

Sociologia da Experiência Escolar: História, Atores, Imaginários

4 A crise do projeto escolar?



Um início de conversa

Chegamos agora ao final da disciplina. Ao longo dos três temas anteriores, buscamos problematizar a experiência escolar na qual estamos mergulhados para melhor compreendê-la e pensá-la.

Da recuperação de processos de longa duração que tomaram parte na institucionalização da escola ao exame da experiência histórica concreta de estruturação do sistema escolar brasileiro e, ainda, ao olhar sobre as práticas dos atores sociais envolvidos na experiência escolar (professores, alunos, famílias), o trajeto procurou evidenciar que a escola está atravessada por ambiguidades e tensões que, nem se explicam somente com referência às intensas transformações que marcaram a sociedade nos últimos quarenta anos, nem se resolvem apenas pedagogicamente: as diferentes perspectivas teóricas mobilizadas sublinham a necessidade de pensar a instituição escolar em sua relação dinâmica com a sociedade, levando em conta, portanto, os fatores extra e intraescolares que participam do diagnóstico difuso de “crise” do projeto escolar.

Neste último tema, trabalharemos em três tópicos para pensar os significados sociológicos da ideia de crise do projeto escolar, que são formulados, muitas vezes, nos termos de uma “crise da escola” ou “crise da educação”. No tópico 1, apresentaremos as ideias de Pierre Bourdieu, autor fundamental no campo da Sociologia da Educação, especialmente por suas contribuições para a visibilidade da reprodução das desigualdades sociais a qual se opera no interior da escola e dos sistemas escolares; em seguida, no tópico 2, voltaremos a um conjunto de reflexões propostas por François Dubet, que vem ao encontro dos variados esforços que têm sido empreendidos no sentido de garantir uma educação efetivamente democrática – como o autor afirma, se a instituição escolar participa e sofre os efeitos da crise da ideia de “igualdade de oportunidades”, a expansão recente de políticas voltadas às minorias dá notícia da legitimação da ideia de uma “igualdade de posições”, isto é, da possibilidade de – em nome da justiça – **tratar desigualmente os desiguais**, a despeito de todas as armadilhas que tal delicada conciliação produz. Por fim, no tópico 3, procuraremos levantar algumas questões, nesse sentido, a questão enunciada por Dubet: o que

é uma escola justa? Se já nos parece possível localizar com relativa precisão os limites da experiência escolar atual, os modos de ultrapassá-los continuam por fazer apelo à nossa reflexão e imaginação, sociológica e política.

TÓPICO 1: A escola sob suspeita: desigualdades sociais, desigualdades escolares

No tema 2, examinando mais atentamente as relações que se estabelecem entre a instituição escolar e a ideia de cidadania, sublinhamos o fato de que a proposta de uma escola universal – pública, gratuita, laica – se fundava sobre um duplo objetivo: o de constituir o Homem Novo, isto é, de oferecer a todos as condições para alcançarem as potencialidades humanas que, não desenvolvidas por meio da Educação, deixariam o indivíduo num estado não condizente com o progresso humano até então alcançado, e de oferecer também igualdade de oportunidades a fim de não desperdiçar os dons e talentos dos indivíduos que, por suas origens sociais, provavelmente não seriam reconhecidos. Dois projetos, portanto, encontravam-se na institucionalização da escola: um Iluminista, voltado à disseminação da cultura universal, e outro Liberal, voltado à conciliação entre as desigualdades naturais dos dons e aptidões e as diferentes posições sociais na estrutura social.

Vimos, no mesmo tema 2, que em cada contexto nacional os sistemas escolares se desenvolveram de modo diferente, o que se explica não apenas pelas diferenças econômicas e culturais, mas também pelos arranjos políticos, que tornavam mais ou menos legítima a realização da ideia de igualdade na cidadania. Como vimos, distintos padrões de proteção social se estabeleceram, com diversas consequências para as experiências de cidadania em cada contexto nacional. De todo modo, é possível dizer que – a despeito das diferenças nacionais – a educação escolar se afirma como um direito, social e humano, e que os Estados se veem confrontados pela necessidade de atendimento a este direito social mais básico.

À escola e à universalização do acesso a ela associam-se, desde o início, portanto, as expectativas de uma sociedade menos diferenciada, ao menos no que se refere a um padrão cultural mínimo e comum, e mais aberta à mobilidade daqueles que provem seu mérito. Assim, a escola e a universalização do acesso a ela, então, ocupam papel central no funcionamento das sociedades modernas democráticas. A igualdade de oportunidades é fundamental, nesse sentido, na medida em que legitima a estrutura social desigual.

