sobretudo quando se trata do acesso aos níveis mais elevados da escolarização (média e superior). Por essa razão, consideramos que se a relação entre esses dois tipos de capital (econômico e escolar) foi suficientemente explicitada na França, pois desde os anos 1960 os sociólogos vêm se dedicando à compreensão das formas mais sutis de reprodução social, no Brasil essa relação não foi desvelada o bastante. Ou seja, ainda nos afeta pouco o fato de que “constituir um capital cultural de base escolar é remeter à ignorância e à barbárie os que não possuem esse capital” (BOURDIEU, 2012, p. 314).

Diferentemente da meritocracia escolar francesa<sup>9</sup>, promovida pelo Estado e datada de mais de um século, fundada no princípio da igualdade de oportunidades, a meritocracia escolar brasileira continua sendo financiada fundamentalmente pelas famílias. Vale assinalar que no Brasil o que predomina é a desigualdade distributiva das oportunidades, como mostram alguns dos nossos estudos<sup>10</sup>, constatação esta reafirmada pelas diretrizes e

metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024). Ora, não se pode esperar de famílias que arcam com os altos custos da escolarização dos filhos um olhar crítico sobre os princípios meritocráticos por elas mobilizados, inclusive por meio de formas extraescolares de ampliação do capital cultural, social, linguístico, esportivo, que visam a excelência ao longo da educação básica. Essa excelência tem por fim essencialmente o acesso ao ensino superior público, o que se espera materializar-se nos resultados positivos nos concursos vestibulares.

Como o objetivo dessas famílias é obter um rendimento elevado do capital investido, evitando assim os riscos da desclassificação<sup>11</sup>, esses jovens são direcionados às áreas de maior prestígio social e acabam compondo uma “elite escolar”<sup>12</sup>. Essa elite reproduz “esquemas classificatórios dos quais ela é o produto” (BOURDIEU, 1979, p. 19), dentre eles a ‘crença’ nos seus próprios méritos e a consagração dos dispositivos que testemunham seu merecimento e que estabelecem uma sólida harmonia entre mérito escolar e sucesso social e profissional.

Por essas razões consideramos que a noção de capital escolar, apreendida como volume e na relação com outros capitais, pode ser amplamente explorada quando se pretende compreender as ambigüidades históricas que configuram a educação brasileira. Em termos sociológicos, notamos que há um espaço bastante fértil e relativamente inexplorado para a pesquisa quando se trata de cotejar o princípio constitucional da igualdade de oportunidades<sup>13</sup> (reafirmado na Constituição Federal de 1988) com as desigualdades de oportunidades, devidas à estrutura hierárquica que está na base do nosso sistema educacional. Para tanto se faz necessário pôr em paralelo um conjunto de indicadores do capital escolar, tais como: redes públicas (federal, estaduais e municipais) e privadas de ensino, nível escolar, estabelecimento frequentado, turno, ensino presencial ou à distância..., e os diversos capitais que as famílias (e classes) mobilizam visando à escolarização dos seus filhos, apreendendo-os, como ensinam Pierre Bourdieu e seus colaboradores, em diacronia e em sincronia.

Evidentemente, não pretendemos, neste momento, explorar a pleno a complexa realidade educacional brasi-

leira. Na verdade, o principal fator revelador dessa realidade, cruel e injusta, e que nos interessa aqui é o teor do Plano Nacional de Educação, no que concerne especificamente às suas diretrizes e metas, uma vez que estas corroboram nossas análises sobre a persistência – ou mais propriamente reprodução – das desigualdades escolares<sup>14</sup>. Tendo como inspiração parte da produção sociológica voltada ao desvelamento das injustiças (sociais e escolares) e por julgarmos que a escola ressignifica em permanência o princípio da legitimidade cultural, fazendo com que essa legitimidade não seja unívoca, destacamos duas dimensões: uma centrada nas crianças e jovens deixados à margem do processo de escolarização, vítimas do que Bourdieu e Champagne chamam, em “Os excluídos do interior”, de “exclusão branda” (1998b, p. 217-27); outra centrada nos “sobreviventes”, naqueles que têm conseguido escapar do seu “destino escolar”<sup>15</sup> (ACCARDO, 1993, p. 1105-31) e que, progressivamente, vão povoando e matizando nossas escolas e universidades.

