R I E
Revista Imagens da Educação
ISSN 2179-8427
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estadual de Maringá

O QUE É UMA ESCOLA JUSTA? APONTAMENTOS A PARTIR DE FRANÇOIS DUBET

WHAT IS A FAIR SCHOOL? NOTES FROM FRANÇOIS DUBET

¿QUÉ ES UNA ESCUELA JUSTA? APUNTAMIENTOS DESDE FRANÇOIS DUBET

Fábio Caires Correia[1]
Joaquim Alberto Andrade Silva[2]

Resumo
De que forma a igualdade de oportunidades se torna um mecanismo para perpetuar as desigualdades escolares? Não seria a ideia de igualdade de oportunidades mais ilusória do que real? Qual é a experiência e o lugar dos que estão à margem no sistema educacional? Ao tentar explicar os mecanismos geradores da desigualdade escolar, ao mesmo tempo em que incita o debate acerca do modo como a escola contribui para reproduzir – e não para determinar – a estrutura social com seus processos específicos e sua particular organização, Dubet quer mostrar que o espaço da escola não é neutro, muito menos justo, ou ainda, promotora de igualdade de oportunidades, mas insere um componente fundamental para entendermos o modus operandi da instituição escola hoje como signo da competitividade e, consequentemente, da violência. O objetivo do presente texto, desde as análises de François Dubet, é pensar o lugar da escola no debate acerca não só da promoção da igualdade, mas também – e principalmente – no combate às desigualdades. *Last but not least*, a questão central que aqui queremos levantar é como garantir uma educação de qualidade para todos, em ambientes cada vez mais heterogêneos, e, mais ainda, dentro de um sistema cada vez mais enfraquecido, a saber, o nosso atual sistema educacional.
Palavras-chave: Escola justa; Desigualdade; Oportunidades; Igualdade.

Abstract
How does equal opportunity become a mechanism to perpetuate school inequalities? Is the idea of equal opportunity not more illusory than real? What is the experience and place of those on the fringes in the educational system? In trying to explain the mechanisms that generate school inequality, while inciting the debate about how the school contributes to reproduce – and not to determine – the social structure with its specific processes and its particular organization, Dubet wants to show that the the school space is not neutral, much less fair, or even a promoter of equal opportunities, but it inserts a fundamental component for us to understand the *modus operandi* of the school institution today as a sign of competitiveness and, consequently, of violence. The objective of this paper, from the analysis of François Dubet, is to think about the place of the school in the debate about not only the promotion of equality, but also – and mainly – in

[1] Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Professor e Coordenador da Pesquisa e Extensão do Centro Universitário Católica do Tocantins - UniCatólica. Orcid: http://orcid.org/0000-0002-1768-3720. Lattes: http://lattes.cnpq.br/6132440859639127. E-mail: fabio.correia@catolica-to.edu.br

[2] Doutorando em Educação pela Universidade Católica de Brasília – UCB. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-9111-6698. Lattes: http://lattes.cnpq.br/2674469155317419. E-mail: joaquim.silva@ubec.edu.br

R I E
Revista Imagens da Educação
ISSN 2179-8427
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estadual de Maringá

the fight against inequalities. *Last but not least*, the central question we want to raise here is how to guarantee quality education for all, in increasingly heterogeneous environments, and even more within an increasingly weakened system, namely, our current system educational.
Keywords: Fair school; Inequalities; Opportunities; Equality.

