



Carlos Henrique Ferreira Rodrigues

*Universidade Estadual de Ponta Grossa
(UEPG)*

carlos.henrique.fr@hotmail.com

A GERAÇÃO DE DESIGUALDADES SOCIAIS NO BOJO DA ESCOLA PÚBLICA: RELAÇÕES DE CONTROLE E DOMINAÇÃO

RESUMO

A presente pesquisa se propõe a investigar as desigualdades geradas no bojo das escolas públicas, analisando a maneira como estas se organizam para enfrentar, omitir ou reforçar práticas de desigualdade. Dessa forma, numa abordagem qualitativa, desenvolveu-se a pesquisa a partir de estudo bibliográfico, fundamentando-se em Bourdieu e Passeron (2013) Dubet (2003), Lahie (2008), Valle (2015) dentre outros. A pesquisa objetivou conhecer o conceito de desigualdade, desigualdade escolar, relacionando-as com possíveis categorias explicativas (desigualdade social, dualidade escolar, violência simbólica, entre outras); analisar sociologicamente as funções educativas objetivadas pelas escolas, formas de organização escolar e seus efeitos aos discentes. O trabalho possibilitou ver que a escola não é uma “caixa preta” das desigualdades sociais, contudo, a própria escola gera desigualdades idiossincráticas que mantêm, (re)criam ou exponenciam estas desigualdades.

Palavras-chave: Escola. Desigualdade escolar. Funções educativas.

THE GENERATION OF SOCIAL INEQUALITIES IN THE BOX OF THE PUBLIC SCHOOL: CONTROL AND DOMINATION RELATIONSHIPS

ABSTRACT

The present research aims to investigate the inequalities generated in the public school system, analyzing the way in which these are organized to face, omit or reinforce practices of inequality. Thus, in a qualitative approach, the research was developed from a bibliographical study, based on Bourdieu and Passeron (2013) Dubet (2003), Lahie (2008), Valle (2015) among others. The research aimed to know the concept of inequality, school inequality, relating them to possible explanatory categories (social inequality, school duality, symbolic violence, among others); to analyze sociologically the educational functions objectified by the schools, forms of school organization and their effects to the students. The work made it possible to see that school is not a "black box" of social inequalities, however, the school itself generates idiosyncratic inequalities that maintain, (re) create or expose these inequalities.

Keywords: School. School inequality. Educational functions.

Submetido em: 23/05/2017

Aceito em: 30/03/2018

DOI: 10.28998/2175-6600.2018v10n20p255

1 INTRODUÇÃO

O tema da desigualdade foi tratado na literatura da área, em diferentes e certamente complementares perspectivas. A partir da década de 70, Bourdieu, Passeron, Baudelot, Establet e Althusser estabeleceram uma crítica contundente ao sistema escolar, evidenciando, respectivamente, o papel da escola em processos de geração e manutenção da desigualdade pela produção e reprodução de violências simbólicas, pelo dualismo com que atendeu crianças das classes burguesa e popular e pela submissão naturalizada aos interesses do Estado, convertendo-se em seu aparelho ideológico na manutenção dos interesses capitalistas.

No Brasil, as pesquisas de Patto, publicadas na década de 80, na obra “Fracasso Escolar, histórias de submissão e rebeldia”, marcaram a denúncia da realidade nacional em termos dos graves índices de evasão e repetência, da culpabilização das famílias e da psicologização do fenômeno.

Mais recentemente, os estudos de Dubet na França, repercutidos no país também com a produção de Valle, retomam a questão posicionando o fracasso na perspectiva da desigualdade.

Nessa abordagem, a presente pesquisa se propõe a investigar as desigualdades geradas no bojo das escolas públicas, analisando a maneira como essas se organizam para enfrentar, omitir ou reforçar práticas de exclusão. Para tanto, buscou-se a articulação de autores já consagrados na literatura clássica com autores contemporâneos, mostrando, assim, a atualidade com que o tema se apresenta.

A dura realidade social que se replica nas escolas não pode ser apresentada como desculpa para justificar o não compromisso ético político com as classes menos favorecidas, nem como doutrina para o fracasso. Todos estamos em corresponsabilidade pela distância entre as teorias da educação e a prática educativa das escolas, entre palavras de ordem e os fatos reais. Nesse sentido, todos os envolvidos precisam se inclinar a responsabilizar-se pela luta de uma escola mais justa, o que coloca o problema não apenas nos campos sociológico, filosófico ou pedagógico, mas ético e político.

É preciso, portanto, interrogar o modelo de escola que se tem; seus efeitos, compromissos e desdobramentos frente às desigualdades sociais que se multiplicam em nossa sociedade. No presente trabalho, não se desconsidera a força da totalidade social na produção desse fenômeno, mas busca-se focar a escola como elemento articulador da emancipação humana, através da consolidação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, pelo que se propõe a refletir criticamente sobre os desafios

contemporâneos com que as instituições educativas se revestem no enfrentamento das desigualdades.

Dessa forma, numa abordagem qualitativa, desenvolveu-se a pesquisa a partir de estudo bibliográfico. A referida pesquisa objetivou conhecer o conceito de desigualdade escolar, relacionando-a com possíveis categorias explicativas (desigualdade social, dualidade escolar, violência simbólica, entre outras); analisar sociologicamente as funções educativas objetivadas pelas escolas, formas de organização escolar e seus efeitos aos discentes.

2 DA IGUALDADE FORMAL ÀS MULTIPLICADAS DESIGUALDADES

As desigualdades são forjadas historicamente. Na Antiguidade, na Idade Média e no começo da Modernidade, elas eram rígidas, relacionando-se, quase que exclusivamente, à posição que cada indivíduo ocupava na sociedade, a cada papel social que os sujeitos assumiam diante de classes antagônicas, portanto, resumia-se à condição de quem executava o trabalho e quem usufruía dos frutos deste. Havia outros tipos de desigualdade, mas a posição de classe (senhores e escravos, senhores e servos, patrões e empregados) era extremamente opressora, a tal ponto que a rigidez social imperava.

Sem que se negue a desigualdade fundamental, percebe-se que já não se trata somente dela, pois o avanço da modernidade, dos ideários republicanos e do capitalismo globalizado, amplia o sentido das experiências sociais nas quais multiplicam-se as formas de desigualdade.

Para tanto, cabe entender o que é a desigualdade ou, ainda, o que é igualdade. Sendo a igualdade antônimo e, portanto, referência, medida e comparação que nutre o que se considera desigual, cabe entender o que, no bojo do social, é igualdade e desigualdade.