No início dos anos 1950, em seu trabalho clássico sobre a nova classe média norteamericana, constituída em grande medida por trabalhadores empregados em posições de secretaria, supervisão ou gestão, o sociólogo C. Wright Mills apontava para a crescente percepção do valor decrescente dos diplomas à medida que a educação primária e secundária se universalizava; além disso, mostrava claramente que os valores liberais assumiam a preponderância no interior da instituição escolar, sobrepunhando os valores iluministas:



A pergunta fundamental que se deve fazer a qualquer sistema educacional refere-se ao tipo de produto que seus administradores esperam fabricar, e para que tipo de sociedade. No século XIX, a resposta era “o bom cidadão” numa “república democrática”. Na metade do século XX, é o “homem de êxito” numa “sociedade de especialistas com empregos seguros” (MILLS, 1976: p.284).

Mills apontava ainda que a experiência prática dos indivíduos lhes confirmava o que estudos no âmbito das ciências sociais começavam a explicitar: que o desempenho escolar, a expectativa de conclusão dos estudos e, mais ainda, a chegada à universidade se ligavam menos aos talentos e mais à renda familiar de um indivíduo¹.

Os trabalhos de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, publicados no início dos anos 1960², contribuem para a visibilidade dos limites da escola como fator de igualdade de chances e mobilidade. Em entrevista, ao declarar estranhamento a respeito do fato de ser visto como um sociólogo conservador por ter se debruçado principalmente sobre os processos de conservação e reprodução social, Bourdieu afirma que, naquele momento, parecia-lhe uma tarefa sociológica urgente centrar o olhar sobre tais processos, na medida em que havia uma espécie de afã generalizado em torno da mudança:

É verdade que *La reproduction*, assim como *Les héritiers* foi escrito numa época em que, no mundo inteiro, acreditava-se e dizia-se que o sistema escolar era libertador. Na França havia a mitologia da ‘escola libertadora’, nos Estados Unidos a da ‘mobilidade’ e esses meus livros foram escritos, em parte, em reação contra essas mitologias. Era preciso ‘curvar a vara para o outro lado’, como dizia Mao Tse Tung [...] e reagir contra a mitologia da mudança permanente (LÜDKE, 1991: p.3).

Os anos 1960, em todo o mundo, já se relacionam a uma espécie de decepção no que diz respeito às expectativas depositadas no sistema escolar: as estatísticas escolares e diversos

estudos começam a evidenciar a desproporção do “fracasso escolar” entre os alunos das classes populares; além disso, tal como observara Mills, no contexto em que mesmo o acesso ao ensino superior aumenta, os jovens que lograram uma trajetória escolar mais longa, devido à universalização, começam a sair do sistema escolar e não obtêm o “retorno” esperado a seus longos investimentos educacionais.

Os trabalhos de Bourdieu e Passeron, então, contribuem para conferir visibilidade ao papel ocupado pela escola na reprodução social, ao mesmo tempo em que alimentam a crítica às características do sistema de ensino francês, com todas as suas consequências sobre a distribuição das oportunidades escolares e ocupacionais³. Não à toa, o livro foi uma das fontes de inspiração para as críticas tecidas pelos jovens universitários franceses, em maio de 1968⁴.

A partir de um extenso trabalho empírico de coleta de dados a respeito de origem familiar, trajetórias escolares e competências linguísticas de alunos de cursos prestigiados nas universidades francesas, Bourdieu e Passeron evidenciam alguns aspectos



¹ “[...] todo um estoque de pesquisas empíricas desenvolvidas entre os anos de 1950 e meados da década de 60 nos Estados Unidos (o “relatório Coleman”), na Inglaterra (a “aritmética política”) e na França (a “demografia escolar”) viu no meio familiar de origem, em particular em sua dimensão sociocultural, um poderoso fator explicativo das desigualdades de oportunidades escolares entre os educandos” (NOGUEIRA, 2005: p.564).

² Referimo-nos a *Os herdeiros, os estudantes e a cultura* (*Les héritiers, les étudiants et la culture*, 1964) e *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* (1970).

³ Como Pierre Bourdieu nota, os efeitos da instituição escolar sobre a reprodução social são diferentes em cada contexto. Na França, a universalização do acesso coloca o peso da reprodução menos no capital econômico e mais no capital cultural, isto é, nos valores e comportamentos identificados com a cultura transmitida no espaço escolar. Ainda no contexto francês, em que a estrutura ocupacional está vinculada de maneira bastante direta ao sistema escolar, o efeito das desigualdades escolares têm efeitos práticos duradouros sobre as possíveis trajetórias individuais. (RÜDKE, 1991: p.4-5).