Resumen
¿Cómo la igualdad de oportunidades se convierte en un mecanismo para perpetuar las desigualdades escolares? ¿La idea de igualdad de oportunidades no es más ilusoria que real? ¿Cuál es la experiencia y el lugar de quienes están al margen del sistema educativo? Al tratar de explicar los mecanismos que generan la desigualdad escolar, al mismo tiempo que incita al debate sobre la forma en que la escuela contribuye a reproducir – y no a determinar – la estructura social con sus procesos específicos y su organización particular, Dubet quiere mostrar que el espacio escolar no es neutral, mucho menos equitativo, ni siquiera promotor de la igualdad de oportunidades, pero inserta un componente fundamental para entender el modus operandi de la institución escolar hoy como signo de competitividad y, en consecuencia, de violencia. El propósito de este texto, a partir del análisis de François Dubet, es pensar el lugar de la escuela en el debate no sólo sobre la promoción de la igualdad, sino también – y principalmente e– en la lucha contra las desigualdades. Por último, pero no menos importante, la pregunta central que queremos plantear aquí es cómo garantizar una educación de calidad para todos, en entornos cada vez más heterogéneos y, más aún, dentro de un sistema cada vez más debilitado, a saber, nuestro sistema educativo actual.
Palabras clave: Escuela justa; Desigualdades; Oportunidades; Igualdad.

> Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades[3].
>
> Boaventura de Sousa Santos

Introdução

As ideias que giram em torno da escola como instituição, normalmente estão na ordem de concebê-la como um dos espaços com maior grau de autonomia em relação a outros estabelecimentos. Um espaço onde a diversidade de pensamentos e de interesses podem coexistir sem que isso represente um perigo para ela enquanto instituição. Ou ainda, como um espaço em que o nível de desempenho dos alunos resulta ser uma questão de *esforço* individual, de *desejos*, de disposições ou atitudes *naturais* mais ou menos propensas ao *aprender* – isso em maior grau do que as *imposições* coletivas. Algumas dessas representações, ingênuas por certo como tantas outras advindas do *senso comum*,

[3] Santos, Boaventura de Sousa (2003). *Reconhecer para libertar*: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 56.

R I E
Revista Imagens da Educação
ISSN 2179-8427
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estadual de Maringá

são apreciações que raramente correspondem ao que de fato acontece nas escolas – embora não sejam inteiramente falsas –, pois sua validade se baseia justamente nisso, a saber: na outorga de uma determinada credibilidade, justificada no tempo – i.e., em sua história como instituição de *formação* – e no espaço – por ser considerada o *ethos* da autonomia e do pensar livremente.

É contra este tipo de imagem e sua particular natureza que François Dubet (1946 -) dirige seus esforços. Ao tentar explicar os mecanismos geradores da desigualdade escolar, ao mesmo tempo em que incita o debate acerca do modo como a escola contribui para reproduzir – e não para determinar – a estrutura social com seus processos específicos e sua particular organização, Dubet não só ratifica a tese de Bourdieu e Passeron desde o clássico *La Reproduction – éléments pour une théorie du système d'enseignement*, qual seja, de que o espaço da escola não é neutro, muito menos justo, ou ainda, promotora de igualdade de oportunidades, mas insere um componente fundamental para entendermos o modus operandi da instituição escola hoje como signo da competitividade e, consequentemente, da violência. Tudo isso a partir de uma questão embrionária que, talvez por isso, na maioria das vezes despercebida, a saber, a ideia de uma escola justa.

> É justo que os bons alunos venham a se beneficiar de rendas e proteções extremamente favoráveis, ao passo que os maus alunos estarão em desvantagem quase definitiva por sua fraqueza? Em outras palavras, é justo que os diplomas exerçam tamanha influência sobre as outras esferas de atividade? É justo que o sucesso num concurso aos vinte anos, ou que o fracasso num exame aos dezoito anos determine também totalmente a carreira dos indivíduos? Será necessário proceder como se a vida parasse aí, como se a atividade profissional fosse apenas consequência dos estudos? Quantas pessoas competentes não conseguiram obter reconhecimento profissional porque estavam em desvantagem devido a sua escolaridade, quantos antigos bons alunos foram protegidos por diplomas que funcionavam como castas ou aristocracias de lugares reservados? É justo que uma reprovação no ensino fundamental feche para sempre certas portas porque alguém ficou um ano "atrasado"? (Dubet, 2004, p. 550).