2.1 Igualdade versus desigualdade

Buscar entender a igualdade é uma tarefa complexa, primeiro porque sempre que se falou dela permaneceu-se no campo, quase que exclusivamente, da formalidade. De fato, a igualdade formal é um avanço, mas também é verdade que na prática cotidiana ela pouco fez para consolidar a igualdade dos sujeitos possuidores de direitos naturais.

É possível projetar vários tipos de igualdade: de condições; de oportunidades; de resultados; de representação; de gênero; raça; etnia... O que revela que conceituar a igualdade é uma tarefa difícil. Contudo, as igualdades podem ser agrupadas de um modo

único: em torno da dignidade humana¹. Tudo aquilo que vai contra a dignidade humana e, dessa forma, é segregador, vai contra o princípio de igualdade e é, em consequência, desigual. Assim, os atores sociais estariam em desigualdade quando é ferido o princípio do direito à igualdade de dignidade humana.

Se a igualdade precisa pautar-se pela dignidade humana e se a dignidade é histórica, datada em espaço e tempo, cada tipo de sociedade e época produz diferentes considerações acerca do que é necessário para viver com dignidade, em termos de bens materiais, afetivos, espirituais e, sobretudo, culturais. Entretanto, considera-se que o fator material é preponderante para que se tenha acesso aos demais.

Viver com dignidade na década de 1940, 50, 60 etc. não é o mesmo que vivê-la nos dias de hoje, na medida em que as técnicas mudaram, os valores se transformaram, os preços aumentaram, dentre outras coisas.

Assim, igualdade liga-se à condição de cada sujeito ou ator social, de ter acesso digno a bens indispensáveis para a vida em sociedade, sejam eles bens materiais como casa, comida, vestimenta etc., como também aos bens culturais que nutrem o ser humano para que seja mais e produza mais, de forma emancipadora.

Logo, a desigualdade se constitui pela segregação de um grupo, uma classe, um sujeito, pela raça, gênero ou credo religioso. Com efeito, Desigualdade é a negação da dignidade humana, pela prática de violências simbólicas, dissimulando-se uma falsa igualdade (formal) e forjando-a como natural.

Isso nos coloca que a tecnologia do telefone de última geração, pode trazer benefícios de uso que o tornariam essencial para a vida, contudo, a grife ou marca que ele estampa não faz parte de sua condição de “produto essencial para a vida”, mas configuram-no, junto com seu preço, como elemento de distinção social, objetivando, justamente, demonstrar a condição desigual. Nesse sentido, a grife aliada ao preço acima do valor “real” causa, necessariamente, condições que marcam a seletividade. Assim, como destaca Bourdieu (2008), o jogo simbólico em que a estrutura social está inscrita gera situações que configuram um campo de distinção social, que necessariamente alimenta a manutenção social do status quo.

Como destacam Chauí e Santos (2014), a desigualdade em que vivemos é a negação pura da verdadeira dignidade humana. Essa precisa estar sob a proteção, sem exclusão, de nenhum humano. Os autores ainda destacam que, em vista da ordem vigente

¹ Os elementos que contemplam a dignidade humana já foram reconhecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948: “Artigo 1. Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (Organização das Nações Unidas, 1948, p. 2).

- o status quo dominante - temos que nos apropriar dos direitos humanos como fonte de uma luta contra hegemônica.

Frente a tais apontamentos, questiona-se: como se configura a questão da diferença, como se diferencia desigualdade de diferença frente à singularidade dos sujeitos? Uma diferença pode fazer-se desigualdade já na sua gênese, como também pode não ser considerada desigualdade; dependerá se a diferença se fizer fator de exclusão, de segregação, ou não. Se a diferença, atrelada à desigualdade social, deixá-la ainda mais exponenciada, tem-se dois tipos de desigualdade: a social e a de diferença.

Homens são diferentes biologicamente das mulheres, em questão de gênero e, essa diferença gera desigualdade, mas não em todos os campos. Sabe-se que a população brasileira feminizou-se, pois dos 190.755.799 de brasileiros, 97.348.809 são mulheres e 93.406.990 são homens (IBGE, 2010, p. 107). As carreiras para as quais as mulheres se inclinam são quase que destinadas a elas, a exemplo das carreiras docentes. Todavia, o fato de que as mulheres trabalhem e possuam acesso à escolaridade não eliminou a desigualdade em que viveram, vivem e provavelmente viverão:

Os estudos mostram que as mulheres não ganharam em todas as frentes e que essa incontestável igualdade é “paga” por novas desigualdades, tanto mais insuportáveis por entrarem em choque com uma progressão “objetiva” da igualdade (DUBET, 2001, p. 11).

Isso nos coloca que ao mesmo tempo em que se movimenta em direção à igualdade, outras desigualdades são forjadas. Assim, concordamos com Lahire (2008, p.47) quando diz que:

Para que una diferencia constituya desigualdad hace falta que todo el mundo (o, em todo caso, una mayoría de “privilegiados” o de “lesionados”) considere que la privación de determinada actividad, de determinado saber, de acceso a tal o cualbien cultural o a tal o cual servicio, constituye una falta, una minusvalía o una injusticia inaceptable. [...] En efecto, lo que marca la distancia entre una *diferencia* social y una desigualdad social de acceso a toda una serie de bienes, prácticas, saberes, instituciones, etcétera, es el hecho de estar, en el segundo caso, ante objetos definidos, colectiva y muy ampliamente, como altamente deseables.

É nesse sentido que, no bojo do capitalismo, temos múltiplas e multiplicadas desigualdades (Dubet, 2003), tantas quantas possam existir. Nesse movimento, algumas são diminuídas enquanto outras são acentuadas e outras, ainda, são (re)criadas.

3 A MULTIPLICAÇÃO DAS DESIGUALDADES

Há uma desigualdade fundamental que se dá pela estratificação social. A ela somam-se outras e novas, gerando o fenômeno da multiplicação das desigualdades. As

múltiplas experiências dos sujeitos, o movimento dialético de transformação do próprio capital, a luta pela igualdade (mesmo que formal), foram alterando, modificando, o que se tem por desigualdade, a tal ponto que não se pode falar em uma única desigualdade, mas em multiplicadas desigualdades (DUBET, 2003).