### ***A meritocracia escolar, financiada pelo Estado, cristaliza-se na agenda política***

Esta perspectiva analítica remeteu-nos, como não poderia deixar de ser, à legislação educacional aprovada ao longo das últimas décadas, relativa à ampliação da oferta e ao gradativo prolongamento dos anos de escolaridade. Encontramos na primeira Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 4.024, aprovada em 1961) o espírito republicano em relação à educação escolar, orientado segundo o princípio meritocrático. Certamente não há nenhuma surpresa nisso, como têm demonstrado inúmeros estudos realizados no Brasil a partir de campos diversos do conhecimento. É importante ressaltar que estamos nos referindo a uma lei produzida no quadro do projeto desenvolvimentista dos anos 1950, que atribuía à escolarização um papel fundamental na modernização da sociedade e na industrialização do país.

Nela a educação aparece como *direito de todos* e compete ao Estado “fornecer recursos indispensáveis para que a família, e na falta desta, os demais membros da sociedade se obriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos”<sup>16</sup>. A promoção

da meritocracia escolar prevê portanto uma parceria entre Estado e família, distinguindo-se, com efeito, da noção adotada na França. Da mesma maneira, observa-se um tratamento diferenciado do princípio da igualdade de oportunidades, pois, como observam Valle e Ruschel (2009, p.189), “a escola brasileira apresentou um grande ‘poder de diferenciação’ [...] ao reproduzir a ‘diferença das condições’, decorrente da origem social dos alunos, não apenas pelas características mais ou menos distintivas dos cursos escolhidos, mas também em razão das possibilidades ou não de estes custearem seus estudos em escolas particulares”. Esta crítica à escola é a matéria-prima de *Os herdeiros*, assim como de obras publicadas posteriormente. Como lembra Bourdieu (1979, p. 184), a escola reproduz, mediante o capital escolar que transmite e as disposições que consolida, “não as condições diferentes mas a diferença das condições”.

Esta mesma perspectiva meritocrática aparece nas políticas educacionais introduzidas pelo Regime Militar, sobretudo na Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus (Lei nº 5.692, promulgada em 1971). Ao prever a expansão da oferta e a extensão da obrigatoriedade escolar (de 4 para 8 anos), esta Reforma traz gradativamente para dentro dos muros escolares importantes contingentes populacionais mantidos à margem ao longo das décadas anteriores. Mas, por meio da diversificação dos percursos ou, mais propriamente, da separação entre educação geral e formação profissional, agravada pela estrutura desigual das redes de ensino frequentadas, instituem-se mecanismos de estreitamento dos laços entre escolarização e origem socioeconômica. Segundo Valle e Ruschel (2009, p. 192), fica estabelecido um novo ordenamento para a educação nacional (o 1º grau, resultante da fusão entre a escola primária e o ginásio, passa a ser obrigatório para as crianças de 7 a 14 anos; o 2º grau torna-se profissionalizante para todas as escolas, públicas ou privadas).

Embora ocorra uma expansão considerável da oferta de vagas, sobretudo nos anos iniciais da escolarização, nossas instituições de ensino continuam reafirmando sua função na (re)produção de “elites condutoras”, uma vez que o financiamento dos estudos permanece essencialmente sob a responsabilidade das famílias. Evidentemente, são os *herdeiros*, portadores de maior volume

e diversidade de capital, os principais beneficiários da meritocracia escolar, pois a ampliação do acesso se dá essencialmente pela via privada, particularmente em relação ao ensino médio, única passarela para o ensino superior. O que ocorre efetivamente é uma sedimentação progressiva das desigualdades escolares, afirmam Valle e Ruschel (2009). Como lembram Bourdieu e Passeron (2014), os filhos das classes altas adquirem a cultura “como por osmose” e se beneficiam das similaridades entre o meio familiar e a cultura escolar.

É no seio das lutas sociais dos anos 1980 que as demandas por educação, em todos os níveis, se agigantam. A realidade educacional brasileira se revela escandalosa: 25,5% da população de mais de 15 anos era analfabeta<sup>17</sup>, a obrigatoriedade escolar era uma quimera, os níveis médio mas sobretudo superior permaneciam reservados a uma minoria (branca, urbana, litorânea, provinda das camadas mais privilegiadas). As respostas do governo federal, dos estados e municípios a estas demandas foram lentas e se concretizaram fortemente pela via privada, amplamente financiada e subsidiada com recursos públicos, sobretudo nos níveis mais elevados da escolarização. Ou seja, a presença do Estado na promoção da meritocracia escolar permanece efêmera, pois são as famílias que, ao elaborarem suas estratégias de reconversão de capitais, investem na educação escolar privada porque vislumbram paradoxalmente o acesso à Universidade pública, reforçando assim um mercado educacional altamente competitivo desde sua base, que faz obstáculo ao direito constitucional à cidadania pela via da escolarização.