⁴ Cf. NOGUEIRA; CATANI, 2011: p.7.

do processo de reprodução social, que conferem às origens familiares um peso bastante importante na conformação das trajetórias escolares dos alunos. A chegada ao ensino superior seria estratégica para olhar o papel da escola na reprodução, por ser um momento na trajetória escolar em que tanto a seletividade intraescolar quanto as oportunidades vistas como possíveis se explicitam: um aluno excelente, por exemplo, de um meio social popular, dificilmente acreditará nas chances de ingressar num curso que o habilite a uma carreira de prestígio, como Medicina ou Engenharia; de modo contrário, um aluno mediano, de meio social privilegiado, não duvidará de suas chances de ingressar no ensino superior. A escolha é mediada tanto pelo desejo quanto por aquilo que é visto como possível, aprendido ao longo da socialização familiar e escolar:

De maneira geral, as crianças e sua família se orientam sempre em referência às forças que as determinam. *Até mesmo quando suas escolhas lhes parecem obedecer à inspiração irreduzível do gosto ou da vocação, elas traem a ação transfigurada das condições objetivas.* Em outros termos, a estrutura das oportunidades de ascensão pela escola – atitudes que contribuem, por uma parte determinante, para definir as oportunidades de chegar à escola, de aderir a seus valores ou a suas normas e de nela ter êxito; de realizar, portanto, uma ascensão social – e isso por intermédio de esperanças subjetivas (partilhadas por todos os indivíduos definidos pelo mesmo futuro objetivo e reforçadas pelos apelos à ordem do grupo), que não são senão as oportunidades objetivas intuitivamente apreendidas e progressivamente interiorizadas (BOURDIEU, 2011: p.49; grifos nossos).

Uma das principais críticas dos autores refere-se ao fato de que o desempenho escolar aparece como resultado de um “dom” ou de mérito, em razão da legitimidade da cultura transmitida na escola, num processo que oculta as vantagens que têm os alunos de classes sociais cuja cultura e estilo de vida estão em consonância com aqueles transmitidos pela escola:

As diferenças nos resultados escolares dos alunos tenderiam a ser vistas como diferenças de capacidade (dons desiguais) enquanto, na realidade, decorreriam da maior ou menor proximidade entre a cultura escolar e a cultura familiar do aluno. A escola cumpriria, assim, portanto, simultaneamente, *sua função de reprodução e de legitimação das desigualdades sociais.* A reprodução seria garantida pelo simples fato de que os alunos que dominam, por sua origem, os códigos necessários à decodificação e assimilação da cultura escolar e que, em função disso, tenderiam a alcançar o sucesso escolar, seriam aqueles pertencentes às classes dominantes. A legitimação das desigualdades sociais ocorreria, por sua vez, indiretamente, pela negação do privilégio cultural dissimuladamente oferecido aos filhos das classes dominantes. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002: p.30; grifos nossos).

A passagem pela escola, então, funciona ao mesmo tempo como reprodutora e legitimadora das desigualdades porque, devido à universalização do acesso, opera como se “passasse a régua” nas desigualdades de origem social e como se todos os alunos estivessem realmente em condições de igualdade, ao mesmo tempo em que produz novas desigualdades, que aparecem apenas como escolares (e, assim, como aptidões ou inteligências diferenciadas), mas são também econômicas e culturais.

Os trabalhos de Bourdieu e Passeron, por meio de conceitos como **capital cultural**, *habitus*, **arbitrário cultural** e **violência simbólica** procuram dar visibilidade a esses mecanismos ocultos na instituição escolar. Ao falar em **capital cultural**, procuram

superar abordagens que focalizam apenas o capital econômico como fator explicativo para as desigualdades de sucesso escolar entre as classes, sublinhando a importância de saberes, certificados e diplomas acumulados pela família. Ao falar em *habitus*, conceito tão central nas pesquisas empreendidas por Pierre Bourdieu, também procuram escapar de abordagens em que a noção de classe aparece vinculada apenas à posição ocupacional ou ao nível de rendimentos, sublinhando a diversificação interna às classes sociais devido aos diferentes arranjos possíveis de acesso aos capitais econômico, social, cultural e simbólico.



⁵ Como sublinhamos no tema 1, um dos processos de institucionalização da escola como *lôcus* de educação foi a desqualificação de outros saberes e outros espaços de socialização, como a família ou o trabalho.

