

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
JÚLIA SOCCI PINESE

MÉRITO OU HERANÇA CULTURAL?  
O DISCURSO MERITOCRÁTICO E A ESCOLA COMO REPRODUTORA DE  
DESIGUALDADES

CAMPINAS  
2021

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação

Júlia Socci Pinese

Mérito ou herança cultural?

O discurso meritocrático e a escola como reprodutora de desigualdades

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como pré-requisito para a formação em Licenciatura em Pedagogia, sob a orientação de Antonio Carlos Dias Júnior.

Campinas

2021

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca da Faculdade de Educação  
Rosemary Passos - CRB 8/5751

P653m Pinese, Júlia Socci, 1999-  
Mérito ou herança cultural? O discurso meritocrático e a escola como reprodutora de desigualdades / Júlia Socci Pinese. – Campinas, SP : [s.n.], 2021.

Orientador: Antonio Carlos Dias Júnior.  
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Desigualdades educacionais. 2. Meritocracia. 3. Sociologia da educação. I. Dias Júnior, Antonio Carlos, 1977-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações adicionais, complementares

**Área de concentração:** Pedagogia

**Titulação:** Licenciada em pedagogia

**Banca examinadora:**

Vinicius Parolin Wohnrath

**Data de entrega do trabalho definitivo:** 25-01-2021

---

Prof. Dr. Antonio Carlos Dias Júnior

---

Dr. Vinicius Parolin Wohnrath

**Agradecimentos:**

Agradeço ao meu pai, Marcelo Pinese, que me apoiou na minha permanência na faculdade mesmo nos pequenos gestos como me esperar no ponto de ônibus todos os dias à noite após longas horas na faculdade.

À minha mãe, Solange Serran Socci Pinese que não apenas é um exemplo como mãe, mas também como pedagoga, que foi minha inspiração para escolher esse curso e ainda é minha inspiração para a professora que quero um dia vir a ser.

Às minhas amigas, tanto aquelas que percorreram essa jornada da faculdade junto a mim, como também aquelas que estão comigo desde quando entrar na UNICAMP era ainda apenas um sonho.

À minha família como um todo que sempre acreditou no meu potencial e me deu base para chegar onde estou hoje, em especial meu avô Adolpho Socci, que apesar de falecido há muito tempo, me inspirou das mais diversas formas durante a escrita deste TCC graças a sua fé na potencialidade da educação e que me levou a refletir sobre minha própria herança cultural.

À Faculdade de Educação da UNICAMP pelo oferecimento do curso com tamanha qualidade e em especial ao meu orientador Antonio Carlos Dias Junior, que mesmo em meio a uma pandemia mundial conseguiu me orientar em meu trabalho com maestria.

“Eu estudei mais do que meus pais, e  
você vai estudar mais do que eu”.

Adolpho Socci

(Frase passada de meu avô para  
minha mãe e de minha mãe para mim)

## **RESUMO**

A pesquisa buscou, por meio da análise de bibliografia selecionada, analisar a influência do background socioeconômico e da herança cultural no desempenho escolar de forma a problematizar a impossibilidade de se utilizar discursos meritocráticos no âmbito das instituições escolares. Para tal intento, são trabalhados autores como Lahire (2008), Bourdieu e Passeron (2008; 2014) e Dubet (2008) para discutir como a ideia da meritocracia pode ser combatida ou repensada para que a escola não se torne um *locus* de reprodução e legitimação de desigualdades sociais.

**PALAVRAS CHAVE:** Desigualdades educacionais; Meritocracia; Herança cultural; Sociologia da Educação.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

<b>TABELA 1- RESULTADOS DOS TESTES DE HABILIDADE VERBAL ENTRE GRUPOS ÉTNICOS.....</b>	<b>16</b>
<b>TABELA 2- RESULTADOS DOS TESTES DE HABILIDADE VERBAL ENTRE GRUPOS ÉTNICOS E ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO .....</b>	<b>17</b>
<b>GRÁFICO 1- RELAÇÃO ENTRE ANOS DE ESCOLARIZAÇÃO E BACKGROUND SOCIOECONÔMICO DA FAMÍLIA.....</b>	<b>19</b>
<b>TABELA 3 - PERFIL GERAL DAS CRIANÇAS PESQUISADAS.....</b>	<b>22</b>
<b>GRÁFICO 2- DESIGUALDADES DE APRENDIZAGEM CONSIDERANDO O NÍVEL SOCIOECONÔMICO DAS ESCOLAS.....</b>	<b>31</b>

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1- A ESCOLA PODE TRAZER IGUALDADE DE OPORTUNIDADES?.....	13
1.1 COLEMAN E SEUS CONTEMPORÂNEOS.....	13
1.2 LAHIRE E O ESTUDO DAS FAMÍLIAS.....	20
2- O CONTEXTO BRASILEIRO E AS DESIGUALDADES.....	26
3- CONSEQUÊNCIAS DO DISCURSO MERITOCRÁTICO NAS ESCOLAS.....	33
4- ESCOLA E EQUIDADE .....	38
CONCLUSÃO.....	42
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	45

## INTRODUÇÃO

Meritocracia, segundo o dicionário Michaelis, deriva da palavra mérito e kratês, e meritocracia se refere à “Forma de administração cujos cargos são conquistados segundo o merecimento, em que há o predomínio do conhecimento e da competência; ou indicação de promoção por mérito pessoal” (MERITOCRACIA, *online*, 2020). Segundo Barbosa (2014), o ideal da meritocracia encontrou terreno fértil em nosso país, sendo bem incorporado em nossa cultura dado o fato de que as pessoas já não aceitam mais formas de promoção criadas por meio de privilégios, exemplificado pela sátira presente no termo popular utilizado em nosso país: o QI (quem indica).

O interessante é que o termo, tanto no dicionário quanto em Barbosa (2014), mostra-se sendo utilizado preferencialmente no contexto empresarial, como uma forma de justiça meritória para as hierarquias. Porém, o termo aparenta ter ultrapassado as paredes dos escritórios e passou a ganhar ampla utilização nas mais diversas situações. Uma das mais recorrentes talvez seja como forma de legitimar as diferenças sociais, como se a ascensão social fosse basicamente uma questão de esforço, ou seja, de mérito individual.

Um dos argumentos mais elementares para a refutação do ideal meritocrático reside no fato de que os indivíduos têm distintas condições sociais e econômicas, então não seria possível um panorama de justiça no qual nem todos partem do mesmo lugar e tampouco gozam das mesmas oportunidades. É neste cenário de injustiças que surge o nosso enfoque principal nesta pesquisa, a partir do conceito de meritocracia: suas repercussões e efeitos deletérios no contexto escolar.

Segundo a emenda constitucional nº59, de 11 de novembro de 2009, artigo 208 § 1º, “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”, sendo ainda.

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I-educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Art. 208, BRASIL, 2009)

Desta forma, a Constituição brasileira garante que todos têm acesso à educação, ou seja, uma base educacional igualitária, o que supostamente poderia embasar a ideia do mérito, já que todos partiriam do mesmo lugar, teriam acesso à mesma educação e poderiam ascender socialmente ou se destacar em diversos âmbitos da vida em sociedade, desde que se esforçassem.

O que queremos problematizar diz respeito justamente à hipótese segundo a qual a escola proporcionaria (ou não), de fato, igualdade de oportunidades. No caso de a resposta ser afirmativa, não deveriam ser contestados os resultados da competição escolar? Em caso negativo, quais seriam as consequências de se continuar utilizando o discurso meritocrático nas escolas?

Na primeira parte do capítulo inicial da pesquisa *A escola pode trazer igualdade de oportunidades?* pretendemos trazer alguns dados de relatórios pioneiros, realizados entre as décadas de 1960 e 1970, que explicitam as diferenças escolares baseadas no background socioeconômico familiar utilizando autores como Frederick Mosteller e Daniel P. Moynihan (2008) e Samuel Bowles e Herbert Gintis (1976). Já no segundo item do primeiro capítulo, *Lahire e o estudo das famílias*, problematizamos, a partir do pensamento do sociólogo francês, uma pesquisa mais contemporânea, de viés qualitativo, referente à questão da herança cultural.

No segundo capítulo *O contexto brasileiro e as desigualdades* buscamos trazer a discussão para o cenário brasileiro, na tentativa de entender mais adequadamente as desigualdades presentes em nosso país, e também a sua relação com as oportunidades educacionais através de avaliações como o PISA e o SAEB. Já no terceiro capítulo *Consequências do discurso meritocrático nas escolas*, apresentamos algumas das contribuições de Pierre Bourdieu, por meio da análise de autores como Nogueira e Catani (2007), Almeida (2007), e Souza (2012), para nos auxiliar na compreensão dos mecanismos presentes nas escolas responsáveis pela reprodução de desigualdades sociais.

Por fim, o último capítulo, denominado *Escola e Equidade*, baseia-se fundamentalmente na reflexão de François Dubet (2008) sobre uma situação hipotética de igualdade de oportunidades iniciais frente à sua comparação com a situação real em que vivemos, e a visão do que seria a justiça escolar sob a ótica da

equidade. Ressaltamos que esta pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso, inserida no âmbito maior da Sociologia da Educação e da temática das desigualdades educacionais, representa um primeiro contato crítico com a discussão e com a bibliografia pertinente selecionada, sem qualquer pretensão para além deste objetivo.

## 1- A ESCOLA PODE TRAZER IGUALDADE DE OPORTUNIDADES?

### 1.1 Coleman e seus contemporâneos

Na tentativa de responder, ainda que parcialmente, a esta pergunta, faz-se necessário trazer à discussão análises que avaliem o panorama geral das desigualdades educacionais. Iniciamos com os dados do Relatório de Coleman, de grande importância histórica para a discussão sobre o tema. Antes, contudo, faz-se necessária uma breve recapitulação histórica de alguns marcos da conquista de direitos nos Estados Unidos, país no qual o Relatório foi produzido.

A partir de 1619, populações negras trazidas da África começaram a chegar aos Estados Unidos da América para serem utilizadas como mão de obra escrava, panorama que se manteve por séculos, até a promulgação da décima terceira emenda, em 1865.