As desigualdades modernas foram, com muitas lutas, sendo diminuídas; a própria luta pela igualdade de oportunidades trazem à cena novas conquistas a setores que permaneceram por anos negligenciados. Contudo, quase que na mesma medida em que algumas desigualdades diminuíram, outras foram exacerbadas. Têm-se desigualdades reduzidas, aumentadas ou multiplicadas, conforme assevera Dubet (2003, p. 39):

[...] a maioria destas desigualdades não é nova; seguidamente até elas são menos fortes do que outrora, como o caso das desigualdades sexuais, mas elas constituem um novo objeto de pesquisa e de análise porque os atores têm uma consciência bem mais aguda do que contextos em que elas podiam participar da ordem natural das coisas.

A luta pela igualdade foi ao longo do tempo sendo mais percebida, tornando-se sensível aos sujeitos; prova disso é a frequência com que se ouve das minorias e seus movimentos sociais: feminismo, movimentos comunitários, sem terra, sem trabalho, entre outros.

Portanto, para que possamos entender as desigualdades precisamos analisar as micro desigualdades, as experiências dos atores sociais (DUBET, 2001). A desigualdade material/social é fator preponderante para encarar as desigualdades, mas esta já não se resume a elas, pois uma mesma desigualdade pode aumentar e, em outro campo, se atenuar.

No campo da formalidade, todos são iguais e essa formalidade vai garantindo experiências de igualdade, entretanto, cada nova igualdade é paga com outras desigualdades: “um jovem proveniente da imigração tem grandes possibilidades de ser “igual” na área esportiva, e de sê-lo menos numa delegacia de polícia” (DUBET, 2003, p. 48).

As desigualdades étnicas vêm gerando novas formas de desigualdades. Sobretudo na Europa, imigrantes têm sido segregados, deixados à margem. A Itália, porta de entrada dos imigrantes do Oriente Médio, sofre com o choque cultural e, na maioria das vezes, não sabe enfrentar a imigração, gerando-se novas desigualdades.

No Brasil, haitianos que imigram em condições precárias de transporte e chegam aqui encontram trabalho e condições de vida muitas vezes precárias e de escravidão, como no caso de Brasileia – Acre, conforme asseveram Moraes, Andrade e Mattos (2013, p. 107):

[...] há mais de 800 imigrantes haitianos vivendo em condições precárias, em galpões com capacidade máxima para 200 pessoas, sem qualquer tipo de saneamento básico e sem condições descentes de higiene. A junção de superlotação, com precariedade das instalações, com baixa nutrição e com o esgoto a céu aberto faz com que vários haitianos se adoecem, e, assim, sobrecarregando o já deficiente sistema de saúde de Brasileira.

Outro exemplo é a desigualdade geracional, que se faz histórica. Os idosos historicamente são rejeitados e colocados à margem, renegando-os a baixos salários de aposentadorias. Os documentos e a literatura mostram que “até o século XIX, nunca se fez menção aos “velhos pobres”; esses eram pouco numerosos e a longevidade só era possível nas classes privilegiadas; os idosos pobres não representavam rigorosamente nada” (BEAUVOIR, 1990, p. 111).

No Brasil há desigualdades regionais: Norte versus Sul. Quanto mais ao sul, mais elitista (no seu sentido pejorativo) é a cultura, ao preço da diminuição de culturas tão ricas quanto às do Nordeste brasileiro. Dubet (2003, pp. 42-43) caracteriza este tipo de desigualdade na França: “Não só os níveis de salário variam de acordo com as regiões, mas como as ofertas relativas à saúde, à educação, aos transportes, elas também são sensivelmente diferentes” (Ibid, p. 42-43).

Portanto, concorda-se com Lahire (2008) quando afirma que as diferenças, como de gênero, etnia e geracional são forjadas como desigualdades. Essas diferenças são incluídas precariamente em um sistema desigual, o que, conseqüentemente, gera desigualdade pela própria condição de vivência destinada a eles: falta-lhes dignidade de vida, dignidade humana.

É possível listar inúmeros casos de desigualdades, “novas”, “velhas”, “diminuídas”, “aumentadas”, mas sempre se corre o risco de não contemplar um grupo, ou classe atingida por algum tipo de desigualdade. A esse respeito afirma Dubet (2003, p. 43):

[...] a análise destas múltiplas desigualdades transformou sensivelmente o olhar dos sociólogos porque a maioria delas não se reduz ao nascimento, nem à posição de classe, elas resultam da conjugação de um conjunto complexo de fatores e muitas vezes até, elas aparecem como o produto mais ou menos perverso de práticas ou de políticas sociais que têm, justamente, como objetivo de limitá-las.

Assim, a ampliação das igualdades e a expansão do acesso a bens de consumo não erradicaram as desigualdades antigas, mas apenas trouxeram novas desigualdades, agora multiplicadas, exponenciadas em face da consciência empírica dos atores sociais.

Essas novas desigualdades se dão pela existência de novos critérios, novas experiências, novas práticas, novos contextos. Não que não existissem antes; elas apenas não eram visíveis pela própria lógica da estrutura social, ficando; de certa forma; naturalizadas (DUBET, 2001).

Todavia, mesmo com a mudança de olhar e comportamento no trato com as desigualdades há uma eminente dificuldade em desafiá-las, isso porque, segundo Tilly, (1998, apud Lynch; Cream; Moran, 2013, p. 327): “elas são institucionalizadas nas categorias da vida cotidiana”. Habitamo-nos a ver os mendigos, a ver crianças nos sinaleiros, a ver massacres e xenofobia. Essa naturalização da desigualdade está inscrita intencionalmente e é materializada pelos diversos aparelhos ideológicos do Estado, a exemplo da estrutura escolar em que vivemos.

4 ESCOLA E AS MÚLTIPLAS DESIGUALDADES

As questões das desigualdades atingem a escola e esse fenômeno tem sido objeto da sociologia, numa abordagem que confronta os ideários republicanos franceses de neutralidade, igualdade e liberdade na competição escolar.

Quando a sociologia toma a escola como objeto, surge a chamada sociologia da educação que faz forte denúncia na década de 70, de que a escola não era tão neutra e igualitária como se pensava; nascem as teorias que indicam a escola como reprodutora das desigualdades.

É nesse sentido que segundo Dubet (2003, p. 44), “durante muito tempo, o paradigma da reprodução dominou a sociologia da educação, atribuindo unicamente às desigualdades sociais a ‘responsabilidade’ pelas desigualdades escolares” (DUBET, 2003, p. 44). Instaure-se um fatalismo social sobre a escola. No Brasil, sente-se um pessimismo pedagógico forte, mesmo frente ao humanismo pedagógico da teoria freiriana, em voga no momento.