Nota-se, diante dessa realidade, que a conjuntura política e econômica esboçada pela Nova República pouco se distancia e se diferencia das práticas autoritárias e excludentes em matéria de educação escolar. Como se observa na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394, promulgada em 1996), a igualdade de oportunidades, que figura como princípio constitucional<sup>18</sup> desde 1988,

deve ser assegurada a partir de múltiplas modalidades de oferta (educação de jovens e adultos, educação profissional, educação especial) e apoiada por diversos programas suplementares (transporte escolar, bolsas de estudo, material

didático, assistência médico-odontológica, farmacêutica, psicológica, alimentar), visando contemplar a diversidade de condições da população escolarizável. É a desigualdade distributiva das oportunidades que define a estrutura do Sistema de Educação Nacional, pois persistem as redes públicas (federal, estaduais e municipais) e privadas (VALLE e RUSCHEL, 2009, p. 196-7).

Assim, chegamos aos dias de hoje, 50 anos após a publicação de *Os herdeiros* que colocou em xeque as políticas de democratização da educação francesa, levantando as mesmas bandeiras de luta dos anos 1930, quando a escola foi colocada no centro do projeto nacionalista; dos anos 1950, quando à escola foi atribuída grande parte da responsabilidade pela modernização do país, e dos anos 1980, quando se esperava da escola uma atuação intensa na democratização do Brasil. Ou seja, embora tenha sido elevada à posição de prioridade na maioria das agendas políticas, fato que se repetiu ao longo da campanha eleitoral de 2014, o direito à educação permanece uma promessa. Consequentemente, nossa meritocracia escolar continua sendo financiada pelas famílias, em detrimento do “direito público subjetivo”<sup>19</sup> à educação.

### ***A eliminação começa na educação infantil***

Não é preciso ser professor, gestor, pesquisador, intelectual ou sociólogo para saber que a eliminação começa na educação infantil e mesmo antes dela. Todavia, somente uma reflexão crítica muito bem orientada permite compreender por que a expansão das oportunidades de acesso à educação vem se arrastando ao longo dos tempos e que lógicas sustentam as múltiplas formas de segregação, de exclusão, de violência simbólica<sup>20</sup> postas em prática pela escola.

Assim como na França de meados do século passado, garantir o acesso e a permanência na escola no Brasil é um desafio, e não dos menores. Por meio do Plano Nacional de Educação (2014-2024), o Estado brasileiro reconhece, mais uma vez, a dívida com imensos contingentes populacionais, como evidenciam algumas de suas diretrizes e metas: “erradicar o analfabetismo absoluto”, “reduzir a taxa de analfabetismo funcional”, “universalizar o atendimento escolar”, por exemplo.

Essas diretrizes, em pleno ano de 2014, se justificam quando se examina o mapa das desigualdades escolares: 8,3% dos brasileiros continuam analfabetos<sup>21</sup>; esse índice varia de 4% a 17% entre as diferentes regiões do país (dados de 2013<sup>22</sup>); a obrigatoriedade escolar ainda não se concretizou; o ensino médio que integra a educação básica permanece relegado, sendo, para uns, passarela obrigatória para o ensino superior e para uma grande parte dos jovens um sonho irrealizável; o ensino superior ampliou de forma astronômica suas vagas, mas isso ocorreu pela via privada, por meio da proliferação de cursos noturnos e/ou à distância, promovendo um verdadeiro “mercado de títulos escolares”. Enquanto isso o acesso e a permanência nas universidades mais bem situadas nos *rankings*, predominantemente públicas, permanece reservado a uma minoria, apesar dos programas de bolsas e das diferentes formas de incentivo e apoio à formação superior.

Ao vislumbrar o atendimento de todos e o prolongamento da escolarização, este Plano prevê etapas, ao longo dos próximos 10 anos, de cumprimento da igualdade constitucional de acesso à educação escolar, comprometendo-se com a “superação das desigualdades educacionais”, com a “promoção da cidadania” e com a “erradicação de todas as formas de discriminação”.

Entretanto, muito próximo do sistema educacional francês dos anos 1960, denunciado como reprodutor dos interesses dominantes, a educação brasileira apresenta uma estrutura altamente segregada. Nosso sistema de ensino continua abrigando subsistemas, em razão da reunião de “entes federados” distintos: redes públicas (federal, estaduais e municipais) e redes privadas, atuando em “regime de colaboração”, presentes da educação infantil ao ensino superior. Esta complexa configuração administrativa e financeira está na base de uma distribuição desigual das oportunidades, que começa desde a mais tenra idade e se estende aos níveis de pós-graduação *stricto sensu*.