Nem escravidão nem servidão involuntária, exceto como punição por crime do qual a parte foi devidamente condenada, deve existir nos Estados Unidos ou em qualquer lugar sujeito à sua jurisdição (ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA, Seção 1, *online*, [1865], 2019, tradução nossa).

No Sul dos Estados Unidos, a população formada então por ex-escravocratas mantinha um pensamento de superioridade da população branca em relação aos negros, o que passou a gerar leis locais de segregação que foram se expandindo até que, quase uma década depois, em 1876, deu-se início a era Jim Crow<sup>1</sup>, onde a segregação racial foi legalmente amparada nos estados.

Por mais que existissem emendas na Constituição do país que determinavam a igualdade racial, havia cidades nas quais se mantinha a segregação graças aos costumes locais e à crença arraigada da superioridade racial. Esse cenário se

---

<sup>1</sup>Leis de segregação racial foram aparecendo em cidades do Sul dos Estados Unidos, tornando-se estaduais e sendo conhecidas popularmente como Leis de Jim Crow. Elas determinavam a separação de ambientes para negros e brancos, desde escolas até bebedouros. Dá-se o nome de “era Jim Crow” ao período que vai do início da criação dessas leis até a sua revogação. O termo Jim Crow deriva da música “jump Jim Crow”, que era utilizada em apresentações de blackface. Com o tempo, esse termo se tornou uma forma depreciativa de se referir às populações negras. Assim “leis de Jim Crow” passaram a significar “lei dos negros”, porém de uma forma depreciativa.

perpetuou, passando a se modificar apenas na década de mil novecentos e cinquenta, em virtude do movimento negro que crescia no país e do movimento a favor dos direitos civis.

Finalmente, em 1964, foi aprovada a Lei dos Direitos Civis que pôs fim a segregação racial. Nesta emenda, há a seção 402, à qual devemos nos atentar.

O comissário deve conduzir um *survey* e fazer um relatório para o Presidente e para o Congresso, dentro do período de dois anos da promulgação desta lei, sobre a falta de disponibilidade de oportunidades educacionais iguais para indivíduos por razão de raça, cor, religião ou naturalidade, em instituições educacionais públicas, em todos os níveis, nos Estados Unidos, seus territórios e possessões e o Distrito de Columbia (LEI DOS DIREITOS CIVIS, *online*, [1964], 2020, tradução nossa).

É válido lembrar que, em razão da segregação racial, as escolas também foram legalmente divididas entre aquelas para negros e aquelas para brancos, até 1954<sup>2</sup>. A seção 402 da emenda acima citada mostra a preocupação em se saber quais sequelas esse período teria deixado no país na área da educação. Foi nesse contexto que se deu o *survey Igualdade de Oportunidades Educacionais*.

O sociólogo James Samuel Coleman, que na época era professor na Universidade Johns Hopkins, foi uma das pessoas contratadas para redigir o relatório, que por fim ficaria popularmente conhecido como *Relatório de Coleman*. Nele foram avaliados, no país todo, 645 mil alunos, 60 mil professores e 4 mil escolas. Segundo Madaus, Airasian e Kellaghan (2008, p. 75) foram consideradas, primordialmente, quatro questões.

a) Eles tentaram determinar o grau de segregação dos grupos raciais

---

<sup>2</sup> Por mais que a Lei dos Direitos Civis seja de 1964, a segregação racial nas escolas públicas foi tida como inconstitucional dez anos antes, em 1954, graças à decisão da Suprema Corte no caso *Brown vs. Board of Education*. Esse caso resultou da união de outros cinco casos muito parecidos, derrotados em primeira instância, que, reunidos, apelaram para serem ouvidos na Suprema Corte. O processo se iniciou em 1952 e deixou os juízes divididos, até que, um ano depois, um deles veio a falecer, tendo sido substituído por outro que não apenas era a favor da decisão de inconstitucionalidade da segregação nas escolas, como também convenceu os demais juízes a este respeito.

e culturais nas escolas públicas; b) eles avaliaram a infraestrutura e os recursos disponíveis nas escolas frequentadas por diferentes grupos raciais e culturais, para tentar determinar até que ponto a igualdade de oportunidades educacionais também era oferecida nesses termos; c) eles avaliaram o quanto os alunos aprendiam na escola através da aplicação de um teste padronizado de rendimento; d) eles tentaram identificar a relação entre os resultados dos alunos e a infraestrutura e os recursos presentes nas escolas frequentadas.

Há explícito no Relatório que não se tratava de um documento neutro. Foram avaliados fatores ligados a um conhecimento socialmente valorizado que visava, por exemplo, fazer com que o aluno futuramente adentrasse ao mercado de trabalho. Mas isso não é exclusividade deste Relatório<sup>3</sup>.

Segundo Frederick Mosteller e Daniel P. Moynihan (2008), por mais que no início da pesquisa as desigualdades entre as escolas constituíssem a hipótese mais importante para justificar as diferenças de desempenho, este fator se mostrou um dos que menos influenciaram, enquanto que a variável classe social se mostrou aquela mais afetou no desempenho do aluno. Segundo os autores, no geral, o EEOR<sup>4</sup> revelou que as diferenças interescolares eram tão pequenas que poderiam ser tidas como nulas.

O Relatório indicou que o aspecto socioeconômico mantinha ligação direta com o desempenho dos alunos. Quando se leva esse fator em consideração, as diferenças interescolares têm pouca influência no desempenho. Porém, tais diferenças variavam de acordo com o grupo étnico racial. Para um aluno negro, por exemplo, 20% de seu desempenho estava relacionado com a escola que frequentava, enquanto que para um aluno branco essa diferença representava em torno de 10% (isso para alunos do Sul dos EUA).

---

<sup>3</sup> Não só avaliações externas como também internas cumpriram com este papel ao longo da história das instituições escolares. Segundo Freitas (2010, p.94) “a forma da avaliação existente nas escolas está intimamente ligada à forma escolar construída pelo sistema capitalista **a partir de seus objetivos educacionais**” (grifo no original), ou seja, são escolhidos alguns fatores a serem analisados para falar do desempenho dos alunos, sendo que estes são eleitos como importantes justamente por aqueles que fazem a pesquisa ou avaliação.

<sup>4</sup> Mosteller e Moynihan (2008) utilizam a sigla EEOR para se referirem ao Relatório em si, que foi enviado ao presidente e ao Congresso, enquanto que denominam por EEOS o *survey* no qual o Relatório se baseou para ser criado. EEOR significa “Equality of Educational Opportunity Report”, enquanto que EEOS significa “Equality of Educational Opportunity Study.”

A segunda questão que queremos chamar a atenção refere-se ao fato de que o Relatório apontou, em sua conclusão, que “o desempenho do aluno está profundamente relacionado com as aspirações e background dos outros alunos da escola” (COLEMAN, 2008, p.31). Sendo assim, um aluno cuja família apresenta baixo background cultural, por exemplo, quando colocado em uma escola cujos colegas vêm de famílias de forte background cultural, terá presumidamente seu desempenho melhorado. Segundo o EEOR, quando mais alto for o estrato social e cultural dos colegas de sala, mais alto tende a ser o desempenho dos demais estudantes<sup>5</sup>.

A terceira dimensão a se destacar diz respeito ao fato de que as diferenças não diminuíram com o andamento dos anos. Segundo Coleman (1966, p.73, apud MOSTELLER e MOYNIHAN, 2008, p. 43) “ao terminar a escola, as probabilidades condicionantes de alto desempenho estão ainda mais condicionadas ao background racial e étnico do que ao ingressar na escola”.

Como já observado, o Relatório foi feito inicialmente pensando nas desigualdades educacionais entre grupos étnico raciais. Porém, tendo por base a tabela a seguir, elaborada com os dados do Relatório de Coleman, podemos notar como foi importante analisar outras variáveis.

**Tabela 1 - Resultados dos testes de habilidade verbal entre grupos étnicos**

<b>Grupo</b>	<b>6ª Série<sup>6</sup></b>	<b>9ª Série</b>	<b>12ª Série</b>
<b>Negro</b>	4,6	7,0	8,8
<b>Branco</b>	6,6	9,8	12,9
<b>Porto-riquenho</b>	3,6	7,0	9,3
<b>Mexicano</b>	4,6	7,5	9,4
<b>Índios</b>	4,9	7,7	10,5

<sup>5</sup> Forquin (1995) aponta que foram resultados como este, oriundos da descoberta de que a mistura de crianças com diferentes backgrounds valoriza o desempenho de minorias étnico raciais, que estimularam o *Bussing*, prática que consistia em pegar de ônibus crianças negras da periferia e levá-las para estudarem em escolas fora de seus distritos, não apenas como forma de diminuir a segregação racial, mas melhorar o seu desempenho.

<sup>6</sup> Os dados da 6ª série, publicados por MOSTELLER e MOYNIHAN (2008), são discrepantes em relação à tabela original de OKADA; COHEN; MAYESKE (1969). Optamos por manter os dados originais.

<b>Americanos</b>			
<b>Oriental</b>	5,9	9,0	11,8

Fonte: OKADA; COHEN; MAYESKE. 1969, p.10.

Podemos ver na tabela acima que o fator étnico racial está diretamente ligado ao desempenho dos alunos, porém Okada, Cohen e Mayeske (1969), todos pesquisadores do Departamento de Educação dos Estados Unidos, se aprofundaram na análise do EEOS, levando-os além da simples constatação dos dados étnico raciais para uma análise conjunta dos perfis socioeconômicos,<sup>7</sup> que podemos ver na tabela a seguir.