Dubet reconhece que a escola na sociedade contemporânea é, por excelência, a instituição que melhor sabe reconhecer e compensar simultaneamente o mérito, tanto de forma implícita como explícita, e é contra esse mecanismo que ele direciona grande parte

R I E
Revista Imagens da Educação
ISSN 2179-8427
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estadual de Maringá

de suas análises da instituição escolar na França. Não obstante seu pensamento se concentre em processos estritamente ligados à estrutura escolar francesa, isso não implica que ele seja inexequível para compreendermos a configuração escolar brasileira. A exigência que nos é posta, aqui, é, desde o movimento proposto por Deleuze e Guattarri, desterritorializar e reterritorializar. Desterritorialização é o movimento pelo qual abandonamos o território, "é a operação da linha de fuga". A reterritorialização é o movimento de construção do território (Deleuze; Guattari, 1997). O primeiro produz linhas de fuga, que se podem reterritorializar em outros planos. O movimento de reterritorialização compreende as maneiras como um pensamento pode, desde si mesmo, ser expansivo geograficamente. Assim sendo, a provocação que nos motiva é, leia-se, de que forma a igualdade de oportunidades se torna um mecanismo para perpetuar as desigualdades escolares? Não seria a ideia de igualdade de oportunidades mais ilusória do que real? Qual é a experiência e o *lugar* dos que estão à margem no sistema educacional? É sobre estas e outras questões que este texto pretende discorrer.

Do direito à educação a educação *de* direito

Quais são os objetivos educacionais em vigor em nossas sociedades hoje – especialmente em contexto nacional? Em 1990, importante fazermos memória, os líderes de quase todos os países do mundo, reunidos na Conferência de Jomtien (Tailândia), assinaram a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, com o intuito de unirem forças para tornar exequível um dos pontos contidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, qual seja, aquele segundo o qual "todos os seres humanos têm direito à educação" (Art. 26, item 1). Dez anos depois, no Fórum Mundial de Educação em Dakar, os países reafirmaram o compromisso com a educação de qualidade para todos, com o intuito de garantir que todos e todas do mundo tenham acesso e concluam o ciclo da educação básica. A obrigatoriedade da educação básica e a progressiva expansão para o ensino médio são expressões da norma de uma demanda crescente das sociedades. O direito do acesso ao conhecimento é inconteste, ainda que este se encontre, hoje, sob constantes ataques.

R I E
Revista Imagens da Educação
ISSN 2179-8427
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estadual de Maringá

A frase *uma educação de qualidade para todos* sintetiza esse desafio assumido por nossas sociedades. Agora, o que significa uma educação de qualidade para todos? A leitura literal deste *slogan* nos leva a compreender que absolutamente todas as crianças e adolescentes devem ter acesso a uma educação de qualidade, independentemente de onde nasceram, do nível socioeconômico de sua família, raça ou etnia a que pertencem, ou de sua religião. Todos e todas, absolutamente todos e todas, devem ter acesso a uma educação de qualidade. A eles não é concedido apenas o poder de ir à escola, mas também de aprender, de participar de práticas educativas significativas etc. Este desafio é ainda possível? Hoje estamos muito longe dessa meta porque nem todos têm acesso às escolas e, mais ainda, porque as desigualdades se multiplicaram em níveis catastróficos.

Embora tenha ocorrido avanços significativos em termos de universalização do acesso, ainda existe um percentual significativo de crianças e adolescentes em nossos países que não têm acesso ao estudo. A pandemia não só evidenciou de uma maneira muito precisa essas questões, mas agravou-as significativamente. Escolas e universidades fechadas. Professores e estudantes converteram-se súbita e abruptamente em cinegrafistas, roteiristas, atores etc. Somado a isso, milhões de estudantes sem acesso à internet ficam à margem do processo educativo. As desigualdades no acesso, especialmente nestes tempos pandêmicos, são agravadas por desigualdades ainda maiores no que se refere à qualidade das práticas educacionais. A meta de uma educação de qualidade para todos resultaria na supressão dessas desigualdades, mais ainda, na garantia de que todas essas crianças e adolescentes pudessem permanecer nas escolas ou delas terem acesso e participarem das boas práticas educacionais. Para entender a verdadeira magnitude desse desafio, é condição *sine qua non* revisarmos o debate que existe em torno das diferenças entre igualdade e equidade. A questão subjacente, então, é como garantir uma educação de qualidade para todos, em ambientes cada vez mais heterogêneos. De acordo com Macedo (2021, p. 267),