Começa-se a encarar a escola como reprodutora da desigualdade que a antecede. Todo o estigma social que a sociedade capitalista cria em torno dos sujeitos: classe, etnias, raças, religião etc., foi entendido como uma reprodução da escola. Na ausência de um movimento dialético, negava-se a capacidade dos atores sociais, dos sujeitos que estão na escola, alienando-os e, também, o fato de que a escola também gera desigualdade, ainda que dentro dela possa haver tanto movimentos de manutenção, como de transformação².

² Se a escola está inserida num todo social global, ela reage a esse todo, cria seus próprios movimentos. Vejamos que a escola cria um “conjunto de práticas, normas, ideias e procedimentos que se expressam em modos de fazer e pensar o cotidiano da escola [...]” (VIÑAO FRAGO *apud* CARVALHO, 2006, p. 6), isso é se não, pois a própria cultura escolar. Essa cultura que se traduz nos ritos e tradições vão sendo construídos pelas vivências, saberes, e pessoas que ali passaram. Podem-se criar movimentos ora de transformação ora de manutenção do *status quo*.

É bem verdade a crítica dos reprodutivistas: a escola, em sua grande maioria, reproduz a ordem vigente da sociedade. Entretanto, os estudos e a reação dos intelectuais frente ao fatalismo pedagógico, político e social que se estabeleceu toma nova interpretação com a influência da “nova sociologia” inglesa da educação. Os estudos começaram a mostrar que a escola tem uma função própria na produção (e não só reprodução) das desigualdades (DURU-BELLAT; VAN ZANRWN, 1999 apud DUBET, 2003).

Isso quer dizer que a escola tem peculiaridades, tem suas próprias idiossincrasias para reagir frente às desigualdades que se dão a priori a ela, e que essa cultura, estabelecida, pode gerar “novas” e exponenciar “velhas”. A posteriori, a escola pode ter desigualdades reduzidas, aumentadas e/ou multiplicadas, a depender de como a escola reagirá frente às desigualdades, como tratará os alunos.

É bastante evidente que a escola está longe de ser igualitária, mesmo sob a égide do ideário republicano (supracitado); e a existência de políticas afirmativas de equidade evidencia isto, porque são políticas destinadas aos estigmatizados e porque o próprio governo, ao criá-las, reconhece a existência de que a escola ampara os mais favorecidos e “exclui” os marginalizados.

Bourdieu e Passeron (2014) fazem tal denúncia em “Os herdeiros”: tratam-se melhor os que, por questões da loteria genética (Rohling; VALLE, 2016), possuem um capital cultural valorizado pela escola. O mesmo se dá também com algumas políticas de equidade e de discriminação positiva, pois essas políticas e essas discriminações, quase sempre, são casos omissos.

Bourdieu e Passeron (2014, p.27) destacam como a classe social, recebida ao nascer, influência, exponencialmente, na vida de cada um:

De todos os fatores de diferenciação, a origem social é sem dúvida aquele cuja influência exerce-se mais fortemente sobre o meio estudantil, mais fortemente em todo caso que o sexo e a idade e sobretudo mais do que um ou outro fator claramente percebido, como a afiliação religiosa por exemplo (p. 27).

Ainda que haja muitos fatores que gerem desigualdade, a materialidade da vida é fator exponencial para encará-las, pois quando se atrela pobreza a outras desigualdades, temos uma intensificação.

É nesse sentido que toda uma microsociologia da educação mostrou que a relação dos agentes escolares com os alunos e, sobretudo, a reciprocidade na relação professor-aluno desempenham um papel favorável em relação aos alunos das classes médias ou superiores (DUBET, 2001).

Com efeito, não se pode interpretar a escola como uma “caixa preta” das desigualdades sociais, pois ela reage e cria diferentes “efeitos” frente às desigualdades: “efeitos de classe, efeitos de estabelecimento, efeito professor...” (DUBET, 2003, p. 44-45). É por isso que a escola acrescenta suas próprias desigualdades ao encarar (ou omitir) as desigualdades *a priori* a ela.

A ideia de que condições iguais produziram igualdade, desconsidera que esse ideário também produz efeitos desiguais. A grande questão nunca foi a igualdade, pois mesmo oportunidades idênticas para todos recairão em desigualdades: tratar igual quem é diferente ou quem teve vivências diferentes só exponencia a desigualdade.

Compreende-se que a grande questão sempre foi a equidade, porque a igualdade de oportunidades é uma falácia, que recai em tratamentos melhores aos já privilegiados. Só haverá condições que se aproximem da igualdade de resultados na escola, quando entendermos que cada sujeito possui uma trajetória diferente e que a equidade é necessária (ROHLING; VALLE, 2016) para suprir as necessidades esperadas, seja da escola, da sociedade, seja para a transformação.

Dubet (2003, p. 45) aponta que fica evidente que quando uma escola pauta-se na equidade, o peso do fator familiar pode diminuir ao longo da escolarização. É nesse sentido que:

Do ponto de vista da equidade, seria necessário então considerar um conjunto de oportunidades e de fatores de risco que, no limite, levam a considerar as desigualdades como um sistema extremamente complexo de causas e de decisões no qual o indivíduo é considerado do ponto de vista de uma multidão de registros e de perspectivas.

Assim, a escola ganha estatuto de geradora de desigualdade, porque é vítima de um sistema opressor que gera um *habitus*³ que estrutura as relações dos sujeitos. Esse *habitus*, gerado pelos diferentes agentes que atuam na escola, não é só composto pela inculcação do sistema, pois a escola reage e (re)cria leituras e releituras de como encarar a realidade, o que revela que a escola não é uma “caixa preta” social e tampouco tão autônoma assim. Há uma relação ora de manutenção ora de transformação, contudo, a relação manutenção é mais forte.

Dessa forma, nesse movimento dialético percebe-se que a escola vem mais contribuindo para a desigualdade do que para seu enfrentamento. Lamentavelmente, essa

³ [...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações, e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidos por esses resultados (BOURDIEU, 2003, p. 65).

desigualdade é gerada justamente pela instituição que deveria produzir a igualdade, pelo processo ensino-aprendizagem, no tipo de relação que se estabelece com o aluno. A escola só se justifica por sua função social: a emancipação humana.

Dessa forma, é necessário analisar o movimento que a escola toma para si para enfrentar e encarar as desigualdades. Em que medida a escola, com sua cultura, está criando desigualdades? Que fatores, medidas, omissões a escola encara/gera desigualdades idiossincráticas nela? Como a organização do trabalho pedagógico pode atenuar ou aumentar as desigualdades?