Ao falar em **arbitrário cultural**, sublinham o fato de que, a despeito de aparecer como a mais legítima e universal, a cultura transmitida na escola é, em geral, a cultura dominante, selecionada a partir de critérios de hierarquização e distinção em relação a outras manifestações culturais⁵; a escola, nesse sentido, funciona para manter tal *status*, contribuindo para disseminar seu valor. Finalmente, ao falar em **violência simbólica**, procuram evidenciar os mecanismos de dissimulação que fazem com que os dominados assumam os julgamentos dos dominantes.

Como podemos notar, o peso é colocado na cultura e nas relações sociais:

A Sociologia da Educação de Bourdieu se notabiliza, justamente, pela diminuição que promove do peso do fator econômico, comparativamente ao cultural, na explicação das desigualdades escolares. Em primeiro lugar, a posse de capital cultural favoreceria o desempenho escolar na medida em que facilitaria a aprendizagem dos conteúdos e códigos escolares. As referências culturais, os conhecimentos considerados legítimos (cultos, apropriados) e o domínio maior ou menor da língua culta, trazidos de casa por certas crianças, facilitariam o aprendizado escolar na medida em que funcionariam como uma ponte entre o mundo familiar e a cultura escolar. A educação escolar, no caso das crianças oriundas de meios culturalmente favorecidos, seria uma espécie de continuação da educação familiar, enquanto para as outras crianças significaria algo estranho, distante, ou mesmo ameaçador. A posse de capital cultural favoreceria o êxito escolar, em segundo lugar, porque propiciaria um melhor desempenho nos processos formais e informais de avaliação. Bourdieu observa que a avaliação escolar vai muito além de uma simples verificação de aprendizagem, incluindo um verdadeiro julgamento cultural e até mesmo moral dos alunos (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002: p.21).

Um dos materiais analisados por Bourdieu são as anotações dos professores nas avaliações de seus alunos. E nesse estudo, fica evidente o que ele chamou de “categorias do juízo professoral”, isto é, as formas com que os professores classificam seus alunos, para além das notas ou conceitos nas avaliações (BOURDIEU; SAINT-MARTIN, 2011). Sistematizando as avaliações “imparciais” e “objetivas” dos professores, conforme o desempenho dos alunos em atividades, trabalhos e avaliações, torna-se visível a diferença de tratamento e de atribuição de valor de acordo com a classe social de origem: enquanto os filhos das classes populares aparecem referidos como “vulgares”, “bobos”, “submissos” ou mesmo “servis” – quando muito, “esforçados”... – os alunos das classes sociais médias e altas, que dominam não apenas o currículo, mas também o currículo oculto dos modos e atitudes, são referidos como “precisos”, “originais”...

Trata-se, mais uma vez, dessa curiosa alquimia que apaga as desigualdades econômicas e sociais e as faz ressurgir de outro modo, o que significa que a escola sanciona as

desigualdades e as reproduz, ao mascará-las. Trata-se também, como sugerem Bourdieu e Passeron, de uma dificuldade da escola em cumprir seu papel de universalização da cultura: ao privilegiar somente aqueles que já detêm o capital cultural próximo àquele que visa transmitir, a escola se recusa (paradoxalmente) a ser **escolar** e desqualifica justamente aqueles que mais trabalham para se aproximar dela – afinal, é preciso mesmo muito “esforço” para se apropriar de algo tão distante da própria realidade!

Para além da contribuição ao campo dos estudos sobre educação, os trabalhos de Bourdieu e Passeron também contribuíram para reforçar a suspeita que recai sobre a escola e o sistema escolar na medida em que os efeitos da expansão do acesso à escola se tornam mais visíveis: “[...] tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura” (BOURDIEU, 2011: p.53).

Ampliando o conhecimento

- Para aqueles que desejam conhecer mais sobre a obra de Pierre Bourdieu, uma ótima introdução é o livro de Maria Alice Nogueira e Cláudio M. Martins Nogueira. **Bourdieu e a Educação** (3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009).
- Trecho do documentário sobre Pierre Bourdieu, **Sociologia é um esporte de combate**, em que Pierre Bourdieu fala sobre o fazer sociológico e o lugar da educação no processo de reprodução social. Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=zO4QuCSMO0k&feature=related>>.
- A UTV – Canal 16 (Canal Universitário do Rio de Janeiro) exibiu, em 6/12/2000, entrevista com Pierre Bourdieu a respeito de seu trabalho e dos vários temas que pesquisou durante a vida. O programa está disponível no *YouTube*: [parte 1](#), [parte 2](#), [parte 3](#), [parte 4](#), [parte 5](#) e [parte 6](#).