> [...] durante a pandemia, com a transferência do ensino presencial para o ensino remoto emergencial, a diferença de acesso ampliou tais diferenças. Dados da Rede de Pesquisa Solidária de agosto de 2020 mostram que, entre março e julho de 2020, mais de 8 milhões de crianças de 6 a 14 anos não fizeram quaisquer atividades escolares em casa. No mês

R I E
Revista Imagens da Educação
ISSN 2179-8427
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estadual de Maringá

> de julho, enquanto apenas 4% das crianças mais ricas ficaram sem qualquer atividade escolar, tal número saltou para 30% entre as crianças mais pobres. O relatório conclui: "Com a omissão do Estado no acompanhamento das famílias mais pobres, a diferença de atividades realizadas em casa, entre pobres e ricos, pode chegar a 224 horas, o equivalente a 50 dias letivos" (Rede de Pesquisa Solidária, 2020: 1). Na rede estadual de educação de São Paulo, mesmo com a criação de um aplicativo para transmissão de aulas online que não consome o pacote de internet do usuário apenas 27,3% dos estudantes acompanhavam as atividades quando mensurada a presença em alguns dias de maio e junho de 2020. No estado de São Paulo, perto do fechamento do ano, cerca de 500 mil estudantes não entregaram qualquer atividade. Mais uma vez, a falta de conectividade foi uma das principais causas dessa perda de conexão com a escola, penalizando ainda mais os estudantes de menor renda.

O excerto acima é tão somente uma análise precisa da incapacidade que nosso sistema educacional tem em responder à uma demanda que não resulta ser apenas uma questão *de que tipo de educação estamos ofertando*, mas, em sua radicalidade, da promoção do acesso ao mínimo razoável do que poderíamos chamar de *educação*. É um debate acerca da equidade.

Adendo: sobre a equidade

O tema da equidade é relativamente novo no campo das políticas educacionais, bem como no campo das políticas sociais em geral. Embora existam debates anteriores no âmbito acadêmico, é nos anos 90 que essa discussão se amplia no debate público desafiando o conceito de igualdade. A concepção igualitária de educação surgiu num momento histórico em que o desafio de enfrentar as múltiplas e diversas práticas sociais, carentes de uma raiz comum que as unisse, era corrente. A marcha à uma cultura unitária, i.e., ao processo de integração e modernização pautada por um projeto de secularização, visava o deslocamento das concepções míticas e religiosas à uma concepção cientifica da realidade. É este, de fato, o *fabuloso projeto* da modernidade. Esse processo apelou à confiança e à crença no conhecimento objetivo como forma de abrir o caminho para uma cultura universal identificada com a construção da nação (Dubet & Martuccelli, 1996).

A oferta educacional homogênea, nesse ínterim, esteve presente na dinâmica de conformação dos estados-nação como projeto político que abarcava todos os estratos da vida social e econômica, conseguindo se tornar uma prática coesa de alto impacto social

R I E
Revista Imagens da Educação
ISSN 2179-8427
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estadual de Maringá

nos processos de integração. Uma vez alcançado alto grau de integração social (principalmente por meio do mercado de trabalho), esse tipo de educação igualitária continuou a funcionar desde que partisse de um universo relativamente homogêneo. A partir dos anos 80, este universo se desintegra e as sociedades se tornam cada vez mais heterogêneas. O resultado é uma crise da capacidade integrativa dessa visão igualitária, processo que, como temos percebido, aconteceu nestas últimas duas décadas. É, então, a crescente desigualdade na origem social das pessoas, em suas condições de vida, em suas trajetórias ou em seus pertences culturais que põe em causa a relevância de uma oferta educacional igual para todos.