4.1 Questões acerca do fracasso, da marginalização ou da desigualdade.

Desde o movimento escolanovista no Brasil, que nos anos 30, mostrou que a escola tradicional gerava desigualdade, começou-se a tematizar a questão, discutindo-a em termos de quem não tinha acesso, o que não aprendia, trazendo a psicologia para discutir essas questões. Contudo, as mudanças não foram suficientes para reestruturar a escola, pois houve apenas um deslocamento da desigualdade. Antes o que não aprendia (pedagogia tradicional), depois o desajustado (pedagogia da Escola Nova) (SAVIANI, 2012).

Mesmo que a pedagogia escolanovista contrariasse a tradicional, neste debate, a escola, ainda, é vista como capaz de resolver os problemas sociais, a partir do debate sobre “o que” e “o como ensinar”. Segundo Silva (2003, p. 26), a pedagogia escolanovista só foi uma reação à formação humanista clássica “que havia dominado a educação secundária desde sua institucionalização”.

Antes de se massificar, a escola era destinada aos filhos das elites e, para estes, a primeira formação se pautava em um currículo consagrado historicamente desde a Antiguidade Clássica, um currículo clássico humanista. Esse currículo se apresentava, conforme o referido autor (idem, p. 26), “na forma dos chamados trivium (gramática, retórica, dialética) e quadrivium (astronomia, geometria, música, aritmética)”. Quando o movimento de universalização da escola surge, (no Brasil esse movimento se intensifica em 1932, com os pioneiros da Educação Nova), a questão do currículo que já estava historicamente definido e consagrado passa a ser questionado.

A pedagogia tecnocrática reclama de sua inutilidade para a vida moderna, para pessoas que exercerão atividades laborais; já a escolanovista reclamava de seu distanciamento face aos interesses, habilidades e competências inerentes à criança, pois desconsiderava a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. Tais teorias

pedagógicas foram criticadas por muitos intelectuais por considerarem a escola como “redentora da humanidade” (PATTO, 1996).

Nesse movimento, é possível perceber um ponto importante sobre a desigualdade: toda vez que a escola se massifica ela se desvaloriza em saber e método. Segundo Silva (2003, p. 27), “o currículo clássico só pôde sobreviver no contexto de uma escolarização secundária de acesso restrito à classe dominante”.

Importante salientar que a passagem de uma escola eminentemente elitista (no seu cerne) a uma escola de massa, introduziu em seu interior uma verdadeira revolução (em todos os sentidos). A principal delas encontra-se na seleção dos alunos, que não será mais a priori à escola, mas sim, in locu. Todos são lançados, agora, na mesma competição.

A massificação da escola trouxe um quadro de alunos heterogêneo que desafia pedagogicamente o professor. Os alunos e as famílias são tomados pelo fracasso escolar e há um deslocamento no que tange a desigualdade: “as desigualdades de acesso se substituem a das desigualdades de sucesso” (DUBET, 2008) escolar.

É neste sentido que, na década 60 começa-se a questionar os efeitos da escola sobre os discentes. Paulo Freire (1987) realiza uma efetiva denúncia, relatando que a escola praticava uma educação bancária. Já na década de 1970, outros autores também se dedicaram a contestar o currículo e a pedagogia, discutindo a questão da desigualdade escolar frente à social. São exemplos os debates de Althusser (1980) denunciando a escola como aparelho ideológico do Estado; Bourdieu e Passeron (2013) com a escola enquanto reprodutora de desigualdades através da herança cultural e violência simbólica; Baudelot e Establet (1971) com teoria da escola dualista; Basil Bernstein (1996) com a estrutura organizacional da escola e a relações de poder e controle; Michael Young (1986) com o papel do currículo na produção de desigualdades; Michael Apple (1982) com a relação do currículo com as estruturas econômicas e sociais mais amplas; Foucault (2000) com a normalização e as relações de poder, dentre outros.

É com base nesses autores, situados em diferentes movimentos e em países específicos, que se lança o movimento crítico na educação.

Começa-se a perceber que a escola, por ser feita de pessoas e realizada nas relações, sejam institucionais ou não, possuem uma autonomia relativa ao sistema, forjadas pela hegemonia dominante; o que nos leva a falar que estas relações possuem, também, uma dependência recíproca ao sistema. Em outras palavras, toda relação humana tem um grau de autonomia e um grau de dependência à estrutura social.

É nesse sentido que a escola começa a ganhar uma leitura através de sua cultura, sua organização curricular, sua organização pedagógica. Ela pode reproduzir, pode transformar e, sobretudo, gerar desigualdades idiossincráticas, desigualdades *in locu*.

4.2 Desigualdades idiossincráticas

Por motivos legais, culturais e de ideários escolares, a seleção dos alunos já não é feita pela sociedade, via estratificação/segregação social; contudo, “o fato de não haver mais seleção social fora dos estudos não impede que haja através da seleção escolar, uma seleção social durante os estudos” (DUBET, 2008, p. 28).

Podemos observar uma nítida seleção que acontece com o avançar dos níveis de ensino. A seleção que a escola cria em seu interior pode ser demonstrada pelos dados de 2010, 2011, 2012, 2013, 2014 e 2015 do INEP referentes às matrículas escolares em nível nacional. A cada modalidade de ensino e a cada ano, o número de matrículas diminui: no Ensino Fundamental (anos iniciais, em tempo parcial) matricularam-se, em 2010: 13.481.207, 2011: 12.687.537, 2012: 11.960.943, 2013: 11.051.307, 2014: 10.089.870, 2015: 9.694.573; nos Anos Finais, 2010: 11.990.208, 2011: 11.500.972, 2013: 10.133.216, 2014: 9.083.410, 2015: 8.648.637; e no Ensino Médio, 2010: 7.136.521, 2011: 7.059.867, 2012: 6.914.688, 2013: 6.765.586, 2014: 6.668.967, 2015: 6.426.370. Fica nítido o grau de decrescência dos números; em escala de milhões a seletividade acontece.

Podemos observar que o fator mérito funcionou, a seletividade escolar vai se dando à medida que o grau de escolarização aumenta. Com tudo isso, observa-se a primeira desigualdade idiossincrática que a escola produz: a desigualdade de seleção por tempo de escolarização.

No que tange às desigualdades *a priori* a escola, podemos citar o exemplo das meninas. Paradoxalmente, as meninas ganharam mais espaço nos bancos escolares, até mais que os meninos. Em 2010, 157.628.796 (IBGE, 2010) estavam alfabetizados (acima de 5 anos); destes, 76 440 580 eram homens, contra 81.188.216 de mulheres. Contudo, esse ganho não gerou, necessariamente, uma igualdade social; a igualdade escolar não vem se refletindo em igualdade de gênero no bojo do social.