TÓPICO 2: O que é uma escola justa?

No artigo *O que é uma escola justa?* François Dubet elenca alguns princípios, enunciados quando se pensa em justiça escolar.

[...] a escola justa deve:

- Ser puramente meritocrática, com uma competição escolar justa entre alunos social e individualmente desiguais?
- Compensar as desigualdades sociais, dando mais aos que têm menos, rompendo assim com o que seria uma rígida igualdade?
- Garantir a todos os alunos um mínimo de conhecimentos e competências?
- Preocupar-se principalmente com a integração de todos os alunos na sociedade e com a utilidade de sua formação?
- Tentar fazer com que as desigualdades escolares não tenham demasiadas consequências sobre as desigualdades sociais?
- Permitir que cada um desenvolva seus talentos específicos, independentemente de seu desempenho escolar? (DUBET, 2004: p.540).

Ainda que possamos concordar com cada uma das formulações acima descritas, Dubet nos alerta para o fato de que se trata de princípios que revelam concepções de justiça discrepantes: cada um deles orienta conjuntos distintos de ações e atitudes, de modo que não é possível que a escola leve a cabo nenhum deles inteiramente.

Dubet procura mostrar que existem ao menos dois ideais de justiça operando em nossas sociedades, ideais que se justapõem, mas também frequentemente se contradizem: um modelo que ele chama de igualdade de oportunidades e outro que seria o da **igualdade de posições** (DUBET, 2012). O esforço analítico de Dubet consiste em distinguir as diferentes lógicas igualitárias que orientaram a constituição dos diferentes padrões de proteção social e mostrar como, no momento atual, eles não cessam de se interpelar.

De um lado, há o modelo da **igualdade de oportunidades**, de matriz liberal, que defende a meritocracia como princípio de funcionamento e que vê algumas desigualdades como legítimas, fruto apenas dos diferentes desempenhos nas diversas esferas em que os indivíduos estão em competição (escolar, mercado de trabalho, cultural etc.).

Neste caso, o ideal não é uma sociedade em que as desigualdades de posição sejam limitadas, mas uma [sociedade] em que cada geração deveria ser redistribuída equitativamente em todas as posições sociais em função dos projetos e dos méritos individuais (DUBET, 2012: p.46).

De outro, o modelo da **igualdade de posições**, forjado nas lutas e experiências social-democratas, o qual procura intervir sobre a própria estrutura social de modo a diminuir as distâncias sociais vistas como injustas. De **posições** porque se trata menos de garantir a mobilidade social do que garantir que, independente da posição ocupada, se terá acesso a certo conjunto de bens e serviços que minoram os efeitos da desigualdade socioeconômica⁶: “A igualdade de posições busca ajustar a estrutura das posições sociais sem enfatizar a circulação dos indivíduos entre os diversos postos desiguais” (DUBET, 2012: p.43).

Para ilustrar com uma metáfora esportiva, tão ao gosto de Dubet, enquanto no modelo de igualdade de oportunidades o ideal de sociedade é aquele em que a competição se dá a partir de posições iguais no ponto de partida, o modelo de igualdade de posições defende uma sociedade em que, a despeito das diferentes posições que os indivíduos ocupem no ponto de largada, não haja distâncias injustas no ponto de chegada.

Pensando nesses termos, poderíamos desemaranhar as lógicas concorrentes, presentes nas questões elencadas por Dubet acerca do que seria uma escola justa (Quadro I).



⁶ Vale lembrar aqui a noção de “desmercadorização” (GOSTA ESPING-ANDERSEN) e seus efeitos sobre a estrutura social e as diferenças de *status* (cf. vimos no tema 2).

Igualdade de oportunidades	Igualdade de posições
Escola puramente meritocrática, com uma competição escolar justa entre alunos social e individualmente desiguais.	Escola que procure garantir a todos os alunos um mínimo de conhecimentos e competências.
	Escola que se preocupe principalmente com a integração de todos os alunos na sociedade e com a utilidade de sua formação.
Escola que busque compensar as desigualdades sociais, dando mais aos que têm menos, rompendo assim com o que seria uma rígida igualdade.	Escola que tente fazer com que as desigualdades escolares não tenham demasiadas consequências sobre as desigualdades sociais.
	Escola que permita que cada um desenvolva seus talentos específicos, independentemente de seu desempenho escolar.