Amartya Sen, Prêmio Nobel de Economia em 1998, elabora uma precisa análise acerca da questão da desigualdade entre as pessoas, oferecendo chaves de leitura bastante interessantes para avançarmos a um posicionamento claro em relação a noção de uma equidade educativa. Sen enfatiza que qualquer teoria normativa da ordem social que tenha resistido ao teste do tempo é baseada em um princípio de igualdade. Pode ser sobre igualdade de liberdades, igualdade no acesso aos bens elementares, igualdade de recursos, tratamento ou direitos, mas em todos os casos encontramos a busca da igualdade como horizonte, como um fator comum. Consequentemente, o que diferencia uma corrente de pensamento de outras não é o fato de ela promover ou não a igualdade, mas sim qual o tipo de igualdade que ela promove. Surge, então, a necessidade de um debate, cuja solução seja ética, sobre qual é a igualdade que deve ser considerada. Debate inevitável, uma vez que não é possível afirmar a coexistência de múltiplas igualdades em diferentes dimensões da vida pelo fato de cada um de nós sermos precisamente diferente dos outros. Se fôssemos todos exatamente iguais, a igualdade em uma das dimensões da vida se traduziria em igualdade em todas as demais, mas é a desigualdade entre os sujeitos que gera essa relação de competição entre os diferentes horizontes de igualdade possíveis.

> É importante distinguir a capacidade – que representa a liberdade realmente desfrutada – tanto (I) de bens primários (e outros recursos) quanto (II) de realizações (incluindo combinações de funcionamentos realmente desfrutados e outros resultados realizados). Para ilustrar a primeira distinção, uma pessoa com alguma deficiência pode dispor de mais bens primários (na forma de renda, riqueza, liberdades, e assim por diante), mas ter menos capacidade (devido a sua deficiência). Tomando outro exemplo, agora de estudos

R I E
Revista Imagens da Educação
ISSN 2179-8427
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estadual de Maringá

> sobre a pobreza, uma pessoa pode ter uma renda maior e ingerir mais nutrientes, mas ter menos liberdade para viver bem nutrida devido a sua taxa maior de metabolismo basal, maior vulnerabilidade a doenças parasitárias, seu corpo maior, ou simplesmente devido à gravidez* (Sen, 2001, p. 136-137).

O excerto acima apresenta dois exemplos simples, porém muito esclarecedores usados por Sen (2001). Duas pessoas, uma com deficiência e outra não, podem ter exatamente a mesma renda, mas a forma como essa renda se manifesta na qualidade de vida vai ser muito diferente, justamente porque uma delas é portadora de deficiência física. A igualdade em uma das dimensões, neste caso na renda, não se reflete em igualdade nas outras dimensões da vida, como a qualidade de vida, simplesmente porque essas duas pessoas são diferentes. Agora, se diante dessas duas pessoas se decide priorizar a igualdade na qualidade de vida, então elas devem ter uma renda diferenciada. Não podemos exigir igualdade em uma das áreas se antes a definimos como uma exigência na outra. Desse modo, não se pode falar apenas em igualdade, mas essa ideia exige maior precisão diante da diversidade do ser humano e da multiplicidade de dimensões a respeito das quais pode ser promovida. Surge então a necessidade de um conceito que estabeleça uma lógica a partir da qual se possa fundar um princípio ordenador dessas diversidades.