**Tabela 2 - Resultados dos testes de habilidade verbal entre grupos étnicos e entre nível socioeconômico**

Grupo Étnico	Série	6º <sup>8</sup>			9º			12º		
	NSE	Baixo	Médio	Alto	Baixo	Médio	Alto	Baixo	Médio	Alto
Negro		3.8	4.1	4.8	6,5	7,3	8,4	8,1	9,3	10,7
Branco		4.9	5.4	6.7	8,1	9,5	11,4	10,6	12,6	*
Porto- Riquenho		3.0	3.2	3.8	6,6	7,2	8,4	8,8	9,8	10,6
Mexicano		3.7	3.9	4.8	6,9	7,8	9	8,9	9,8	11,6
Índios americanos		4.3	4.3	5,1	7,1	8,2	9,7	9	11,2	13,7
Oriental		3.8	4.7	6.1	8	9,3	10,3	10,7	11,8	*

\*Denota equivalência em séries escolares iguais ou maior que 14,0

<sup>7</sup> O motivo de trazermos as duas tabelas é que queremos mostrar que, quando se separam os fatores de influência (como raça, gênero, grupo socioeconômico ou local de moradia), como se os colocássemos em caixinhas, representa apenas uma tentativa de identificá-los para medir a influência de cada um. Dessa forma, por mais que o background socioeconômico seja de grande importância, uma vez que representa um fator que afeta no desempenho, não é possível falar única e exclusivamente dele. Torna-se então não apenas importante, mas necessário, que apresentemos ao longo do trabalho esses outros fatores. Acreditamos que há inúmeras intersecções nas quais os fatores de influência se entrelaçam, então as pessoas não são um único fator isoladamente. Todos temos uma raça, nos identificamos por um gênero, somos pertencentes a um grupo socioeconômico, residimos em algum endereço, etc. Como exemplo, tomemos crianças de mesmo nível socioeconômico, uma branca e outra negra. Se levarmos em consideração apenas as condições socioeconômicas, ignorando o fator étnico racial, os resultados seriam conflitantes e nunca entenderíamos os motivos.

<sup>8</sup> Os dados da 6ª série, publicados por MOSTELLER e MOYNIHAN (2008), são discrepantes em relação à tabela original de OKADA; COHEN; MAYESKE (1969). Optamos por manter os dados originais.

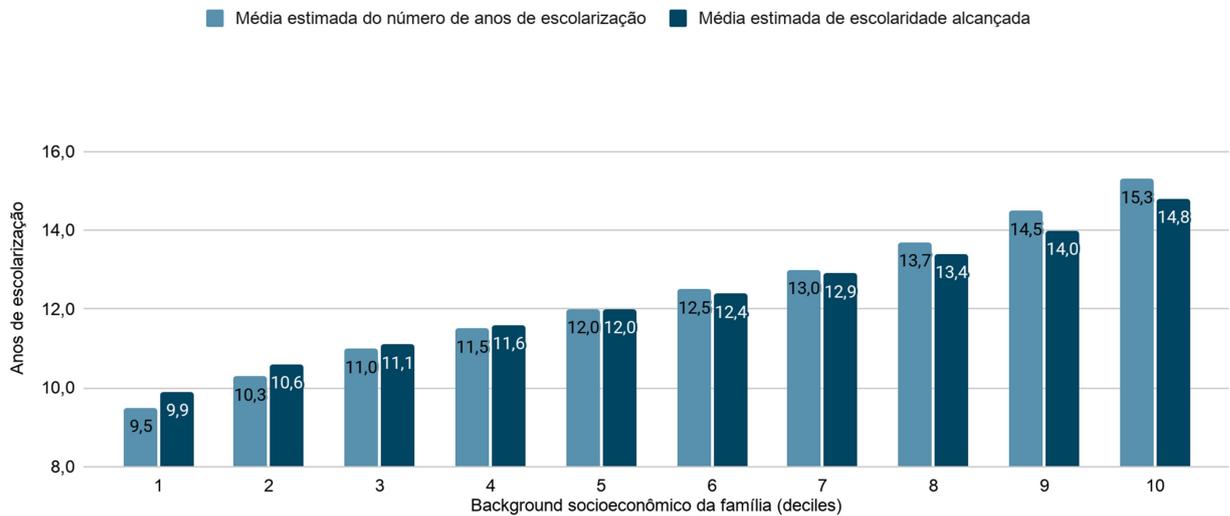
Fonte: OKADA; COHEN; MAYESKE. 1969, p.11.

Podemos observar, em todos os grupos étnicos, independentemente da série, que os grupos de nível socioeconômico mais baixos têm seu desempenho menor do que os de nível médio, que por sua vez é menor que os de nível alto (com exceção dos índios americanos na sexta série entre grupos de níveis socioeconômicos baixos e médios). Além disso, as diferenças entre notas aumentam de um ano para o outro entre os níveis. Se compararmos, por exemplo, as diferenças entre notas dos alunos brancos de nível baixo e nível alto, teremos uma diferença de 1,8 na 6ª série enquanto que quando chegam à 12ª série ela aumenta para 3,4 (ou mais, uma vez que o asterisco representa nota 14 ou maior que 14). Com isso, através do Relatório, chegamos à conclusão de que as escolas estudadas não apresentaram condições para anular fatores que afetam no desempenho da criança, mas ao contrário, as mantiveram ou até as aumentaram no período considerado.

Olhando para pesquisas contemporâneas ao Relatório de Coleman, encontramos Samuel Bowles e Herbert Gintis (1976), economistas norte-americanos que analisaram dados que mostraram não apenas a ação do background socioeconômico na educação quanto aos anos de escolarização, como também o nível dessa influência quando analisamos indivíduos sem existir uma variação do Quociente de Inteligência - Q.I

## Gráfico 1

### Relação entre anos de escolarização e background socioeconômico da família<sup>9</sup>



Fonte: BOWLES e GINTIS, 1976, p. 92.

Os dados nos mostram que, conforme o background socioeconômico aumenta, maiores são os períodos de escolarização, e que mesmo entre alunos de Q.I igual à média, ainda assim o efeito continua. Se pensarmos em um ideal meritocrático no qual os resultados escolares dependeriam apenas da inteligência inata ou do esforço pessoal, as colunas em azul-escuro não apresentariam grandes variações, independentemente das condições socioeconômicas.

O background também afetou mais os alunos de baixa aptidão dos que os que estão no vértice oposto. Bowles e Gintis (1976) apontam que, segundo Flanagan e Cooley (1966), o *Project Talent*<sup>10</sup> mostrou que entre os alunos de alta

<sup>9</sup> Para cada grupo socioeconômico a coluna do lado esquerdo indica a média estimada do número de anos de escolarização de homens daquele grupo. Já a coluna da direita indica a média estimada de escolaridade alcançada por homens daquele grupo com resultados de Q.I igual à média de toda a amostra. A amostra se refere aos homens “não negros” de background “não rural”, com idades entre 35 e 44 anos, em 1962.

<sup>10</sup> Segundo informações do próprio site, o *Project Talent* foi uma pesquisa feita nos Estados Unidos da América em 1960 com alunos do 9º ao 12º ano. Participaram 440.000 alunos nos quais foram testados conhecimentos sobre matemática, ciências e compreensão de leitura, além de terem sido aplicados questionários sobre antecedentes familiares, experiências pessoais e educacionais, aspirações para educação e vocação futura e interesses em várias ocupações e atividades. O grande diferencial dessa pesquisa é que esses alunos continuaram sendo acompanhados através de questionários respondidos em 1961, 1965 e 1971 sobre assuntos como escolaridade e realização

aptidão aqueles com background socioeconômico mais elevado tinham duas vezes mais chances de entrar na faculdade do que os de baixo background. Em compensação, quando comparados aos alunos de baixa aptidão, aqueles com alto background contam com quatro vezes mais probabilidade de frequentar a faculdade.

Por mais que alguns dados sejam fáceis de se constatar, outros são mais sutis e difíceis de se perceber. Bowles e Gintis (1976) trazem resultados da análise de Jencks et al (1972) segundo os quais professores tratam alunos de forma diferenciada segundo os respectivos backgrounds, despendendo maior ou menor atenção para com eles segundo este critério. Além disso, escolas também recebem verbas públicas influenciadas por esse fator. Segundo os autores, se fôssemos considerar o dinheiro que é investido na escola, dividindo por um valor per-capta, “cada criança, cujos pais estão no quinto superior da distribuição de renda, recebe aproximadamente o dobro de recursos em dólar do que uma criança cujos pais estão no último quinto” (BOWLES e GINTIS, 1976, p.95), ou seja, escolas com crianças cujas famílias são mais ricas, recebem mais dinheiro.

Da mesma forma que a lei brasileira determina a obrigatoriedade do ensino para determinada faixa etária, nos Estados Unidos também houve o estabelecimento de uma idade à qual a criança poderia deixar a escola, permitindo que houvesse um mínimo de escolaridade para todos. Porém, a diminuição das desigualdades de renda não acompanhou o aumento nos anos de escolaridade, e nem a diminuição das desigualdades entre escolaridade mínima e máxima. Sendo assim, por mais que as crianças tenham permanecido mais tempo na escola, isso não surtiu algum efeito que possibilitasse a ascensão social ou que diminuísse o nível das desigualdades (CHISWICK; MINCER, 1972).

## **1.2 Lahire e o estudo das famílias**

Até aqui apresentamos brevemente os resultados de pesquisas quantitativas que foram realizadas principalmente nas décadas de 1960 e 1970, o que pode talvez parecer um pouco distante, embora tenham sido, como observado, muito importantes por sua abrangência e ineditismo. Nosso propósito, agora, é o de

analisar uma abordagem mais contemporânea e focada em metodologia qualitativa, realizada pelo sociólogo francês Bernard Lahire, um dos mais importantes pesquisadores do tema das desigualdades educacionais, e que nos oferece uma visão um pouco mais aguçada e sensível sobre as situações no interior das famílias e que podem afetar o desempenho escolar.

No livro *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável* (2008) Lahire nos traz 26 perfis de famílias (27 crianças, pois duas são irmãs). Tais famílias foram selecionadas de um total de 139 alunos de zonas prioritárias,<sup>11</sup> de “quatro classes da 2ª série e duas classes de 2ª e 3ª séries do 1º grau no ano escolar de 1991-92” (LAHIRE, 2008, p.69).<sup>12</sup>

A seleção dos 27 alunos entre a população inicial de 139 foi realizada utilizando alguns parâmetros, em especial o fato de que todas essas famílias tinham em comum como chefe da casa alguém com as seguintes características.

Capital escolar fraco e por uma situação econômica modesta (exemplo: pai operário qualificado ou não qualificado, empregado do setor de serviços, empregado não qualificado, desempregado ou aposentado destas categorias) (LAHIRE, 2008, p.48).