As mulheres recebem rendimentos menores, até mesmo em ocupações de cargos em que se exerce a mesma função; são menos numerosas nas profissões de maior prestígio (econômico e social) e, na maioria das vezes, destinadas a profissões já socialmente feminizadas: ensino, saúde e trabalho social (DUBET, 2008).

Das pessoas acima de dez anos que possuem algum rendimento e são alfabetizadas, temos o valor de 161.990.266. Destas, 78.765.859 eram homens, contra 83.224.407 de mulheres (IBGE, 2010), o que indica que as mulheres estão trabalhando mais, mas que seus rendimentos não expressam valorização de seu trabalho. A tabela abaixo nos ajuda a ver melhor a disparidade de salários e como a mulher se concentra nos rendimentos de menor salário:

Quadro 1 – Condição de alfabetização e classes de rendimento nominal mensal – Brasil

Condição de alfabetização e classes de rendimento nominal mensal (salário mínimo) (1)	Pessoas de 10 anos ou mais de idade		
	Total	Homens	Mulheres
Total (2) (3)	161 990 266	78 765 859	83 224 407
Até 1/4 (2)	5 049 380	1 492 032	3 557 348
Mais de 1/4 a 1/2 (2)	5 221 389	2 094 920	3 126 469
Mais de 1/2 a 1 (2)	34 223 224	16 353 931	17 869 293
Mais de 1 a 2 (2)	30 579 905	17 382 526	13 197 379
Mais de 2 a 3 (2)	10 167 427	6 568 992	3 598 435
Mais de 3 a 5 (2)	8 139 184	5 094 796	3 044 388
Mais de 5 a 10 (2)	5 819 348	3 645 461	2 173 887
Mais de 10 a 15 (2)	1 072 841	702 755	370 086
Mais de 15 a 20 (2)	882 780	624 836	257 944
Mais de 20 a 30 (2)	456 189	337 206	118 983
Mais de 30 (2)	270 451	212 344	58 107
Sem rendimento (2) (4)	60 071 024	24 235 868	35 835 156

Fonte: Adaptado de IBGE (Censo Demográfico 2010); Características da população e dos domicílios Resultados do universo.

No campo da educação, mais especificamente nas escolas municipais (Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais), a profissão docente tem mulheres como maioria esmagadora. Em tese, a escola não teria motivos para segregar as meninas e, muito provavelmente, não o faz. Mas, mesmo ela não segregando, não se tem controle sobre a pressão das desigualdades sociais e, a grande questão, se discute muito pouco sobre o impacto das desigualdades sobre os alunos. Essa desigualdade é velada.

É neste sentido que, observa-se mais uma desigualdade idiossincrática: aquela velada por omissão, ao receber diariamente as múltiplas desigualdades (por não ter

controle da pressão social), a escola silencia-se frente a elas, preferindo escamotear essas questões. Assim, concordamos com Dubet (2008) frente a tais apontamentos:

Em função de suas políticas e de suas tradições, cada sistema escolar pode estar mais ou menos próximos de um ideal de igualdade das oportunidades, mas nenhuma consegue verdadeiramente se proteger da influência das desigualdades sociais sobre as desigualdades escolares (p. 31).

Outra questão está na relação da (falsa) igualdade de oportunidades, a qual, como vimos só gera desigualdade, pois essa igualdade de oportunidades não gera, necessariamente, igualdade de resultados ou de condições. É neste sentido que observa-se outra desigualdade idiossincrática: a intencionalidade das desigualdades.

A escola possui muito pouco controle (ou quase nenhum) sobre as desigualdades *a priori* a ela. É simples percebermos isso ao compararmos o rendimento de alunos de escolas particulares (geralmente filhos de pais de profissões socialmente e economicamente valorizadas) com os filhos das classes populares das escolas públicas. Ao adentrar à escola, tais desigualdades de início tomam proporções consideráveis. As pequenas diferenças vão se exponenciando ao longo do percurso escolar, o efeito dos capitais (cultural, social, econômico e simbólico) vão crescendo. À medida que o sujeito, o aluno de escola particular vai vivenciando, adquirindo experiências a mais que os alunos de escolas públicas, essas diferenças vão ganhando forma de desigualdade: “as pequenas diferenças de início se acentuam ao longo dos percursos, mesmo, quando a escola é totalmente neutra, objetiva e quando ela mede unicamente o mérito” (DUBET, 2008, p. 28).

Cabe ressaltar que ao contrário de uma competição esportiva, o professor não é um cronômetro preciso que mede o tempo do percurso de um atleta e nem está imune às influências sociais e culturais vigentes (VALLE, 2013). Temos, então, mais uma desigualdade idiossincrática: a desigualdade gerada pela falsidade meritocrática e pressão cultural. Coloca-se os alunos na mesma competição, na mesma pista de corrida, contudo, cada aluno parte em posições diferentes. O professor, não sendo um cronômetro, não sendo imune ao que se valoriza socialmente, influenciado pela falsa meritocracia, contribui para a geração de desigualdade.

Portanto, ao se pautar por políticas como a meritocracia e a neutralidade, existe na escola uma intencionalidade de se manter as desigualdades.

Com efeito, há geração de desigualdades nos níveis Macrossociais, Mesossociais e Microsociais. Assim, temos desigualdades geradas pela estrutura social (sistema), pela instituição escolar e pelos próprios agentes escolares que pensam a organização do trabalho pedagógico. Todavia, os níveis meso (instituição) e micro (os agentes, atores sociais) se apresentam, em sua maioria, como vítimas desse sistema maior.

Bourdieu e Passeron (2013) nos ajudam a pensar essa relação ao versar sobre a violência simbólica exercida, primeiro, pela autoridade pedagógica dada ao professor pelo Estado para consolidar um tipo de educação a partir da segunda ação pedagógica (a escolar). Essa ação pedagógica é materializada, antes de tudo, pelo próprio *habitus* do professor, que já foi normalizado pela própria escola, uma vez que já esteve na condição de aluno. Portanto, os professores tornam-se vítimas à medida que também são institucionalizados. Quando chegam as cadeiras docentes são, portanto, duplamente coagidos pelo sistema: pelo seu próprio *habitus* e pelo *ethos* que a escola possui. Essa relação gera o que os autores (supracitados) chamaram de violência simbólica: a escola, via professor, desconsidera os saberes culturais dos alunos e inculca uma cultura que gera naturalização da dominação social. E os professores por já estarem institucionalizados (e por falta de uma discussão crítica dos fins sociais da educação – isso por vários motivos: fragilização na formação inicial, falta de formação continuada, entre outras coisas) naturalizam relações opressoras na escola.