Quadro I: As diferentes concepções de justiça nas demandas por uma escola justa.

Dubet parte do reconhecimento de que a escola se assenta sobre essas duas ideias de justiça, e que a conciliação entre elas – de suas oposições e contradições – incita a um minucioso trabalho de pensamento, sem respostas assertivas ou com pretensões universais. Como o autor nota, é bastante provável que nós gostássemos de viver ao mesmo tempo em sociedades meritocráticas e naquelas em que a desigualdade de posições não implicasse abismos irreconciliáveis.

No que se refere especificamente à escola, Dubet retoma, em alguma medida, a afirmação de Pierre Bourdieu com que encerramos o tópico anterior, de que, na realidade, a competição não ocorre nos moldes do “modelo” que premiaria apenas o mérito:

O modelo de igualdade de oportunidades meritocrático pressupõe, para ser justo, uma oferta escolar perfeitamente igual e objetiva, ignorando as desigualdades sociais dos alunos. Ora, todas as pesquisas mostram que a escola trata menos bem os alunos menos favorecidos: os entraves são mais rígidos para os mais pobres, a estabilidade das equipes docentes é menor nos bairros difíceis, a expectativa dos professores é menos favorável às famílias desfavorecidas, que se mostram mais ausentes e menos informadas nas reuniões de orientação... [...] O modelo meritocrático está longe, portanto, de sua realização; a competição não é perfeitamente justa. (DUBET, 2004: p.542-3).

Como sublinha Dubet:

[...] Se compararmos a justiça meritocrática a uma espécie de competição esportiva, seria preciso garantir que todos os competidores conhecessem as regras do jogo, o que não é o caso da escola, em que muitas famílias as ignoram; seria preciso que o terreno fosse igual para todos, ou seja, que o sistema fosse transparente e os juízes, imparciais (DUBET, 2004: p.545).

Desigualdades extraescolares – como o lugar de moradia, a qualidade dos serviços públicos ali oferecidos, as representações dos professores a respeito do bairro e das famílias que ali residem – se conjugam às desigualdades intraescolares, como vimos no tópico anterior, negando na prática as virtudes da meritocracia.

Vale lembrar ainda que, na perspectiva dos atores sociais, a ficção meritocrática produz ainda outro efeito, subjetivo: a afirmação da igualdade de oportunidades torna o ator social responsável por seu próprio desempenho, o que significa muitas vezes a responsabilização por sua própria experiência, mesmo quando ela significa fracasso. É isso que leva Dubet a afirmar que tal ficção, quando não ponderada em seus limites, comporta um grau de crueldade.

Uma provocação bastante interessante presente na reflexão de Dubet se refere à sua análise de que as políticas de discriminação positiva, que buscam superar os efeitos dos preconceitos que fazem obstáculo ao pleno funcionamento da meritocracia, inscrevem-se na lógica de justiça do modelo de igualdade de oportunidades. Os esforços de construção identitária, procurando valorizar as diferenças que, nas interações, funcionam como estigmas (ao modo de Erving Goffman) não colocam em xeque a distribuição das posições sociais, senão defendem o direito de concorrer em condições iguais, removendo as barreiras vistas como injustas⁷.

Dubet explicitamente se coloca em defesa da preponderância da justiça da igualdade de posições como aquela que poderia nos levar na direção de uma sociedade mais justa ou, de todo modo, menos injusta⁸. Não apenas por seus efeitos práticos de diminuição de grandes desigualdades entre os mais e os menos favorecidos,



⁷ A respeito dos dilemas éticos e políticos, em especial por perspectivas de esquerda, entre o direito à igualdade e o direito à diferença, ver PIERUCCI (1990).

⁸ Mas o faz com a cuidadosa ressalva de que não se trata da defesa de um modelo de Estado de Bem-Estar social cujos problemas não cessaram de ser apontados nos últimos quarenta anos (DUBET, 2012).

mas também pelo fato de que se trata de uma noção de justiça que reforça os laços de solidariedade entre os cidadãos, tendo consequências positivas, portanto, também sobre a representação política e o sentimento de pertencimento a uma comunidade menos parcial que a de identidade (de gênero, raça, etnia, etária etc.).