É importante também ressaltar que na pesquisa foram consideradas como notas insatisfatórias aquelas abaixo de 4,5 (marcadas em vermelho na **Tabela 3** a seguir), ao passo que notas superiores a 6 (marcadas em verde) foram consideradas exitosas.

---

<sup>11</sup> Segundo o autor, as zonas prioritárias são aquelas onde estão localizadas as escolas com características de “regiões de população de baixa renda, com grande incidência de imigrantes, com problemas de ordem social, escolar, comportamental” (LAHIRE, 2008, p. 69).

<sup>12</sup> O motivo da escolha pela 2ª série se refere à utilização das notas do exame nacional como referência, sendo que a média girou em torno de 5,5 para francês e matemática.

Tabela 3 – Perfil geral das crianças pesquisadas

Perfis	Nota	Cidades	Nome
1	3,4	Comores (África)	Mehdi M
2	3,1 e 4,1	Bron e Bron	Latifa.S e Aicha S
3	4	Zaire (África)	N'Dongo K
4	3,5	Lyon	Ryad B
5	3,8	Lyon	Ith K
6	4,4	Lyon	Smain M
7	7	Vénissieux	Martine C
8	3,1	Lyon	Walter O
9	4,1	Lyon	Nabila M
10	7,2	Oullins	Salima T
11	3,3	Bron	Alberto C
12	4	Lyon	Robert F
13	6,6	Saint-Priest	Souyla B
14	7,1	Villerbanne	Samira B
15	3,3	Lyon	Souyla B
16	4,3	Lyon	Kamel B
17	7	Bron	Yassine M
18	6,3	Lyon	Michael B
19	6,9	Lyon	Nicole C

20	1,8	Lyon	Johanna U
21	6,7	Villerbanne	Kais H
22	7,5	Bron	Sabine G
23	7,5	Tailândia (Ásia)	Bun Nat V
24	7,5	Bron	Christian R
25	7,6	Oullins	Nadia D
26	7,9	Lyon	Imane M

Fonte: Confecção da autora, a partir de LAHIRE (2008).

Levando em conta que notas na média estariam entre 4,5 e 6, podemos ver que o Lahire pesquisou crianças com notas abaixo da média ou crianças com notas acima dela. Como vimos, o fato importante a ser destacado é o de que todas as crianças contavam em casa com pais com capital escolar fraco e baixa situação econômica, ou seja, apesar de todas elas possuírem um núcleo familiar em situações parecidas, apenas metade obteve notas abaixo da média.

Quando vemos os perfis trazidos por Lahire, notamos a concentração de famílias que parecem viver sem se utilizar da língua escrita, recorrendo, muitas vezes, a terceiros para preencher documentos ou escrever uma carta, por exemplo. Conforme vamos progredindo na leitura dos perfis, não apenas podemos perceber que as notas vão melhorando, mas também surgem algumas relações com a escrita. No perfil 5, por exemplo, com a senhora K observamos a mudança que vai de simplesmente não utilizar a escrita para alguém que escreve cartas ou escreve para falar ao telefone, por mais que ainda não tenha uma utilização ampla de todos os usos que a escrita pode trazer (LAHIRE, 2008).

De forma geral, percebe-se uma regularidade entre os perfis, que são ligados por meio da relação com a cultura escrita. Quanto menor o contato da família com a

escrita, menores parecem ser as notas. Isso só é possível de se perceber à medida que existem algumas perguntas padronizadas que são feitas para todas as famílias: se leem revistas, jornais, se fazem anotações antes ou durante uma conversa ao telefone, se mandam cartas, se organizam as contas de casa, se anotam os gastos, se têm livros em casa ou se deixam bilhetes.

No começo do livro, Lahire destaca um detalhe importante: em outra pesquisa, dois avós com grande capital cultural são colocados no mesmo patamar, porém.

Um avô com importante capital escolar, que vê regularmente seus netos e lhes “transmite”, através de situações singulares, as formas de ver, de apreciar, de avaliar o mundo, não é equivalente a um avô com importante capital escolar morto ou que não vê nunca seus netos porque não mora na mesma região ou país (LAHIRE, 2008, p.36).

Podemos perceber isso, por exemplo, pelo perfil 6 em que a irmã de Smain apresenta bom nível em termos de capital cultural e o pai é militante sindical, assiste TV, tem gosto pela leitura e cuida dos documentos da família (uma vez que a mulher é analfabeta) porém nem sempre estão presentes em casa. O autor diz nesse caso que Smain é “vítima da indisponibilidade dos capitais culturais” (LAHIRE, 2008 p.130).

A questão é que, lendo os perfis apresentados na pesquisa de Lahire, podemos ver que as atitudes que os familiares têm com a escrita ou a forma que é exercida a autoridade familiar influenciam na educação da criança, o que se reflete por sua vez na nota do exame. Viana (2012) observa que essas atitudes, segundo Lahire, não necessariamente são intencionais, mas que também não se pode falar de uma omissão dos pais de camadas populares em relação à educação dos filhos mesmo nas situações em que a cultura familiar e escolar são as mais desarmoniosas possíveis.

Porém, a maior contribuição de Lahire (2008) para nossos propósitos analíticos é a de mostrar que cada família e criança, por mais que façam parte de um determinado grupo, independentemente de qual seja ele, mantêm relações

singulares em seu interior. Assim, não há um determinismo no sentido de esperar que só porque uma família apresenta determinadas características irá obrigatoriamente criar crianças com destinos escolares fadados ao fracasso ou ao sucesso.

Os resultados deste tipo de pesquisa nos auxiliam na medida em que possibilitam entender situações particulares. Se uma criança, por exemplo, com pais analfabetos, tem dificuldades na escola, podemos imaginar que um importante motivo desta situação estaria ligado à inaptidão de seus familiares em ajudá-la em casa nas tarefas escolares. Porém, não podemos fazer o raciocínio contrário e estabelecer que só porque uma criança tem pais analfabetos irá necessariamente no futuro ter como resultado o fracasso escolar. À guisa de exemplo, Souyla.B (perfil 13) tem pai analfabeto, mas as irmãs contribuem com as tarefas e estimulam o seu gosto pela leitura, e isso traz repercussões ao ponto de apresentar notas acima da média.

## 2- O CONTEXTO BRASILEIRO E AS DESIGUALDADES

Apresentamos até agora algumas análises a partir de estudos sobre como as desigualdades afetam a educação das crianças, a partir de contextos internacionais. Não seria adequado, contudo, generalizá-las e aplicá-las à realidade brasileira sem analisar o nosso contexto.

Segundo Almeida (2007, p.15).

[...] para se fazer de forma apropriada a transposição da análise, seria necessário encontrar um meio de se captar o estado de organização específico de cada sociedade num momento dado para evitar cair na armadilha de tomar as atividades identificadas, naquela conjuntura específica francesa, como trazendo em si uma natureza superior ou mais capaz de produzir posicionamentos privilegiados no espaço social.

Além disso, Almeida observa que existem dificuldades em se utilizar a ideia de capital cultural em nosso país, uma vez que não há muitos estudos que identifiquem os hábitos culturais dos brasileiros de forma a fazer uma comparação direta e fidedigna às formas de organização cultural francesa ou de países desenvolvidos de uma forma geral.

Segundo o *Relatório de Desenvolvimento Humano de 2019*,<sup>13</sup> o Brasil apresentou Coeficiente de Gini de 53,3 com os dados de 2010 até 2017<sup>14</sup>. Com isso, o país ocupa a sétima posição entre os países mais desiguais do mundo.

No Brasil, os inquéritos às famílias revelam que os 10 por cento mais ricos auferiram um pouco mais de 40 por cento do rendimento total em 2015, mas, quando se tem em conta todas as formas de rendimento — não apenas o rendimento comunicado nos inquéritos — as estimativas revistas sugerem que aos 10 por cento do topo coube, na verdade, mais de 55 por cento do rendimento total (PNUD, 2019, p.123)

---

<sup>13</sup> Cf. [http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr\\_2019\\_pt.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_pt.pdf). Acesso em: 15 de mai. 2020.

<sup>14</sup> Coeficiente de Gini: medida da variação da distribuição de rendimento entre indivíduos ou famílias no mesmo país face a uma distribuição perfeitamente igual. Um valor de zero representa a igualdade absoluta, um valor de 100 a desigualdade absoluta (PNUD, 2019, p.321).

Essas desigualdades se apresentam nas mais diversas formas, seja no âmbito da saúde, educação, renda, gênero, raça, entre outros. Mesmo questões básicas previstas na Constituição não chegam a ser, de fato, efetivadas. Segundo informações do site do Senado,<sup>15</sup> 59% das escolas de ensino fundamental, ou seja, mais da metade, não possuía rede de esgoto em 2017. Em 2018, segundo dados do Painel Saneamento Brasil,<sup>16</sup> 233.880 pessoas foram internadas por doenças de veiculação hídrica, levando a 2.180 mortes. Isso é consequência de 16,4% dos brasileiros não terem acesso a água potável e 46,9% não ter acesso à coleta de esgoto, direitos esses básicos, mas negados à população.

No âmbito socioeconômico, cabe salientar que a estrutura do nosso país está ligada fortemente às questões étnico raciais. No Brasil, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, por meio do documento informativo *Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil*,<sup>17</sup> de 2018, quanto mais pobre é a população, mais pretos e pardos há, e quanto mais rica, menor a quantidade deles. Se compararmos os dois extremos, entre os 10% mais pobres, 75,2% são pretos e pardos, e se olharmos para os mais ricos, pretos e pardos representam apenas 27,7%.

A pesquisa de Ernica e Rodrigues (2020), feita na cidade de São Paulo analisando fatores como espaço geográfico, nível socioeconômico, raça e gênero, nos traz uma dimensão de como esses fatores juntos influenciam na educação dos alunos. Segundo o estudo, encontrou-se uma regularidade mesmo entre os diferentes níveis socioeconômicos.

[...] as meninas brancas têm a maior aprendizagem, seguidas das meninas pardas; em seguida, estão os meninos brancos e depois com valores próximos e, por vezes, alterando posições, as meninas pretas e os meninos pardos; por fim, com proficiência nitidamente inferior a todos os grupos, estão os meninos pretos (ERNICA & RODRIGUES, 2020, p.11).