Estabelecer um critério de equidade significa então identificar qual é a dimensão fundamental com relação à qual definir um horizonte de igualdade e em torno da qual se estruturam todas as desigualdades daí resultantes. No exemplo discutido, propor que o critério de equidade enfoque a igualdade nos níveis de bem-estar implicaria aceitar que as rendas dadas a ambas as pessoas devem ser diferentes. Agora, nessa perspectiva, essa diferença de renda torna-se uma desigualdade justa, na medida em que contribui para um horizonte de equidade e, consequentemente, de uma desigualdade legítima e tolerável. O princípio da equidade adotado parte então do reconhecimento das desigualdades

* It is important to distinguish capability – representing freedom actually enjoyed – both (1) from primary goods (and other resources), and (2) from achievements (including combinations of functionings actually enjoyed, and other realized results). To illustrate the first distinction, a person who has a disability can have more primary goods (in the form of income, wealth, liberties, and so on) but less capability (due to the handicap). To take another example, this time from poverty studies, a person may have more income and more nutritional intake, but less freedom to live a well-nourished existence because of a higher basal metabolic rate, greater vulnerability to parasitic diseases, larger body size, or simply because of pregnancy (Sen, 1982, p. 81-82).

R I E
Revista Imagens da Educação
ISSN 2179-8427
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estadual de Maringá

intrínsecas dos sujeitos e abarca em si todas as dimensões da igualdade, numa abordagem inescapavelmente ética, na medida em que não nos exime da necessidade de responder à pergunta inevitável: a igualdade sobre o que?

François Dubet e a questão das *desigualdades multiplicadas*

É particularmente interessante a diferença que Dubet faz entre desigualdade de oportunidade e o que ele chama de *desigualdades de posição*. É uma distinção muito significativa que, para os fins deste texto, devemos levá-la em consideração. Uma coisa é dizer que todos os indivíduos têm a mesma oportunidade de alcançar certas posições que existem na sociedade, como quiçá ingenuamente pensou Rawls na ideia de *posição original*[4]. Existem posições mais desejáveis do que outras, no que se refere ao mercado de trabalho. Pontos de partida completamente distintos e, em larga escala, desiguais. É diferente dizer que todos deveriam ter a mesma oportunidade de ir para Harvard ou estudar lá, para citar uma instituição de muito prestígio, do que lutar por posições iguais. O que isto significa?

Na sociedade existem diferentes posições que justificam, sobremaneira, a lógica imanente das classes. Cargos iguais significam que o trabalhador está mais próximo do cargo de gerente geral da empresa em termos salariais. Isso não significa que todos tenham a mesma oportunidade de se tornar um gerente, mas que a diferença entre a posição de gerente e a de trabalhador é reduzida. É uma distinção muito importante, e Dubet a faz desde uma análise dialética das interdependências que existem entre uma coisa e outra. O conceito de igualdade de oportunidades tem um grande desenvolvimento e grande validade nos países saxões, embora tenha se espalhado praticamente para todo o mundo. Associada a isso está a questão da meritocracia, que por sua vez está intimamente ligada à ideia de igualdade de oportunidades. A questão é que a igualdade

[4] "[...] a teoria da justiça como equidade começa com a ideia de que a concepção da justiça mais apropriada para a estrutura básica da sociedade democrática é aquela que seus cidadãos adotariam numa situação equitativa em relação a si mesmos e na qual eles seriam representados unicamente enquanto pessoas morais, livres e iguais. Essa é a situação de posição original (Rawls, 2000, p. 57). A posição original (*original position*) é, de acordo com Rawls (2000, p. 380), "um procedimento figurativo que permite representar os interesses de cada um de maneira tão equitativa que as decisões daí decorrentes serão elas próprias equitativas.

R I E
Revista Imagens da Educação
ISSN 2179-8427
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estadual de Maringá

de oportunidades muitas vezes supõe uma igualdade ilusória de condições, ou pontos de partida iguais, o que está longe de ser uma realidade em nossas sociedades cada vez mais desiguais.