Assim, há uma intencionalidade para fortalecer a hegemonia dominante no poder, o que necessariamente gera desigualdades.

Neste sentido, o sistema de ensino intencionalmente se relaciona dimensionalmente pior com os alunos menos favorecidos socialmente e isso se evidencia com o advento das provas externas. Com a produção de ranques e as políticas de responsabilização de escolas e professores para com o mau rendimento dos alunos, percebe-se uma tendência em investir naqueles que já possuem um melhor rendimento escolar. Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) nos ajudam a entender a respeito do que vem acontecendo no interior das escolas frente às provas externas:

Dentre as ações que as escolas podem realizar para melhorar os resultados estão à recusa de matrículas a alunos de baixo rendimento ou que necessitam de atendimento educacional especializado ou utilização de mecanismos de transferência de alunos de baixo rendimento (p. 1376).

Na busca por melhores resultados, podem induzir o aumento na desigualdade, posto que investir mais nos melhores alunos parece mais promissor do que enfrentar as dificuldades de aprendizagem dos alunos com piores resultados (p. 1376).

Por tudo isso, identifica-se uma outra desigualdade idiossincrática: a desigualdade segregativa. As provas externas tendem a influenciar na segregação dos alunos com baixo rendimento, levando à seleção e, conseqüentemente, ao fracasso escolar. O que evidencia a primeira desigualdade citada: a desigualdade de seleção.

Quando consolida-se as provas externas e, sobretudo, as diretrizes curriculares, os quais (salvo exceções) são pautados por habilidades e valores e não o conhecimento

científico propriamente dito, temos um duplo afunilamento curricular: o primeiro é causado pelas diretrizes que apresentam fragilidades, pois na grande maioria das vezes há a concentração de saberes regionais e com pouca relação com a realidade concreta. Somado a isso temos o equívoco das escolas que negam sua autonomia por se apropriarem das diretrizes como currículo da escola, sem adaptações e acréscimos; o segundo porque as provas externas afunilam o próprio currículo e, por consequência, o trabalho pedagógico, pois só avaliam duas disciplinas (Português e Matemática), tendo elas um valor simbólico nacional, acarretam uma concentração de atividades para essas disciplinas, que, como dissemos, se pautam por descritores que não são conhecimentos científicos propriamente ditos, mas valores e habilidades. Paira a sensação de que a intencionalidade é apenas fornecer aos alunos saberes de leitura, escrita e matemática básica, sem proporcionar saberes que podem gerar uma reflexão da realidade concreta dos alunos.

Desta decorre outra: com o advento dos ciclos de aprendizagem, os alunos começaram a não mais reprovar em alguns anos específicos. A escola só poderá reprovar o aluno no terceiro e quinto ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais; nos demais anos há a chamada progressão automática. Cabe ressaltar que os ciclos possuem toda uma teoria que os embasa, mas sem um instrumental de estudos e aporte material de adaptação para a passagem de séries a ciclos de aprendizagem, temos uma precarização da aprendizagem e do direito à educação.

Dessa, forma temos a geração de desigualdade pela precarização da escola e, por consequência, da aprendizagem.

O currículo já achatado, pautado por valores e habilidades, somado à política de ciclos gera a maior das contradições, o sucesso escolar torna-se o próprio fracasso. As crianças estão estudando mais e em mais tempo, todavia, parece necessário fazermos algumas perguntas: estão aprendendo o que? Como estão aprendendo? Para que estão aprendendo? (Essas perguntas já geram outra pesquisa).

Agora podemos somar todas as desigualdades citadas com as questões estruturais, mais as questões de valorização (ou precarização) da educação, mais a valorização (ou falta dela) do trabalho docente – falta de investimentos, precarização da formação dos professores, mais a falta do engajamento ético profissional com as classes populares a desigualdade por ser vítima. Encontrarmos, então, a realidade em que nosso sistema educacional está inscrito: gerador de desigualdades idiossincráticas que se transformam em desigualdades sociais.

É necessário lembrar que autores estruturalistas como Althusser (1980), já anunciavam a escola, como um aparelho ideológico do Estado. A escola gera

desigualdades por estar à mercê de um sistema que já é criado para gerá-las. Porém, é também instituinte de processos, produz sua própria cultura em torno do que lhe é fornecido.

Portanto, a escola possui um grau de autonomia e, ao mesmo tempo, de dependência com o sistema. O que nos leva a refletirmos sobre a organização do trabalho pedagógico, sendo ela constituída por um corpo de especialistas da educação, em que medida estes especialistas estão refletindo sobre o seu trabalho pedagógico frente às desigualdades?

O quadro torna necessário pensar nas questões internas que também articulam-se às desigualdades escolares. Questões como a distribuição dos professores nas classes: professores com maior experiência ou que possuem notório saber para enfrentar as dificuldades de aprendizagem são distribuídos para quais turmas? Os alunos com baixo rendimento escolar são distribuídos de maneira homogeneizadora ou tende-se a mesclar? Existe classes de apoio? Existe professores auxiliares?

São questões ligadas à intencionalidade pedagógica frente ao reconhecimento ético político com as classes populares. Qual o grau de reflexão e de intencionalidade consciente da organização do trabalho pedagógico? Tais questões nos colocam outra desigualdade idiossincrática: a desigualdade a partir da organização do trabalho pedagógico.

Naturalizar a organização da escola é, por assim dizer, não refletir sobre o que está se fazendo e, portanto, nega-se o próprio sentido da filosofia (que compõem a formação dos professores): indagar tudo aquilo que é afirmado como verdade, tudo que é naturalizado.

Por fim temos a última desigualdade idiossincrática alertada por Bourdieu e Boltanski (1998 apud NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004): os títulos escolares, as modalidades de ensino, em termos objetivos de sua valorização enquanto diploma socialmente reconhecido, depende do estado simbólico que se encontram. Há uma espécie de inflação dos títulos “de tal forma que, nos momentos de excessiva produção de diplomas em relação ao número de novos postos correspondentes no sistema produtivo, haveria uma desvalorização do certificado escolar” (Ibid, p. 66).

À medida que a escola se massifica os títulos escolares desvalorizam-se, seja por questões simbólicas sociais ou por modificações estruturais de precarização do trabalho pedagógico, como, por exemplo, o afunilamento do currículo – de certa forma, todas as desigualdades idiossincráticas relatadas aqui contribuem para a inflação dos títulos escolares.