---

<sup>15</sup> Cf. <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/09/25/brasil-tem-48-da-populacao-sem-coleta-de-esgoto-diz-instituto-trata-brasil> . Acesso em: 2 de jun. 2020.

<sup>16</sup> Cf. <https://www.painelsaneamento.org.br/localidade?id=0> Acesso em: 9 de jun. 2020.

<sup>17</sup> Cf. [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf) Acesso em: 9 de jun. 2020.

Uma segunda característica importante a ser destacada sobre as diferenças educacionais baseadas nos grupos socioeconômicos no Brasil diz respeito à presença de escolas públicas e privadas atuando em diversas cidades, que representa uma característica que distingue visivelmente as diferenças de oportunidades educacionais devido às desigualdades de renda.

Segundo Akkari (2001, p.171).

As despesas por aluno podem também dar um indício da diferença de qualidade entre as redes pública e particular. As mensalidades pagas pelas famílias para cada criança frequentando o ensino particular são, em média, amplamente superiores às despesas públicas anuais por aluno no ensino público.

Se tomarmos as diferentes regiões do país, enquanto em alguns lugares há escolas rurais nas quais falta o básico, como professores, material didático e até mesmo papel higiênico, onde o chão é de terra batida e não há sequer energia elétrica, há por outro lado escolas particulares em São Paulo que podem chegar a cobrar mensalidades de até dez mil reais.<sup>18</sup>

O Brasil, em 2019, investiu 5,7% do PIB em educação, resultando na média de US\$4.450 investidos anualmente por aluno. A previsão é que até 2024 chegaríamos a 10% do PIB. Porém, segundo a Agência Brasil, em 2019<sup>19</sup>, o então Ministro da Educação, Abraham Weintraub, se pronunciou contra esse aumento, e segundo matéria veiculada pela imprensa,<sup>20</sup> o Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi) e o Custo Aluno-Qualidade (CAQ), parâmetros utilizados para os cálculos, foram desregulamentados, o que colocou em xeque o plano de investimento.

No PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), ligado à OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) realizado a cada três anos com jovens de 15 anos com intuito de não apenas medir o desempenho, mas, pelas palavras do INEP (Instituto Nacional De Estudos e

---

<sup>18</sup>Ver: <https://forbes.com.br/colunas/2018/11/quanto-custa-estudar-em-23-das-escolas-mais-caras-do-brasil/#foto1> Acesso em: 7 de dez. 2020.

<sup>19</sup>Ver: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-07/mec-quer-alterar-meta-de-investimento-de-10-do-pib> Acesso em: 5 de jun. 2020.

<sup>20</sup>Ver: <https://epoca.globo.com/o-sepultamento-do-plano-de-investir-10-do-pib-na-educacao-23568362> Acesso em: 5 de jun. 2020.

Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) incluir “dados sobre seus backgrounds e suas atitudes em relação à aprendizagem e também aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola”,<sup>21</sup> o Brasil apareceu em 2018 com 413 pontos em leitura, 384 em matemática e 404 em ciências. Segundo um resumo feito pelo site do INEP<sup>22</sup> sobre os resultados do PISA, quando comparados com a média da OCDE, os estudantes brasileiros estão dois anos e meio abaixo no nível de escolarização em leitura, três anos e meio abaixo em matemática e três anos abaixo em ciências.

Evidentemente, como qualquer outra avaliação externa, é preciso ter em mente que a forma de avaliar leva em consideração aquilo que é valorizado como *conhecimento* pelos seus idealizadores, o que pode fazer com que países tenham desempenhos afetados não pelo local em si, mas devido à diferença entre os ideais de educação entre um país e outro. Porém, ainda assim há dados que podemos utilizar de forma mais segura ou menos enviesada, como quando se estabelecem comparações entre desempenhos no âmbito de um mesmo país.

Segundo dados do PISA pelo Country Note Brazil,<sup>23</sup> os estudantes brasileiros mais favorecidos socioeconomicamente apresentaram 97 pontos a mais em leitura do que os estudantes menos favorecidos. Ainda de acordo com o Country Note Brazil, os países da OCDE apresentam resultados parecidos. Em relação aos melhores resultados em leitura, 6% deles são de grupos favorecidos e 0% são de grupos desfavorecidos, enquanto que para os membros da OCDE esses números são respectivamente 17% e 3%. No Brasil, a variação do desempenho em matemática e também em ciências em função do grupo socioeconômico é de 16%, acima da média dos países da OCDE, na faixa de 14% em matemática e 13% em ciências.

---

<sup>21</sup> Ver: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa> Acesso em: 27 de out. 2020.

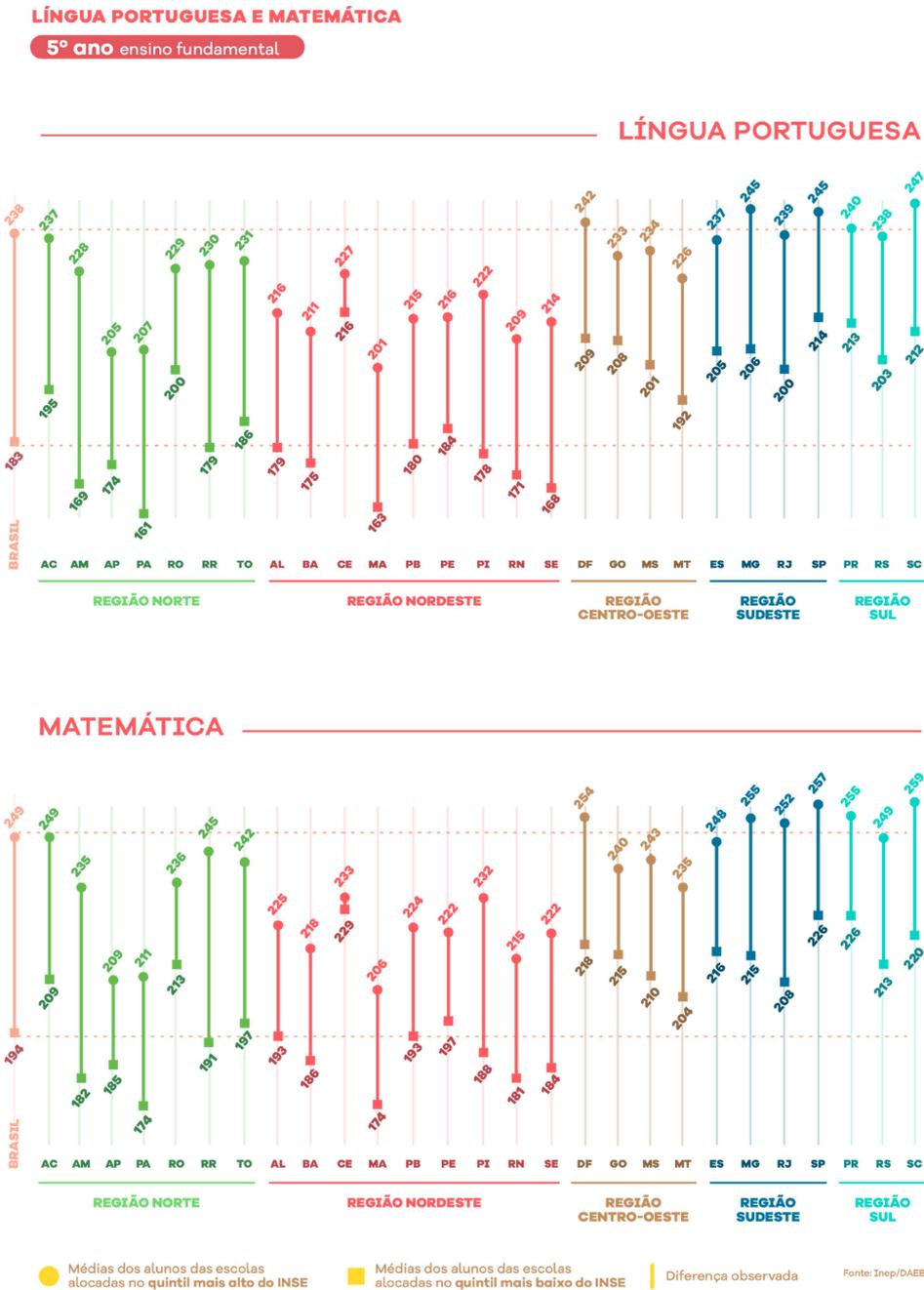
<sup>22</sup> Ver: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206) Acesso em: 5 de jun. 2020.

<sup>23</sup> O *Country Note* reúne em um único documento análises de dados do resultado do PISA de cada país, separadamente. No caso citado, o documento trata especificamente do Brasil. Link: [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_BRA.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_BRA.pdf). Acesso em: 5 de jun. 2020.

O SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) é também uma avaliação externa, porém de nível nacional, sob responsabilidade do INEP com objetivo de avaliar a educação básica em nosso país. O SAEB conta com o INSE (Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas), o que nos permite analisar o desempenho na prova em relação ao perfil socioeconômico das escolas. O INSE leva em consideração quatro fatores: posse de bens domésticos; renda; contratação de serviços pela família; e nível de escolaridade dos pais.

Nos gráficos abaixo, os círculos representam o quintil mais alto e o quadrado o quintil mais baixo. Com isso, podemos perceber que, por mais que alguns estados apresentem maiores diferenças que outros, independentemente da região do país as escolas menos favorecidas socioeconomicamente sempre se encontram abaixo das favorecidas.

## Gráfico 2 - Desigualdades de aprendizagem considerando o nível socioeconômico das escolas



Fonte: RESULTADOS Saeb 2017. [S. l.], 26 dez. 2018. Disponível em: <<https://medium.com/@inep/resultados-do-saeb-2017-f471ec72168d>>. Acesso em: 11 set. 2019.

Mas o que as políticas brasileiras têm feito para tentar dirimir todas estas desigualdades? Há uma visão que associa a qualidade da educação ao acesso

irrestrito ao ensino em seus diversos níveis. Recentemente, em 2017, tivemos a aprovação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), na qual 60% dos conteúdos programáticos são pré-determinados e unificados para todo o território nacional, e devido a se tratar de uma base e não apenas um parâmetro, é de aplicação compulsória nas escolas.