> 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 de igualdade de oportunidades implica sérios problemas pedagógicos. O princípio meritocrático pressupõe que todos os alunos estejam envolvidos na mesma competição e sejam submetidos às mesmas provas. Ora, as diferenças se aprofundam rapidamente, e alguns alunos parecem incapazes de continuar competindo. Na competição com os outros, eles perdem, se desesperam e desanimam seus professores. Deixados de lado, são marginalizados em currículos diferenciados e ficam cada vez mais enfraquecidos. No final das contas, o sistema meritocrático cria enormes desigualdades entre os alunos bons e os menos bons (Dubet, 2004, p. 542-543).

Então, qual é o mérito suposto? No terreno da escola, supõe-se que seja o resultado de duas coisas: (I) de inteligência, de dons e talentos naturais, ou, (II) de trabalho e esforço. Aqueles que são mais espertos, se esforçam e trabalham mais, portanto, merecem certas recompensas – uma nota máxima em determinada atividade ou entrar em certas instituições –, mas esquecemos que esses talentos são questões de natureza histórica. Existem condições sociais que favorecem o desenvolvimento da inteligência – a alimentação, por exemplo. E o mesmo acontece com o esforço: você tem que ter uma probabilidade de conseguir alguma coisa, algum reconhecimento, que favoreça a vontade de fazê-lo. Se eu nunca ganhar um jogo, não vou querer jogar esse jogo. Se não houver chance de ganhar, o esforço é injustificável. A escola é meritocrática *par excellence*. Os sistemas de notas, para não dizer de *classificação*, é muito próximo da lógica da punição, quando não aquele é alimentado por este.

Quando classificamos nossos alunos, aderimos automaticamente à lógica da distinção. Um obteve quatro, outro obteve três; o "um" de três é eliminado, repete-se e o outro passa. Esses três e quatro, essas notas, deveriam expressar talento e esforço. Aprendemos a reconhecer desigualdades legítimas. Aprendemos que é justo que um

R I E
Revista Imagens da Educação
ISSN 2179-8427
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estadual de Maringá

consiga dez e que o outro consiga quatro. Esse é um caso típico de desigualdade legítima porque são reconhecidas e socialmente justificadas com base no mérito. Não poderia ser justificado se fosse por herança, por algo que transcende as capacidades dos indivíduos. O que acontece é que a herança existe, não apenas a herança de bens materiais, mas a de bens simbólicos. Ou, como certa feita disse Bourdieu (2007, p. 41),

> [é] provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da "escola libertadora", quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural.

Sabe-se que a cultura começa a ser adquirida na família – a linguagem, por exemplo. Alguns nascem com um pão simbólico debaixo do braço, outros com um sanduíche e outros com quase nada. Esses temas estão muito presentes na obra de Bourdieu. Os dilemas referentes às desigualdades e como a escola não apenas registra ou reflete as desigualdades de origem dos alunos, mas também tem certa capacidade de produzir suas próprias desigualdades, é a tônica, ousamos dizer, de seus escritos sobre a educação. A escola não apenas os reproduz, mas produz desigualdades por meio de seus próprios mecanismos. As desigualdades podem ser estreitadas ou aumentadas. A questão é quais as condições que favorecem o alargamento das desigualdades e quais os fatores que favorecem o estreitamento dessas *desigualdades de origem* dos alunos.

> Para compreender o papel da escola na produção e na reprodução das desigualdades sociais, não se devem analisar apenas as consequências escolares das desigualdades sociais, mas também os efeitos sociais das desigualdades escolares. É no jogo desses dois mecanismos que se ancoram as diferenças entre os países: o funcionamento da escola e a influência dos diplomas sobre o acesso às posições sociais pesam tanto quanto as desigualdades sociais que antecedem a escola na formação das desigualdades escolares e nas consequências sociais dessas desigualdades (Dubet; Duru-Bellat; Vérétout, 2012, p. 25).