No que se refere à escola, quatro são os pontos identificados pelo autor como estratégicos para a promoção de uma escola mais justa no sentido da igualdade de posições:

1. a defesa de um mínimo cultural, que abdicasse da ambição enciclopédica que, no fundo, toma os alunos mais brilhantes como norma e, dessa maneira, opera seletivamente para construir imensas (e, em algum ponto da trajetória escolar, praticamente insuperáveis) distâncias entre os bons e os “maus” alunos;
2. a preocupação com a eficácia da escola, no sentido de que os saberes que ela transmite e os diplomas que confere (no caso de ensino técnico e profissionalizante) sejam efetivamente capazes de mudar a situação do estudante no mercado de trabalho. Na contramão das críticas ao “ultraliberalismo” o qual procuraria vincular escola e utilidade dos diplomas, Dubet sugere que há um imenso viés de classe na defesa da “liberdade em relação à utilidade”: a escola deveria sim se preocupar com as chances efetivas de seus alunos encontrarem postos de trabalho onde o que aprenderam fará diferença, para melhor, em sua posição ocupacional;
3. como fala da experiência francesa, Dubet aponta para a necessidade de afrouxar os laços entre desempenho escolar e posição ocupacional, a fim de que não se acumulem os efeitos das desigualdades socioeconômicas e das desigualdades escolares sobre as chances de inserção dos indivíduos;
4. finalmente, Dubet coloca a questão “como tratar os vencidos”. Na medida em que a bandeira do “sucesso escolar para todos” é apenas uma palavra de ordem, em contradição com a própria lógica competitiva e seletiva do sistema escolar, o autor recupera as teorias de John Rawls para sugerir que a prova de fogo de um modelo de igualdade reside no tratamento dispensado aos mais fracos⁹.



⁹ [...] Essa concepção de justiça, principalmente a de [John] Rawls, considera que a justiça de um sistema escolar pode ser medida pelo modo como trata os mais fracos e não somente pela criação de uma competição pura. Mais exatamente, ela considera que as desigualdades são aceitáveis, ou mesmo justas, quando não pioram as condições dos mais fracos (DUBET, 2004: p.546).

Nesses trabalhos de François Dubet temos, assim, alguns elementos para repensar o lugar e a função da escola nas dinâmicas sociais mais gerais. Como o autor não cessa de sublinhar, a escola não pode produzir uma sociedade justa, sozinha. Mas pode sim contribuir para modificar os padrões das desigualdades, na medida em que procura ativamente se desvencilhar das armadilhas criadas pelas contradições que a atravessam.

Ampliando o conhecimento

- PIERUCCI, Antonio Flávio. Amanhã, a diferença. In: _____. **Cidades da diferença**. São Paulo: Editora 34/PPGS-USP, 1999.
- O artigo de Adrián G. Laval, “Cidadania, igualdade e diferença”. (Lua Nova, n. 59, São Paulo, 2003, p.75-93. Disponível em <<http://scielo.org>>, acesso em 14 de novembro de 2011), faz importante balanço sobre o problema da equidade e da diferença nas experiências de cidadania.

TÓPICO 3: Experiência escolar e o presente

O que tentamos fazer ao longo da disciplina foi recolher elementos visando melhor compreender a experiência escolar na qual estamos enredados – seus contornos e suas contradições –, para que seja possível pensá-la de outra maneira, ultrapassando seus limites.

Para traçar o quadro geral dessa experiência escolar, percorremos um caminho que nos permitiu esboçar desde os traços mais grosseiros de processos de longa duração, em nível macrosociológico, passando pelos traços mais refinados de nossa experiência histórica concreta, até as linhas mais delicadas das experiências dos atores, em nível microsociológico. Não foi nossa intenção sugerir uma continuidade entre esses níveis de análise, ao modo de um *zoom*, ao contrário: passando por diferentes perspectivas teóricas e abordagens, pretendemos apenas sublinhar a complexidade da escola e, portanto, a necessidade de analisá-la de variados ângulos.

De toda maneira, menos do que “fechar” interpretações e apontar saídas, o que a disciplina propôs foi partilhar ferramentas conceituais e teóricas para que possamos, a partir delas, refletir sobre essa experiência escolar que nos é comum e que nos interpela ao pensamento e à ação.

Recuperando os sonhos e esperanças contidas na institucionalização da escola, bem como as ambivalências de seu projeto, e reconhecendo ao mesmo tempo as frustrações e decepções provocadas pelos efeitos não previstos da constituição de um sistema escolar, nosso esforço foi o de pensar criticamente, resistindo à tentação de “jogar a criança com a água do banho”: é certo que a escola se encontra atravessada por contradições e tensões, as quais ganham ainda mais visibilidade no momento em que a população maciçamente ingressa no sistema escolar. Mas reconhecer isso não implica recusar a importância da escola e de sua função civilizadora, democratizadora do acesso à cultura; significa afirmar tais expectativas e seguir em busca de sua efetivação em uma escola que, além de democrática do ponto de vista do acesso, seja também democrática e justa do ponto de vista dos mecanismos que operam em seu interior.