Uma das críticas mais importantes direcionadas à BNCC é que ela se vincula a avaliações externas que cobram apenas o conteúdo comum; com isso, como se já não bastasse apenas 40% dos conteúdos serem destinados às singularidades de cada escola e região, abrem-se brechas para que esses conteúdos particularizados possam acabar sendo deixados totalmente de lado, uma vez que os educadores são pressionados no sentido de seus alunos apresentarem melhores notas nos exames que, por sua vez, priorizam conhecimentos gerais. Além disso, caberia indagar se esses 60% de conteúdos padronizados são significativos para os estudantes ou se dizem respeito a mecanismos de conservação cultural das classes dominantes.

Nesse sentido, sobre quais são os conhecimentos valorizados, podemos citar aqueles ligados à própria língua. O Brasil possui dois idiomas oficiais: a língua portuguesa e a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). Quando a escola se propõe a ensinar línguas estrangeiras, o mais comum é oferecer o inglês, seguido pelo espanhol. Porque são ensinadas essas línguas? Talvez pelo fato do capitalismo requerer a facilitação da comunicação em um mercado global? Ou seja, aprendemos aquilo que é visto como conhecimento valorizado a custo de deixarmos de lado uma língua que permite a comunicação com as pessoas de nosso próprio país, deixando, assim, indivíduos à margem da ideal integração na sociedade em que vivem.

Com isso podemos perceber que alguns conhecimentos são mais valorizados que outros, sendo que aqueles que são socialmente valorizados e legitimados na escola não são aqueles que têm como fonte qualquer minoria. Buscaremos, no próximo capítulo, entender um pouco mais sobre a fonte dos conhecimentos valorizados e como eles geram diversas fontes de violência para com aqueles que não se veem representados nos conhecimentos escolares.

### 3- CONSEQUÊNCIAS DO DISCURSO MERITOCRÁTICO NAS ESCOLAS

Pudemos observar, através dos dados apresentados brevemente nos capítulos anteriores, que existem vários fatores que afetam o desempenho do aluno principalmente no que tange o background socioeconômico. Mas como exatamente esse processo acontece? Por que esses fatores externos à escola são tão influentes em seu interior?

Segundo Nogueira (2011), a sociologia passou a se interessar pelo estudo da influência da família na educação da criança mais especificamente a partir das décadas de 1950 e 1960, mesma época em que fora publicado o Relatório de Coleman. A autora dá destaque para a teoria de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2008; 2014), cujas análises marcaram profundamente o estudo das desigualdades educacionais e do peso da herança cultural nos destinos escolares.

Segundo Almeida (2007), Bourdieu trata do capital cultural como uma analogia ao capital utilizado por Marx, mas como um patrimônio simbólico, ou seja, não material. A cultura, por sua vez, não é dominante em relação à outra por conta do seu conteúdo intrínseco, mas como resultado do ambiente de onde ela provém. Portanto, a cultura socialmente valorizada assim o é por ser proveniente das elites e das famílias das classes dominantes que, por sua vez, transmitem para seus sucessores os seus estoques de capitais, em especial o cultural.

Pensem nisso como exemplo sobre o que Lahire (2008) nos trouxe. A cultura valorizada pela escola é a escrita, porém muitas das famílias não se utilizam dela em seu meio privado. Se considerarmos os alunos com baixo desempenho, percebemos que não é muito comum observar os adultos da casa lendo ou fazendo anotações - nem mesmo para registrar as despesas da casa.

A criança constitui seus esquemas comportamentais, cognitivos e de avaliação através das formas que assumem as relações de interdependência com as pessoas que a cercam com mais frequência e por mais tempo, ou seja, os membros de sua família. Ela não “reproduz”, necessariamente de maneira direta as formas de agir de sua família, mas encontra sua própria modalidade de

comportamento em função da configuração das relações de interdependência no seio da qual está inserida (LAHIRE, 2008, p.17).

Segundo Nogueira e Catani (2007), Bourdieu apresenta três estados principais nos quais o capital cultural pode se apresentar. O primeiro deles é incorporado, que remete à incorporação de um *habitus*. Não diz respeito, portanto, a possuir coisas materiais ou a transferência delas, mas em *ser* algo que é adquirido de maneira até mesmo inconsciente pelo sujeito. O segundo tipo é o capital objetivado, que está diretamente relacionado com os bens materiais, e se liga ao capital incorporado uma vez que “para possuir máquinas basta ter capital econômico”, porém “para se apropriar delas e utilizá-las de acordo com a sua destinação específica [...] é preciso dispor, pessoalmente ou por procuração, de capital incorporado.” (NOGUEIRA e CATANI, 2007, p. 77)

O terceiro e último estado do capital cultural ao qual se refere Bourdieu é o institucionalizado, que é basicamente ligado ao diploma e aos certificados de modo geral. Ele incorpora um valor no sujeito, como uma “certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido” (NOGUEIRA e CATANI, 2007, p. 78), além de definir o valor que custa a sua mão de obra. Dentre esses três estados, podemos perceber que o que se relaciona melhor com o exemplo de Lahire (2008) acima citado seria o capital cultural incorporado. De certa forma, ele também pode estar relacionado ao capital objetivado quando se refere a famílias que têm algum membro com costume da leitura, e que por consequência têm livros em casa. Ainda assim, este estado do capital dependeria fortemente do primeiro para decifrar os códigos nele presentes.

Com efeito, poderíamos dizer que o capital cultural incorporado representa um dos mais difíceis de se perceber, uma vez que não está ligado a algo material. Tal sutileza talvez seja o elemento chave que ajuda a mantê-lo de forma velada nos espaços escolares, fazendo com que as diferenças de oportunidades geradas sejam ocultadas, tornando-as, muitas vezes, imperceptíveis.

Segundo Souza (2012, p. 29) “para os alunos filhos da classe dominante alcançarem o sucesso escolar torna-se bem mais fácil do que para aqueles que têm que desaprender uma cultura para aprender um novo jeito de pensar, falar, movimentar”. A escola, enquanto ambiente que impõe o arbitrário cultural, torna-se

local propício para a permanência de crianças com capital cultural elaborado. Porém, para aquelas que são provenientes de camadas populares, encontram uma barreira ao se deparar com a cultura escolar diferente da dela, que é qualificada como subalterna. Dessa forma, a escola reproduz dinâmicas de violência simbólica que afetam o desempenho dos filhos das classes culturalmente desfavorecidas.

Mas se isso realmente acontece, por que os resultados escolares não são contestados? Segundo Nogueira e Catani (2007), Bourdieu explica que a escola cria um ambiente propício no qual as elites justificam sua posição social como resultado de dons naturais. Dessa forma, podemos ver que a escola não apenas colabora com a reprodução das desigualdades, como também se coloca como vetor de sua legitimação e continuidade.

Segundo Mendonça, Pereira e Melo (2017, p. 128).

[...] a instituição escolar não apresenta apenas a característica de mediadora para o triunfo dos alunos, mas também a continuidade da desigualdade exercida ao ignorar as diferenças entre eles, enfatizando o discurso de mesmas oportunidades para todos e principalmente reafirmando a cultura da elite.

Além de todas essas questões a respeito de como a escola pode ter uma ação reprodutora quando se trata de crianças de grupos socialmente desfavorecidos, ainda fica a indagação a respeito de como se processam os mecanismos de sucesso escolar para cada grupo social. Segundo Presta e Almeida (2008), quando analisam o futuro das crianças após o ensino médio, enquanto que para aquelas oriundas de determinados grupos sociais é apresentado o cenário de “se” eu for para a faculdade, para outras a questão se restringe sempre a “quando” eu for para faculdade, isto é, para estas últimas a dúvida apresentada reside apenas na escolha de quando essa hora vai chegar.

Para Nogueira e Catani (2007), Bourdieu analisa esse cenário de escolhas restritas quando expõe a ideia da *causalidade do provável*, no qual as pessoas almejam apenas aquilo que está ao seu alcance, desejando o que elas podem objetivamente conquistar, o que Bourdieu conceitua como *aspirações efetivas*. “O nível de aspiração dos indivíduos se determina, em grande parte, em referência às

probabilidades (intuitivamente estimadas através dos sucessos ou das derrotas anteriores) de atingir o alvo visado” (NOGUEIRA, CATANI, 2007, p.49). Portanto, se cada família investe de forma diferencial, tendo como dado concreto um objetivo a ser alcançado levando em conta o *ethos* de classe, o sucesso ou fracasso escolar depende do objetivo inicial a ser alcançado por aquela família.<sup>24</sup>

Pelo exposto, o ambiente escolar não apenas não consegue se isolar dos fatores exteriores como funciona sem a menor intenção de neutralidade. Parece ser uma grande ilusão imaginar que a escola seja um local que oferece as mesmas oportunidades para todos e que permite uma competição escolar justa. Mas isso não a priva de dissimular que assim o seja. Ela vive sob uma trama bem articulada e estruturada que, para quem a vê sem um olhar crítico mais aprofundado, faz parecer se tratar de um ambiente franco sem intenções ou pré-conceitos, o que na verdade apenas permite que ela continue fazendo o que faz em favor da cultura tida como legítima.

A ideia da meritocracia na escola, portanto, acaba compactuando com mecanismos que auxiliam na manutenção das desigualdades escolares, contribuindo para que os indivíduos permaneçam de olhos fechados para as injustiças sociais presentes, sob a compreensão equivocada de que a competição é justa. Não queremos dizer, contudo, que aqueles que de alguma forma gozaram de algum privilégio de nascimento ou de classe devam ser diminuídos ou lesados, mas a questão a ser observada está naquilo que Dubet (2008) aponta sobre a maneira pela qual tratamos os vencidos. Segundo o autor, essa culpabilização do aluno é tão forte que pode acabar fazendo com que ele acredite que é o único responsável pelo seu fracasso, uma vez que não encontra outra razão provável fora de si para o baixo desempenho, por mais que se esforce para mudar a sua situação.

---

<sup>24</sup> Uma criança pode chegar ao fim do ensino médio e, ao concluí-lo, começar a trabalhar sem nem mesmo almejar chegar à universidade, uma vez que já cumpriu com aquilo que era esperado pelo seu meio social, atingindo, portanto, aquilo que era visto como sucesso escolar, não tendo justificativas plausíveis para prosseguir com os estudos, enquanto que em outros meios sociais, apenas ter o ensino médio seria entendido com fracasso escolar. Bourdieu se refere a estes cenários, como vimos, pela perspectiva da *causalidade do provável* (BOURDIEU, 2008).