Fica evidente que a expansão da oferta não responde ao princípio constitucional da igualdade de oportunidades, pois ela se dá por meio de um sistema fragmentado, hierarquizado e profundamente desigual. Nossas crianças e jovens sofrem as consequências de sua origem social e

econômica, do nível de formação dos seus pais, do local de nascimento (rural/urbano, centro/periferia, grandes cidades/pequenas cidades, regiões litorâneas/interior do país...), do tipo de escola que frequentam, do tipo de curso, do turno, por ser presencial ou à distância, do fato de figurar como estudante, estudante-trabalhador ou trabalhador-estudante. A ampliação da oferta, nesse quadro de segregação social, tem reafirmado o mérito escolar – financiado essencialmente pela família –, aclamando o sucesso pessoal e legitimando uma espécie de superioridade intelectual dos bem-nascidos.

Além disso, não raramente nossas crianças e jovens são vítimas de percursos escolares marcados por reprovações, repetências, interrupções, retornos, exclusões, formas diversas de discriminação. A miríade de fatores (pessoais, espaciais, econômicos, sociais, culturais, institucionais), fruto do volume de capital das famílias e classes sociais, que se imbricam e se entrecruzam para definir percursos escolares distintos, impõe-se como desafio aos pesquisadores em educação e precisam ser tratados de forma relacional.

### **Os “sobreviventes”**

A leitura crítica de *Os herdeiros* e das obras publicadas posteriormente, tendo em vista as desigualdades crônicas e estruturais da educação brasileira, é inquestionável. Ela nos ajuda a compreender a visão ingênua e relativamente neutra, radicada nos profissionais da educação, no que concerne à “ideologia do dom”, princípio que supõe talentos, aptidões, esforços individuais e que leva à naturalização e personalização dos resultados escolares<sup>23</sup>.

Vale lembrar aqui de Émile Durkheim, sociólogo francês que exerceu forte influência sobre a constituição do nosso sistema educacional, particularmente entre nossos escolanovistas. Ao discorrer sobre a função e o caráter social da educação e comprometer o Estado na sua efetivação, Durkheim (1978; 2008) vincula ensino democrático e seleção meritocrática e institui dispositivos reconhecidos e legitimados de diferenciação social: a uns, o prolongamento dos percursos escolares e as carreiras de maior prestígio; a outros, as formações profissionais e as carreiras subalternas.

Em *Os herdeiros*, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron mostram que a seleção meritocrática se efetiva pela classificação e eliminação, se dá por meio de critérios que não são necessariamente escolares e que, portanto, não testam unicamente os conhecimentos ensinados. Esta seleção cumpre-se também nas relações professor-aluno, as quais repousam sobre a autoridade pedagógica, e é ensinada nos programas de formação para o magistério. A ênfase está na formação do espírito de obediência, para uns, e no exercício da autonomia, para outros.

Mas, apesar disso tudo, alguns sobrevivem aos mecanismos de violência simbólica, contrariando seu destino social. Seus percursos são marcados pela persistência e obstinação, eles precisam aprender rapidamente os códigos de uma “escola conservadora” (BOURDIEU, 1998b) que transmite uma cultura com a qual não estão suficientemente familiarizados.

O preço pessoal, familiar, emocional a pagar costuma ser alto. Sua formação universitária é reconhecida como superação pessoal, se torna exemplo no quadro familiar, entre os vizinhos, no bairro e até mesmo na cidade. Ela supõe ascensão social, uma “ascensão parcialmente fictícia do milagroso que chega a uma posição pouco provável para os membros de sua classe de origem” (BOURDIEU, 2011). Uma aspiração que poderá ser traída pela dificuldade de inserção profissional, principalmente nos cursos que gozam de menor prestígio, como as licenciaturas, as áreas humanas e sociais e áreas dominadas das ciências médicas.

No caso dos jovens bem-nascidos, a formação universitária aparece como resultado de estratégias familiares bem-sucedidas, como o coroamento de fins esperados, de expectativas não decepcionadas que reafirmam qualidades pessoais herdadas. A formação profissional ressignifica o prestígio social e a posição familiar. Esses jovens se sentem a bel-prazer diante da vida estudantil, sabem usufruir das possibilidades acadêmicas, culturais e sociais e apropriar-se do *plus* que o mundo universitário oferece. Possibilidades relativamente inacessíveis aos alunos-trabalhadores ou, mais propriamente, aos trabalhadores-alunos que frequentam cursos noturnos ou instituições de ensino pagas, por apresentarem baixo

volume de capital escolar e cultural e não se mostrarem ‘à altura’ dos concursos vestibulares mais disputados.