Para encerrar, remetemos ainda uma última vez a François Dubet, na conclusão de suas indagações sobre o que seria uma escola justa, hoje. Meio a modo de desculpas, meio em tom de realismo, o autor diz:

Alguns acharão essas ideias bastante tímidas, porque elas não se limitam a afirmar o ideal de uma igualdade perfeita, aquela de uma escola capaz de tornar bem-sucedidos todos os alunos e de produzir uma sociedade perfeita. Assumo completamente essa timidez, pois ela me parece mais corajosa que as declarações de intenção mais radicais, que não têm nenhuma possibilidade de ser postas em prática. (DUBET, 2004: p.553).

Tenhamos, então, a coragem do pensamento titubeante diante das dificuldades e contradições, sociais e políticas, de encontrarmos juntos medidas de justiça que nos orientem na produção de novos sentidos para a escola.



Ampliando o conhecimento

- O sociólogo Carlos Hasenbalg, uma das principais referências nos estudos sobre estrutura social e desigualdades no Brasil, em entrevista a Antônio Sérgio Guimarães (*Tempo Social*, v. 18, n. 2, 2006, p.259-268. Disponível em <<http://scielo.org>>, acesso em 5 de janeiro de 2012), fala sobre o lugar das políticas afirmativas para a promoção de justiça.
- No *YouTube*, você encontra a animação da instigante palestra de Ken Robinson, na *Royal Society for the encouragement of arts, manufactures and commerce* (RSA): Mudando os paradigmas da educação (<http://youtu.be/LWG00MErujg>).

Referências bibliográficas

- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: _____. **Escritos de educação**. (Org.: M. A. Nogueira e A. Catani). 12. ed., trad.: A. J. Gouveia, Petrópolis: Vozes, 2011, p.39-78.
- _____. As contradições da herança. In: BOURDIEU, P. (Coord.) **A miséria do mundo**. 5. ed., trad.: M. S. S. Azevedo et al. Petrópolis: Vozes, 1997, p.587-593.
- _____, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed., trad.: R. Bairão, Petrópolis: Vozes, 2009.
- _____, Pierre; SAINT-MARTIN, Monique de. As categorias do juízo professoral. In: _____. **Escritos de educação**. (Org.: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A.). 12. ed., trad.: V.S.V. Falsetti, Petrópolis: Vozes, 2011, p.185-216.
- DESAUT, Yvette. Depoimento sobre *Les héritiers*. *Tempo Social*, v. 17, n. 1, trad.: F. A. Peixoto, São Paulo, 2005, p.211-228. Disponível em <<http://scielo.org>>. Acesso em 11 de março de 2012.
- DUBET, François. Los limites de la igualdad de oportunidades. *Nueva Sociedad*, n. 239, mayo-junio, 2012, p.42-50.
- _____. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 47, maio-agosto, 2011, p.289-305.
- _____. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, v.34, n. 123, set./dez., 2004, p.539-555.
- _____. A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, julho, 2003, p.29-45.
- LÜDKE, Menga. Entrevista com Pierre Bourdieu. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 3, 1991, p.3-9.
- NOGUEIRA, Maria Alice. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social / interrogações sociológicas. *Análise Social*, vol. XL (176), 2005, p. 563-578.
- _____;NOGUEIRA, Cláudio M. M. **Bourdieu e a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- _____. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**, ano XXIII, n. 78, Campinas, abril, 2002, p.15-36.
- _____; CATANI, Afrânio (Org.). Uma sociologia da produção do mundo cultural e escolar. In: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p.7-38.

PIERUCCI, A. Flávio. Ciladas da diferença. **Tempo Social**. São Paulo, n. 2, vol. 2, 2. semestre, 1990. Disponível em <<http://www.fflch.usp.br/sociologia/temposocial/pdf/vol02n2/CILADAS.pdf>>. Acesso em 17 mai. 2011.

VASCONCELLOS, Maria Drosila. Pierre Bourdieu: a herança sociológica. **Educação e Sociedade**, ano XXIII, n. 78, Abril/2002, p.77-87. Disponível em <<http://scielo.org>>. Acesso em 30 out. 2011

MILLS, C. Wright. **A nova classe média** (White Collar). 2. ed., trad.: V. Borda. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