Na perspectiva de dubetiana, enquanto o ideal meritocrático culpabiliza os indivíduos pelos seus supostos fracassos e erros, a escola poderia olhar para esses sujeitos e possibilitar segundas chances, ser compreensiva e consciente sobre as situações que influenciam aquele baixo resultado, mas também perceber que é possível chegar a bons resultados se a todos forem dadas oportunidades segundo as suas necessidades. Sobre estas questões falaremos no próximo capítulo.

#### 4- ESCOLA E EQUIDADE

Como poderíamos imaginar uma escola justa inserida no conjunto de uma sociedade injusta? Já percebemos que a escola não se priva das influências externas, ponto de partida para que Dubet (2008) elabore o seu conjunto de propostas sobre como poderíamos matizar essas interferências. A questão, observa, é que escola pretensamente igualitária, ainda assim, não seria sinônimo de escola justa, dadas as incontornáveis assimetrias de condições de saída.

Para Dubet, no texto bastante influente *O que é uma escola justa* (2008), para ser exercido plenamente o ideal meritocrático não poderia haver diferenças iniciais, o que só seria possível se as crianças desde o início não tivessem contato com suas famílias, geradoras primeiras dessas diferenças. Obviamente, isso não é viável e muito menos desejável, e por mais que se pudéssemos chegar o mais próximo possível de uma igualdade de oportunidades, não seria um ideal justo ou até mesmo humanitário a se defender. Dubet então vislumbra uma situação hipotética na qual as desigualdades iniciais fossem anuladas o mais possível, dividindo sua proposta em três fases.

O primeiro ponto diria respeito à determinação de uma *cultura comum*, ou seja, um conhecimento mínimo que todos os alunos deveriam possuir. Esse conjunto de saberes não seria um fator limitante, no sentido de que apenas ele seria adquirido, mas cada um poderia expandi-lo para outros, de acordo com sua ambição. Saindo da situação hipotética do autor e trazendo para a nossa realidade, precisamos pensar sobre o que seria o conhecimento socialmente valorizado, colocando em dúvida até que ponto tal conhecimento comum não representaria, de alguma forma, um impedimento à igualdade de oportunidades, uma vez que a determinação sobre o que seria estudado poderia ser de alguma forma limitante dados os respectivos estoques de capital cultural.

Seguindo o raciocínio do autor, o segundo ponto diria respeito ao fato de que em algum momento os estudantes começariam a se diferenciar em seus desempenhos por conta de suas aptidões e esforço, fazendo com que os melhores se destacassem. Ao saírem da escola, pela lógica, aqueles com desempenho mais acentuado teriam lugar de destaque enquanto que os postos menos prestigiados

ficariam com aqueles de baixo desempenho. Dessa forma, a escola criaria em seu interior diferenciações entre alunos que, por sua vez, geraria posteriores possibilidades na sociedade.

Concordamos com o autor quando ele observa que as diferenciações que vemos na escola vão abrir portas para uns e não para outros, culminando em posteriores oportunidades desiguais. Porém, como garantir que esse desempenho de fato é determinado pelo esforço e não pela bagagem cultural? Percebam que a ideia expressa no segundo ponto é exatamente aquela que é tida como *justa* pela nossa sociedade, que defende sem maiores questionamentos os ideais meritocráticos. Em sociedades extremamente desiguais como a nossa, parece não ser possível anular as desigualdades iniciais tal qual a situação hipotética de Dubet supõe, ou seja, cairíamos no mesmo disfarce das escolas que temos hoje nas quais as desigualdades são encobertas e bons desempenhos são tidos como sinônimos de mérito individual.

O terceiro ponto destacado por Dubet talvez seja o mais importante. Se não é justa a desigualdade que a escola promove, não devemos tratar, portanto, os vencidos de forma danosa, não criando hierarquias entre desempenho, mas buscando discriminações positivas e situações de reparação segundo o princípio de “dar mais a quem mais precisa”. Dubet se baseia, nesse sentido, nos princípios elaborados pelo teórico político estadunidense John Rawls em sua influente obra *Uma teoria na justiça* (2008), na qual Rawls desenvolve a ideia da *justiça como equidade*. Nesse registro, justiça não passa pela noção de igualdade, mas de equidade.<sup>25</sup>

De toda forma, esse ideal de educação, em termos dubetianos, parece ser utópico. Uma escola que consiga hipoteticamente anular as desigualdades iniciais e que promova um ensino igualitário poderia até ser almejada, mas não seria realista pensar que pudesse existir. Isso não quer dizer, contudo, que as ideias trazidas por

---

<sup>25</sup> Segundo o dicionário online Michaelis, igualdade representa a “Qualidade daquilo que é igual ou que não apresenta diferenças”, enquanto equidade significa “Consideração em relação ao direito de cada um independentemente da lei positiva, levando em conta o que se considera justo”. De acordo com o CNTE (Caderno Nacional dos Trabalhadores em Educação, p. 211) “Uma das regras fundamentais para se atingir a igualdade diz respeito a tratar desigualmente os desiguais. Caso se trate de forma igual quem detém condições desiguais, abre-se caminho para mais injustiças”.

Dubet não sejam úteis para pensarmos formas de se aperfeiçoar a escola que temos hoje. As desigualdades sociais surtem efeitos na educação, e o que não faltam são fatores que influenciam negativamente no desempenho do aluno. Talvez nós não possamos anular essas diferenças ou impedi-las por completo, mas quando entendemos que existem fatores que afetam o desempenho do aluno, e que eles não provêm daquilo que entendemos por mérito, podemos criar mecanismos para auxiliar esses estudantes, e daí a proposta de Dubet tem muita razão de ser.

Uma das formas, talvez a mais premente, para que esse cenário seja alterado, reside exatamente em se repensar o ideal meritocrático, que representa a venda que esconde mecanismos de reprodução de desigualdades, ao passo que cria outros de legitimação.

Segundo Soares e Baczinski (2018, p.42).

[...] a meritocracia é utilizada pelas classes dominantes como uma forma de perpetuar-se no poder, aproveitando-se da baixa capacidade crítica dos grupos sociais menos favorecidos, que aceitam essa condição como sendo algo natural e levando só a aceitar a meritocracia como também a defendê-la.

Quando um professor faz uso dessa *venda*, deixa de perceber o conjunto de violências simbólicas presente nesse jogo de legitimação de desigualdades, formando aquilo que Bolívar (Apud VALLE e RUSCHEL, 2010, p .82) chama de *aliança meritocrática*, espécie de pacto entre grupos de alto capital cultural com os professores. Porém, é válido ressaltar que o professor, por mais que seja uma peça importante, não necessariamente se percebe como ator nesse mecanismo, e por isso mesmo acaba colaborando para que a violência simbólica continue existindo, uma vez que para combatê-la é preciso primeiramente desmistificar a sua existência.

Sendo assim, para pensarmos na possibilidade de uma escola justa de forma realista, devemos primeiro entender a diferença entre igualdade e equidade, tal qual proposta por Dubet a partir de Rawls. Se trouxermos isso para o contexto escolar, igualdade seria dar as mesmas oportunidades na sala de aula para todos, independentemente das diferenças, mas se pensarmos nas desigualdades que existem entre os alunos a igualdade de tratamento seria sinônimo de não igualdade

de resultados ou de justiça, uma vez que alguns alunos precisam de mais atenção que outros, dadas as diferenciações em termos de background cultural. Considerando tais questões, teríamos um cenário de equidade e, portanto, de justiça.

Com efeito, a atitude mais racional e eficaz seria a de tratar os alunos com equidade, ou seja, compreender que cada um traz consigo diferentes oportunidades e backgrounds culturais, para que assim - conscientes dessas desigualdades - pudéssemos dar atenção diferenciada a cada qual, respeitando as diferenças e diminuindo as instâncias de violência simbólica no ambiente da escola. Por esses motivos é tão importante que o pedagogo possa estar consciente dos fatores que afetam na educação dos alunos, pois essa é a diferença que o separa de ser mais uma engrenagem que contribui para a reprodução de desigualdades ou um agente de transformação na educação dos jovens e crianças.

## CONCLUSÃO

Neste Trabalho de Conclusão de Curso, para problematizar se a escola conseguiria ou não trazer iguais oportunidades educacionais para todos, trouxemos estudos e pesquisas que nos auxiliaram a refletir a este respeito. O Relatório de Coleman foi o ponto de partida por nós escolhido para o estudo e debate sobre as desigualdades educacionais por seu pioneirismo, em especial aquelas geradas pelo background socioeconômico. Sendo assim, Frederick Mosteller e Daniel P. Moynihan (2008), refletindo sobre os dados do referido Relatório, nos possibilitaram mostrar a maneira pela qual as desigualdades de desempenho se dão por meio de dinâmicas apreensíveis apenas por intermédio de dados científicos consolidados.

Samuel Bowles e Herbert Gintis, em *Promessas quebradas: reforma da escola em retrospectiva* (1976), nos ofereceram importantes dados de diferentes autores (FLANAGAN; COOLEY, 1966, JENCKS et al., 1972) - contemporâneos ao Relatório - que nos auxiliaram a enriquecer a reflexão, tratando do impacto das diferenças de background socioeconômico sobre a educação, como as probabilidades de acesso ao ensino superior, gastos das escolas baseados no nível socioeconômico dos alunos, entre outras variáveis. Por sua vez, ao traçar um comparativo entre as notas do exame nacional, entrevistas com famílias e sua relação com a língua escrita, Lahire (2008) nos ofereceu um panorama microsociológico sensível e importante que, muitas vezes, poderia passar despercebido ou ser tido como menos significativo em termos de pesquisas estruturais.

Também julgamos como importante, no trabalho, olhar para nosso próprio país numa tentativa de aproximação com o panorama até então analisado. Como vimos, o Brasil é um dos países mais desiguais do mundo, no qual parte das escolas sequer conta com rede de esgoto, e que temos como especificidade a desigualdade diretamente relacionada a grupos étnico raciais. Também observamos, através de avaliações como o PISA e o SAEB (por mais questionáveis que sejam essas avaliações externas em suas metodologias e propostas), uma confirmação de que as desigualdades socioeconômicas e culturais afetam sobremaneira na qualidade da formação do aluno.