Para finalizar, parece-nos fundamental sublinhar a contribuição da teoria de Pierre Bourdieu e seus colaboradores à pesquisa educacional. Por meio dela argumenta-se em favor da criação de espaços de trabalho interdisciplinares, desenham-se conceitos-chaves que interessam não apenas aos sociólogos por mobilizarem teorias e metodologias inovadoras, mas também aos administradores e profissionais da educação por revelarem a força de uma cultura escolar voltada à reprodução social.

Ao desnudar a vinculação mágica entre ensino democrático e seleção meritocrática, na base dos mais diversos programas de inclusão e de compensação, como cotas, bolsas, etc., programas que procuram remediar desigualdades estruturais e distributivas das oportunidades, que acabam mascarando o fato de termos uma meritocracia escolar que privilegia aqueles que podem financiá-la, nossos sociólogos mostram que não basta ampliar as possibilidades de acesso à Escola e à Universidade. É preciso se preparar para enfrentar as armadilhas de um sistema que proclama a igualdade formal mas põe em prática dispositivos – legítimos porque naturalizados – de seleção e eliminação.

Enfim, nossos sociólogos, particularmente Pierre Bourdieu, inauguram uma sociologia reflexiva, com desdobramentos importantes para a compreensão do mundo escolar e universitário. E é nesta tomada de consciência, nos termos de Paulo Freire (1921-1997), que destacamos a necessidade de contestar sistematicamente as políticas para a educação, não para impor-lhes obstáculos mas porque reconhecemos a força transformadora deste bem social.

Quem de nós se oporia às ‘boas intenções’ do Plano Nacional de Educação? Quem poderia ser contra diretrizes focadas na melhoria da qualidade do ensino, na “promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país”, na “valorização dos profissionais da educação”, na “gestão democrática da educação pública”, no “respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental”? Quem desaprovava a conquista de uma melhor *performance* dos nossos alunos da educação básica no IDEB<sup>24</sup>?

Ora, estes ideais têm sido mais do que nossos “esportes de combate”, eles têm sido nossa motivação e inspiração, eles são expressão do nosso compromisso com a educação. Eles têm sido evocados como resposta às transformações profundas que reconfiguram o espaço escolar, permitindo enfrentar seus conflitos, suas contradições, seus novos modos de regulação e controle. Podemos destacar, a título de ilustração, a variedade de formas de avaliação às quais nossas instituições de ensino e seus agentes vêm sendo submetidos todos os dias; formas avaliativas que integram as diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação.

O que podemos esperar deste Plano? Que a execução das estratégias que compõem cada uma das suas 20 metas permita pôr em prática o papel dialético da educação: ela reproduz, certamente, mas ela também transforma por meio da transmissão de saberes culturais, científicos e profissionais, indispensáveis à verdadeira emancipação. Não podemos esquecer que grande parte das chances das crianças e dos jovens de meios desfavorecidos está depositada na escola e que a escolarização provavelmente é, para eles, a única possibilidade de ascensão social e de conquista de uma cidadania plena. Assim, ao mobilizar um quadro teórico que desnuda as artimanhas da reprodução social, pois ajuda a perceber que as estratégias postas em prática por uma instituição visando assegurar ou melhorar sua posição dependem do volume global de capital específico, inseparavelmente simbólico (mesurado pelo valor social ou potencial do seu público) e escolar (apreendido pela raridade específica das competências garantidas), apostamos no fato de que a Escola e a Universidade brasileiras ainda podem se tornar um espaço de frenagem das desigualdades e de luta por justiça social.

## Notas

1 Estamos nos referindo fundamentalmente a duas obras publicadas pela Editora da UFSC: *Homo academicus* de Pierre Bourdieu (1ª ed., 2011; 2ª ed., 2013) e *Os herdeiros: os estudantes e a cultura* de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2014). Sobre esta última, ver dossiê intitulado: “Heranças da sociologia de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron: 50 anos de *Os herdeiros*”, publicado pela Revista Linhas da UDESC, v. 15, nº 29 (2014). Disponível em: <http://revistas.udesc.br/index.php/linhas/issue/view/1984723815292014>.

2 Segundo Valle (2014, p. 246-7), “a leitura de *Os herdeiros* permite sublinhar algumas características da instituição escolar que podem servir de base para a elaboração de uma crítica aprofundada da Escola e da Universidade.”