A principal consequência disso, no que tange às desigualdades, reside no fato de que a elite, ao perceber que já não faz uso de títulos antes exclusivos, tende a reestruturar suas estratégias escolares: seja na direção de níveis de ensino mais elevados ou a precarização da escolarização massificada, gerando, quase que sempre, um dualismo educacional.

Vejamos que no passado Baudelot e Establet (1971) já denunciaram uma escola marcadamente desigual com a dualidade escolar: uma escola para ricos e outra para pobres. Segundo Enguita (2004, p. 76):

As classes populares foram confinadas às escolas elementares, populares, petitesécoles, escolas alemãs (como eram chamadas na Itália renascentista), enquanto os setores favorecidos iam para os ginásios, para os liceus ou para os institutos. Essa divisão entre dois sistemas independentes se converteu mais tarde em um ensino médio bifurcado: Centres d'Enseignement Technique em oposição a Lycées, Hauptschulen em oposição a Gymnasia, secondary modern em oposição a Grammarschools, continuação de estudos ou formação profissional em oposição a bacharelato, e assim sucessivamente.

Hoje Libâneo (2012) também denuncia o dualismo existente entre as redes privadas e públicas, pois enquanto a primeira reserva-se a função da transmissão/aquisição de conteúdos, a segunda parece caber, essencialmente, o processo de assistência social: “[...] surge a escola do acolhimento social, cuja função é propiciar a convivência e a sociabilidade, em contraponto à escola destinada, preponderantemente, à formação cultural e científica, isto é, ao conhecimento e ao ensino [...]” (ibid, p. 3).

O levantamento de questões pode sugerir um fatalismo pedagógico. Todavia, nossos delineamentos foram sendo tecidos pensando no grau de dialeticidade e movimento que a escola possui. É claro que a escola, ao longo dos anos, gerou formas de sucesso para as classes menos favorecidas, mas na grande maioria das vezes isso se dá em forma de exceção. Seu projeto deve estar menos no fatalismo e mais na construção de um pensamento pautado no profissional que precisa e pode estar engajado ética e politicamente com as classes populares, buscando se fazer o mais justa possível frente a tantas desigualdades *a priori* e, sobretudo, às desigualdades idiossincráticas nela gestadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A denúncia que objetivamos ao longo do percurso do presente trabalho torna difícil a arte de tecer linhas escritas com estruturas conclusivas e herméticas ou respostas pragmáticas, pois as análises permitiram desvelar a dura realidade histórica que vivemos, observando a íntima relação que a produção das desigualdades apresenta com a vida.

Contudo, demonstrou-se que na contemporaneidade a vida dos atores sociais é revestida de diferentes desigualdades, que não se resumem ao nascimento ou a classe social. As relações de poder, os campos de disputa que os sujeitos forjam para se constituírem como aceitos, para viverem nessa sociedade, toma como distinção o mero detalhe, pois assim ficam impressas as respectivas desigualdades sociais.

Hoje temos desigualdades que se apresentam, ora diminuídas ora aumentadas ora multiplicadas, dependerá do ponto que o ator social ocupar frente a tantos papéis sociais que possui.

E é a partir de tudo isso que nasce nosso objeto de pesquisa, a escola, aquela que diariamente recebe as desigualdades em seu meio. Assim pudemos constatar que a escola não é uma “caixa preta” social que só reproduz as desigualdades a priori a ela. A escola tem seus próprios jeitos e costumes para lidar com suas relações, seja com seus próprios agentes, seja com o sistema macrosocial.

O grande problema é que ainda que a escola possua algum tipo de efeito positivo, e ela possui, no combate as desigualdades, na maioria das vezes produz por si só um quadro de desigualdades. Parece que o mundo escolar resiste ao compromisso ético político que possui com as classes menos favorecidas, isso porque a escola suporta mal o declínio da instituição que um dia fora destinada e erigida como redentora da humanidade.

A escola pautada por valores que a encaram como uma paladina social, que proporcionava igualdade pelo mérito, por ser neutra e laica se configura como uma espécie de santuário escolar e parece estar protegida das desordens e fracassos da vida social, como se não recebesse as múltiplas desigualdades e como se ela não produzisse efeitos desiguais.

Parece evidente afirmar que, a escola de massa já não pode ser um santuário dessa natureza, pois não recebe só as classes elitistas e nem é desinteressada de projetos sociais maiores.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 3. ed. Lisboa: Presença, 1980.

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. **L'École capitalista en France**. Paris: François Maspero, 1971.

BAUER, A.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez., 2015.

BEAUVOIR, S. **A velhice**. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 1990.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Porto Alegre: EDUSP, 2008.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

SANTOS, B. S.. **Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento**. Cortez Editora, 2014.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

CARVALHO, R. G. G. Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. **Revista Ibero Americana de Educação**, Madri, v. 39. n. 2, p. 1-9, jul. 2006.

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. **Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf> . Acesso em: ago. 2016.

DUBET, F. **As desigualdades multiplicadas**. Itajaí: Editora Unijji, 2003.

_____. **As desigualdades multiplicadas**. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 5-19, maio/jun./jul./ago. 2001.

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

ENGUITA, M. F. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Tradução Raquel Ramallete. 23. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: paz e Terra, 1987.

LAHIRE, B. Cultura escolar, desigualdades culturales y reproducción social. In: FANFANI, E. T. (Org.). **Nuevos temas en la agenda de política educativa**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2008. cap. 2. p. 37-51.

LIBANEO, J. C. A escola brasileira em face de um dualismo perverso: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.38, n.1, p. 13-28, jan./mar. 2012.

LYNCH, K.; CREAN, M.; MORAN, M. Igualdade e justice social: a universidade como um local de luta. In: APPLE, M. W.; BALL, S. J.; GANDIN, L. A. (Org.). **Sociologia da educação: análise internacional**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 324-333.

MARTIS, J. de S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MORAES, I. A. de; ANDRADE, C. A. A. de; MATTOS, B. R. B. A imigração haitiana para o Brasil: causas e desafios. **Revista Conjuntura Austral**, Porto Alegre, v. 4, n. 20, p. 95-114, out./Nov. 2013.

NOGUEIRA, M. A; NOGUEIRA, C. M. **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (1948). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, adotada em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2016.

ORTIZ, R. (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: historias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1996.

ROHLING, M.; VALLE, I. R. Princípios de justiça e justiça escolar: a educação multicultural e a equidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 160, p. 386-409, abr./jun. 2016.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VALLE, I. R. (In)Justiça escolar: estaria em xeque a concepção clássica de democratização da educação?. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 659-671, jul./set. 2013.