Para discutir a maneira pela qual a escola legitima e chancela as desigualdades, trouxemos alguns dos conceitos elaborados por Bourdieu e Passeron, dada a pertinência e o alcance da crítica elaborada por esses autores. Suas reflexões sobre o capital cultural, a herança cultural, a violência simbólica e a imposição do arbitrário cultural representam noções poderosas e necessárias para entendermos os mecanismos que operam, muitas vezes de forma velada, no interior da escola. Pesquisas e reflexões realizadas por autores como Nogueira e Catani (2007), Almeida (2007), Mendonça, Pereira e Melo (2017) e Souza (2012), nos auxiliam nessa empreitada.

Por fim, ao trazemos as reflexões de Dubet (2008) sobre uma situação hipotética na qual a igualdade de oportunidades educacionais seria alcançada, pudemos perceber os limites de um ideal meritocrático puro, inconcebível uma vez que seria ilusório imaginar que todas as crianças chegassem à escola com as mesmas oportunidades, condição necessária para uma competição justa. Para o autor, imaginar que a escola conseguiria um dia chegar a esse ideal igualitário seria incorrer em uma abordagem irrealista. A escola, isoladamente, não conseguiria se isolar das influências externas a fim de gerar condições igualitárias. Sendo assim, a escola teria que repensar a forma como trata os vencidos - uma vez que ela geraria desigualdades futuras dada a forma em que é estruturada a sociedade - devendo gerar reparações através da discriminação positiva em busca de um panorama de equidade.

No início desta pesquisa apresentamos um questionamento e, agora, depois de percorrermos o percurso descrito, podemos afirmar com mais clareza que a ideia de igualdade de oportunidades configura apenas uma miragem. Pensando nisso, o ideal meritocrático, tal qual trabalhamos em termos críticos, não poderia ser pensado no ambiente escolar uma vez que não há base igualitária de condições de saída e de oportunidades nas quais ele possa se pautar. Logo, a meritocracia na escola, entendida pelo seu viés individualista que opera por meio da *ideologia do dom* (BOURDIEU, 2008) e da culpabilização dos vencidos, representa parte desse jogo ilusório que beneficia os grupos sociais econômica e culturalmente favorecidos. Por outro lado, questionar essa visão representa enxergar esse cenário de desigualdades e com ele não compactuar.

Assim sendo, no ambiente escolar, aquilo que muitos entendem por meritocracia pode ser tratado, na maior parte das vezes, como reflexo compulsório da herança cultural disfarçada, e enquanto perdurarem esse discurso e essa visão a escola continuará a perpetuar e a legitimar as desigualdades sociais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AKKARI, Abdeljalil. **Desigualdades educativas estruturais no Brasil: Entre Estado, privatização e descentralização**. Educação e sociedade, [S. l.], ano XXII, v. 22, n. 74, p. 163-189, 1 abr. 2001. Disponível em:

<[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302001000100010&script=sci\\_abstract&lng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302001000100010&script=sci_abstract&lng=pt)> . Acesso em: 5 nov. 2020.

ALMEIDA, Ana Maria Fonseca de. A noção de capital cultural é útil para se pensar o Brasil? In: ZAGO, N. et al. **Sociologia da educação: pesquisa e realidade**. Petrópolis: Vozes, 2007.

AMERICAN INSTITUTES FOR RESEARCH. **Project Talent: tell your story**. Washington, DC, 2016. Disponível em: < <https://www.projecttalent.org/>.> Acesso em: 6 dez. 2020.

BARBOSA, Livia. **Meritocracia e sociedade brasileira**. Revista de administração de empresas. FGV-EAESP, São Paulo, v. 54, n. 1, p. 80-85, 1 fev. 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-75902014000100008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75902014000100008)> . Acesso em: 6 mar. 2020.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. 1966 In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação**. 9. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, p.39-65, 2007.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean C., **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean C. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. Promessas quebradas: Reforma da escola em retrospectiva. 1976 In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

BRASIL. **Constituição** (1988). Emenda constitucional nº 59, de 11 de Novembro de 2009. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm#art1) >

Acesso em: 9 dez. 2020.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

CHISWICK, Barry; MINCER, Jacob. **Time Series Changes in Personal Income Inequality in the U.S.** *Journal OF Political Economy*, v. 80, n. 3, parte I, 1972.

CNTE. **A meritocracia na educação brasileira. Retratos da escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 209-213, 1 jul. 2013. Disponível em <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/275/451> > Acesso em: 18 nov. 2020.

COLEMAN, James.S. Desempenho nas escolas públicas. 1966 *In*: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: UFMG, cap. 2, p. 26-32, 2008.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?: a escola das oportunidades**. São Paulo: Cortez, 2008.

EQUIDADE *In*: **Michaelis: Dicionário brasileiro da língua portuguesa**. Disponível em:<<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=equidade> >. Acesso em: 19 nov. 2020.

ERNICA, Mauricio; RODRIGUES, Erica Castilho. **Desigualdades educacionais em metrópoles: território, nível socioeconômico, raça e gênero**. *Educ. Soc.* [online]. 2020, vol. 41, Disponível em: <<http://ref.scielo.org/85y4xw>>. Acesso em: 19 out. 2020.

ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA. [**Constituição** (1787)]. 13ª emenda. [S. l.: s. n.], 1865. Disponível em: <[https://www.senate.gov/civics/constitution\\_item/constitution.htm#amdt\\_13\\_\(1865\)](https://www.senate.gov/civics/constitution_item/constitution.htm#amdt_13_(1865)) >. Acesso em: 3 out. 2019.

FLANAGAN, John Clemans.; COOLEY, William W. **Project Talent, One Year Follow-up Study**. Cooperative Research Project, n. 2333. University of Pittsburgh: School of Education. 1966.

FORQUIN, Jean Claude. **Sociologia da educação. Dez anos de pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação: para além da “forma escola”**. EDUCAÇÃO: Teoria e Prática, Rio Claro, SP, Brasil, ano 35, v. 20, p. 89-99, 1 dez. 2010.

IGUALDADE In: **Michaelis: Dicionário brasileiro da língua portuguesa**.

Disponível

em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=IGUALDADE>>.

Acesso em: 19 nov. 2020.

JENCKS, Christopher.S. et al. **Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America**. New York: Basic Books, 1972.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: As razões do improvável**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2008.

LEI DOS DIREITOS CIVIS. Lei pública nº 402, de 2 de julho de 1964. IV. **Pesquisa e relatório de oportunidades educacionais**, Estados Unidos da América, 1964.

Disponível em: <https://www.govinfo.gov/content/pkg/STATUTE-78/pdf/STATUTE-78-Pg241.pdf> . Acesso em: 19 dez. 2020.

MADAUS, George. F; AIRASIAN, Peter. W; KELLAGHAN, Thomas. Estudos empíricos. In: SOARES, José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

MENDONÇA, Amanda André; PEREIRA, Alana Rafaelle; MELO, Ivan Luis.

**Meritocracia e herança cultural: uma abordagem sobre a educação pública do Rio de Janeiro**. Revista café com sociologia, [s. /], v. 6, n. 2, p. 124-146, 1 jul. 2017.

Disponível em:

<<https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/download/769/pdf>>. Acesso em: 4 mar. 2020.

MERITOCRACIA In: **Michaelis: Dicionário brasileiro da língua portuguesa.**

Disponível

em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=meritocracia>>. Acesso em: 17 fev. 2020.

MOSTELLER, Frederick; MOYNIHAN Daniel P. Um relatório inovador in: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias.** Belo Horizonte: UFMG, 2008.

NOGUEIRA, Maria Alice. **A Categoria família na Pesquisa em Sociologia da Educação: notas preliminares sobre um processo de desenvolvimento.** Interlegere UFRN, v. 9, p. 156-166, 2011

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação.** 9. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

OKADA, Tetsuo; COHEN, Wallace M.; MAYESKE, George W. **Growth in Achievement for Different Racial, Regional and Socio-economic Grouping of Students,** Departamento dos Estados Unidos. 1969.

PNUD. **Relatório de Desenvolvimento Humano. Além do rendimento, além das médias, além do presente: Desigualdades no desenvolvimento humano no século XXI.** [S. l.], 2019. Disponível em:

<[http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr\\_2019\\_pt.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_pt.pdf)>. Acesso em: 15 mai. 2020.

PRESTA, Sueli; ALMEIDA, Ana Maria F. **Fronteiras imaginadas: Experiências educativas e construção das disposições quanto ao futuro por jovens dos grupos populares e médios.** Cedes, Educação e Sociedade, v. 29, n. 103, p. 401-424, 2008.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça.** São Paulo: Martins Fontes. 2008.

SOARES, Karine da Silva; BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura. **A meritocracia na educação escolar brasileira.** Temas e Matrizes, Cascavel, v. 12, n. 22, p. 36-50, 1 jun. 2018. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/20121>>. Acesso em: 19 nov. 2020.

SOUZA, Liliane Pereira. **A violência simbólica na escola: contribuições de sociólogos franceses ao fenômeno da violência escolar brasileira**. Revista LABOR, Universidade Federal do Ceará, v. 1, n. 7, p. 20-34, 8 jul. 2012. Disponível em:

<[http://www.revistalabor.ufc.br/Artigo/volume7/2\\_A\\_violencia\\_simbolica\\_na\\_escola - Liliane Pereira.pdf](http://www.revistalabor.ufc.br/Artigo/volume7/2_A_violencia_simbolica_na_escola_-_Liliane_Pereira.pdf)>. Acesso em: 14 nov. 2019.

VALLE, Ione Ribeiro; RUSCHEL, Elizete. **Política educacional brasileira e catarinense (1934-1996): uma inspiração meritocrática**. Revista Electrónica de Investigación y Docencia, v. 3, p. 73-92, 2010.

VIANA, Maria José Braga. **Práticas socializadoras em famílias populares e a longevidade escolar dos filhos**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 28, ed. 01, p. 421-440, 2012.