3 Sobre o lugar que ocupa a educação (escolar) na sociologia de Pierre Bourdieu, ver Valle (2013, p. 411-37).

4 Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência por 10 (dez) anos.

5 Segundo Bourdieu (1979, p. 77-8), “o capital cultural incorporado das gerações anteriores funciona como uma espécie de *adiantamento* (no duplo sentido de vantagem inicial e de crédito) que permite ao recém-chegado começar desde o nascimento, isto é, da maneira mais inconsciente e mais insensível, a adquirir os elementos fundamentais da cultura legítima e economizar o trabalho de aculturação, de redirecionamento e de correção, necessário para corrigir os efeitos das aprendizagens impróprias.”

6 Para Bourdieu (1979, p. 190) essa “necessidade incorporada, convertida em disposição geradora de práticas sensatas e de percepções capazes de dar sentido às práticas assim engendradas, o *habitus*, como disposição geral e transmissível, realiza uma aplicação sistemática e universal, que se estende para além dos limites do que foi diretamente adquirido, da necessidade inerente às condições de aprendizagem. O que faz com que o conjunto de práticas de um agente (ou do conjunto de agentes produzidos em condições semelhantes) seja ao mesmo tempo resultado de aplicações de esquemas idênticos e sistematicamente distintas das práticas constitutivas de outro estilo de vida.”

7 Segundo Bourdieu (1998a, p. 71), “a *hexis* corporal integra a conformação propriamente física do corpo e a maneira de se apresentar (vestir-se, cuidar-se, maquiarse), exprimindo o ‘ser profundo’, a verdadeira natureza da pessoa, segundo o postulado da correspondência entre o físico e o moral que engendram o conhecimento prático ou racionalizado, permitindo associar propriedades psicológicas e morais a índices corporais ou fisiognômicos.”

8 Para Valle (2014, p. 33), a análise dos processos e projetos de escolarização (da primeira infância à formação ao longo da vida) implantados no Brasil e nas diferentes regiões e estados brasileiros supõe “compreender como a construção da diferenciação social se tornou possível, como ela adquiriu o estatuto de uma evidência, como essa conjunção foi se naturalizando e ganhando legitimidade e por que ela recentemente vem cedendo lugar a outros princípios de justificação e a outros modos de distribuição da educação.”

9 Sobre as possibilidades e limites desta ideologia no quadro da educação francesa, ver Dubet (2008).

10 Valle e Ruschel (2009, p. 200), ao analisar a política educacional brasileira entre 1930 e 2000, mostram que nossos sistemas de ensino foram seletivos (1930-1945), diferenciadores (1946-1969), regulados (1970-1987) e meritocráticos (1988-2000), embora o discurso meritocrático tenha se feito presente ao longo do século. Essa tipologia leva as autoras a indagar “se as recentes políticas para a educação brasileira, fundadas no princípio da igualdade de oportunidades, conseguirão controlar o ‘poder de diferenciação’ que historicamente têm exercido nossos sistemas de ensino”; e ainda “se estes não acabarão transformando a legalidade formal do direito à educação em privilégio dos merecedores, que geralmente se confundem com os bem-nascidos.”

11 Ao considerar o mundo social como uma luta permanente por distinção, Pierre Bourdieu desenvolve uma reflexão interessante sobre os processos de classificação, desclassificação, reclassificação. A reconversão de capitais, e evidentemente as dificuldades que as famílias vêm enfrentando para reproduzir seu *status quo*, está no centro dessa reflexão. Sobre esse tema, ver por exemplo Bourdieu (1998b, p. 145-83; 1979, p. 147-51). O fenômeno da desclassificação vem sendo amplamente estudado pelos sociólogos franceses. Ver, por exemplo, Maurin (2009); Peugny (2009).

12 Como lembra Pinto (2013, p. 94), as lutas simbólicas são indissociáveis do funcionamento do sistema escolar (e universitário), pois se trata de lugar incontornável das operações de classificação e de legitimação culturais.

13 “Segundo Cury (2000), por meio desta Carta a educação conquista novos direitos. Ao associar a prerrogativa do direito à exigência do dever (“direito de todos e dever do Estado e da família” [...]), fica determinada a oferta de oportunidades para todos, ao menos em relação à escolaridade obrigatória mantida para o ensino fundamental, sem, contudo, igualar – ou, ao menos, aproximar – os percursos escolares das diferentes camadas sociais” (Apud VALLE; RUSCHEL, 2009, p. 196).

14 A noção de justiça escolar vem sendo objeto de alguns dos nossos estudos, ver por exemplo Valle (2010; 2013a; 2013b; 2013c).

15 Destino ou “sina escolar”, tal como esta noção foi apresentada no Brasil, é o “espaço dos possíveis”, entendido como produto do ponto de vista subjetivo que cada agente leva consigo, como fruto da posição objetiva ocupada num dado espaço social e construída a partir das disposições incorporadas (BOURDIEU, 2004).

16 Lei nº 4.024/1961, art. 3º, item II.

17 Cf.: Brasil. IBGE (2015).

18 Segundo Valle e Ruschel (2009, p. 196), os princípios meritocráticos aparecem como finalidades educacionais: “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”; “o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (Constituição Federal, 1988, art. 208, item V).

19 Segundo Cury (2000, p. 575), Direito público subjetivo é “aquele pelo qual o titular de uma prerrogativa pode fazer cumprir um dever cuja efetivação apoia-se em um dispositivo legal que visa à satisfação de um bem indispensável à cidadania”.

20 Bourdieu (1980, p. 219) considera como violência simbólica a violência doce, invisível, desconhecida como tal, tanto escolhida quanto submetida, como a confiança, a obrigação, a fidelidade pessoal, a hospitalidade, a doação, a dívida, o reconhecimento, a piedade. Enfim, todas as virtudes que honram a moral do honrado e que se impõem como o modo de dominação mais econômico por estar mais conforme com a economia do sistema.

21 Cf.: Brasil. Ministério da Educação (2014).

22 Cf.: *Op cit* (2014).

23 Em Valle e Ruschel (2010) encontra-se uma análise minuciosa sobre a presença de termos relacionados à ideologia meritocrática na política educacional brasileira e catarinense de 1934 a 1996.

24 “O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas” (Cf.: INEP, 2015).

## Referências

ACCARDO, Alain. Le destin scolaire. In BOURDIEU, Pierre (Org.). **La misère du monde**. Paris: Éditions du Seuil, 1993, p. 1105-1131.

BOURDIEU, Pierre ; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2ª ed., 1998b, p. 217-227. (Publicado originalmente em francês, 1992).

BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora**: as desigualdades frente à escola e à cultura. In NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2ª ed., 1998b, p. 39-64 (Publicado originalmente em francês, 1966).

BOURDIEU, Pierre. Classificação, desclassificação, reclassificação. In NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2ª ed., 1998b, p. 145-183 (Publicado originalmente em francês, 1978).

BOURDIEU, Pierre. **Esquisse pour une auto-analyse**. Paris: Raison D’Agir, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1ª ed., 2011. (Publicado originalmente em francês, 1984).

BOURDIEU, Pierre. **La distinction**. Paris: Éditions de Minuit, 1979.

BOURDIEU, Pierre. **La domination masculine**. Paris: Éditions du Seuil, 1998a.

BOURDIEU, Pierre. **La noblesse d’État**: grandes écoles et esprit de corps. Paris: Éditions de Minuit, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Le sens pratique**. Paris: Éditions de Minuit, 1980.

BOURDIEU, Pierre. *Les structures sociales de l’économie*. Paris: Éditions du Seuil, 2000.

BOURDIEU, Pierre. **Méditations pascaliennes**. Paris: Éditions du Seuil, 1997.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 4ª ed., 2001.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2ª ed., 1998b, p. 71-79 (Publicado originalmente em francês, 1979).

BOURDIEU, Pierre. **Questions de sociologie**. Paris: Éditions de Minuit, 1984.

BOURDIEU, Pierre. **Raisons pratiques**. *Sur la théorie de l’action*. Paris: Editions du Seuil, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **Sur l’État**. Cours au Collège de France 1989-1992. Paris: Seuil/Raisons d’Agir, 2012.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **A profissão de sociólogo**: preliminares epistemológicas. Petrópolis: Vozes, 1999. (Publicado originalmente em francês, 1968).

- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2ª ed. 1982. (Publicado originalmente em francês, 1970).
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014. (Publicado originalmente em francês, 1964).
- BRASIL. IBGE Teen. **Educação no Brasil**. Disponível em: <http://teen.ibge.gov.br/biblioteca/274-teen/mao-na-roda/1721-educacao-no-brasil>. Acesso em 28.01.2015.
- BRASIL. INEP. O que é o Ideb? Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>. Acesso em 28.01.2015.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência por 10 (dez) anos. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em 30.10.2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Leis para a Educação Nacional (Lei nº 4.024/1961, Lei nº 5.540/1968, Lei nº 5.692/1971 e Lei nº 9.394/1996)**. Brasília: MEC/INEP.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portal Brasil. **Educação**. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/09/pesquisa-aponta-queda-do-analfabetismo-em-todas-as-regioes-e-faixas-etarias>. Acesso em 29.01.2015.
- BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em 28.01.2015.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação como desafio na ordem jurídica. In FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cytia Greive; LOPES, Eliane Marta Teixeira (Orgs.). **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 567-584.
- DUBET, François. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPEd, v. 16, n. 47, maio-agosto/2011, p. 289-305.
- DUBET, François. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008. (Publicação original em francês, 2004).
- DURKHEIM, Émile. **A educação moral**. Petrópolis: Vozes, 2008. (Publicação original em francês, 1925).
- DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. São Paulo: Edições Melhoramentos. 11ª ed., 1978. (Publicação original em francês, 1922).
- FABIANI, Jean-Louis. Distinction, légitimité et classe sociale. In COULAGEON, Philippe e DUVAL, Julien. **Trente ans après La Distinction de Pierre Bourdieu**. Paris: La Découverte, 2013, p. 69-82.
- KAUFMANN, Jean-Claude. **L'invention de soi**. Une théorie de l'identité. Paris: Armand Colin, 2004.
- LAMONT, Michèle. En quoi Bourdieu a-t-il été utile à notre réflexion? Le cas des États Unis. In COULAGEON, Philippe; DUVAL, Julien. **Trente ans après La Distinction de Pierre Bourdieu**. Paris: La Découverte, 2013, p. 59-68.
- LEBARON, Frédéric; MAUGER, Gérard (Org.). Présentation générale. In LEBARON, Frédéric; MAUGER, Gérard (Org.). **Lectures de Bourdieu**. Paris: Ellipses, 2012, p. 11-22.
- MAURIN, Éric. **La peur du déclassement. Une sociologie des récessions**. Paris: Seuil/La République des idées, 2009.
- PEUGNY, Camille. **Le déclassement**. Paris: Bernard Grasset, 2009.
- PINTO, Louis. Du bon usage de *La Distinction*. In COULAGEON, Philippe; DUVAL, Julien. **Trente ans après La Distinction de Pierre Bourdieu**. Paris: La Découverte, 2013, p. 83-95.
- PINTO, Louis. *Pierre Bourdieu e a teoria do mundo social*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.
- VALLE, Ione Ribeiro. (In)Justiça escolar: estaria em xeque a concepção clássica de democratização da educação? **Educação e Pesquisa**. Revista da Faculdade de educação. São Paulo: USP, v. 39, n. 3, p. 659-671, jul./set./2013a.
- VALLE, Ione Ribeiro. Justiça na escola: das desigualdades justas à igualdade sem adjetivos! In VALLE, Ione Ribeiro; SILVA, Vera Lucia Gaspar da; DAROS, Maria das Dores. **Educação escolar e justiça social**. Florianópolis: UFSC/NUP, 2010, p. 19-48.
- VALLE, Ione Ribeiro. O lugar da educação (escolar) na sociologia de Pierre Bourdieu. **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR. Impreso), v. 13, 2013b, p. 411-437. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd1=7629&dd99=view>.
- VALLE, Ione Ribeiro. O lugar da educação nos projetos de modernidade: escola e diferenciação social. In VALLE, Ione Ribeiro; HAMDAN, Juliana; DAROS, Maria das Dores (Orgs.). **Moderno, Modernidade, Modernização: a educação nos projetos de Brasil - séculos XIX e XX**. Belo Horizonte: Mazza Edições, v. 2, 2014, p. 17-35.
- VALLE, Ione Ribeiro. Os herdeiros: uma das principais "teses" da sociologia francesa da educação. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 15, n. 29, p. 232-250, jul./dez. 2014.
- VALLE, Ione Ribeiro. Uma escola justa contra o sistema de multiplicação das desigualdades sociais. **Educar em Revista**. Curitiba: Editora UFPR, n. 4, p. 289-307, abr./jun./2013c.
- VALLE, Ione Ribeiro; RUSCHEL, Elizete. A meritocracia na política educacional brasileira (1930-2000). **Revista Portuguesa de Educação**. Porto/Portugal, Instituto de Educação e Psicologia/ Universidade do Minho, v. 22, n. 1, 2009, p. 179-206.
- VALLE, Ione Ribeiro; RUSCHEL, Elizete. Política educacional brasileira e catarinense (1934-1996): Uma inspiração meritocrática. **Revista Eletrônica de Investigación y Docência**, local, v. 3, 2010, p. 73-92.

Recebido em 15 de dezembro de 2014.

Aceito em 16 de janeiro de 2015.