A escola democrática moderna, com o princípio da igualdade de oportunidades, articula-se sobretudo, na sua gramática básica, em torno das regras da igualdade e do mérito, quais sejam, talento, esforço, desempenho, eficiência etc. Desde o ponto de vista

R I E
Revista Imagens da Educação
ISSN 2179-8427
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estadual de Maringá

democrático, é imperativo que o ideal de uma *igualdade* dentro desta instituição, sua redistribuição, sejam efetivos aos diversos sujeitos que a compõe. A escola democrática dever-se-ia, portanto, estar aberta a todos, eliminando qualquer tipo de obstáculo, inclusive no que se refere à igualdade de acesso. Mas, por outro lado, assim como em um evento esportivo, o *modus operandi* é a lógica meritocrática. Nesse contexto, algumas desigualdades podem parecer legítimas, pois a escola, de acordo com o talento e o esforço individual, inserta os alunos dentro de uma igualdade teórica de oportunidades.

> Um dos paradoxos da escola democrática de massa tem a ver com o fato de que, embora democrática, continua competitiva e meritocrática. Quanto mais afirma a igualdade dos indivíduos, mais se obriga a classificá-los, distingui-los e selecioná-los [...]. Essa dupla natureza, democrática e meritocrática, deve ser considerada como uma tensão, vista como uma contradição inerente à escola democrática de massas (Dubet, 2000, p. 388).

À medida que quase todas as barreiras desaparecem e as condições de igualdade escolar são estabelecidas, menos as desigualdades escolares podem ser atribuídas às injustiças sociais. Assim, a escola poderia ser percebida como uma ilha de justiça em uma sociedade injusta, pois oferecia oportunidade aos melhores. No entanto, a escola democrática de massa, afirmando que todos podem ter sucesso, responsabiliza cada uma das desigualdades, mesmo quando persiste a injustiça estrutural do sistema.

> Até meados da década de 1960, era o nascimento e não o desempenho escolar que determinava a carreira de um aluno. Com a massificação, é o desempenho que estabelece diretamente a trajetória escolar, mesmo quando esse desempenho é determinado, em última instância, pelo nascimento dos alunos. Isso não muda muito do ponto de vista estatístico, pois a reprodução das desigualdades se mantém globalmente. Ao contrário, tudo muda do ponto de vista da experiência dos alunos e das "funções" da instituição" (Dubet; Martuccelli, 1999, p. 207-208).

Do ponto de vista dos atores, dos alunos, as tensões da escola democrática se manifestam como um teste de seu valor pessoal: se todos os indivíduos são iguais, se o mérito parece justo, os fracassos e as desigualdades escolares devem ser de responsabilidade dos indivíduos. Ao contrário, quando a carreira escolar era pré-determinada, o "fracasso escolar" não ameaçava a dignidade da pessoa. Nesse sentido, a

R I E
Revista Imagens da Educação
ISSN 2179-8427
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estadual de Maringá

meritocracia torna-se mais pura, ao considerar todas as pessoas iguais e ser julgadas como alunos com os mesmos critérios (Dubet; Martuccelli, 1999). Esse individualismo democrático dá origem, então, à ficção de que cada um é produto de seus próprios atos e de sua vontade através do trabalho realizado na escola. Se todos os indivíduos são iguais, podem alcançar resultados desiguais dependendo do trabalho que fizeram, pelo qual são responsáveis. Essa ética do trabalho justifica a igualdade democrática e o mérito hierárquico. Se cada um é igual aos outros e há igual oportunidade de sucesso, então o responsável pelo sucesso ou fracasso é o próprio sujeito, pois a escola é igualitária. Esta é a chave para as tensões entre igualdade e mérito, comenta Dubet (2004), e não se vê como escapar dela, sem anular um dos termos da tensão, o que não é aceitável tanto por razões morais quanto ideológicas, no que diz respeito à igualdade, e social, no que diz respeito à meritocracia. Basicamente, é a tensão das sociedades democráticas e capitalistas, construídas na *suposta* igualdade e na competição.

Considerações finais

O grande desafio dos nossos sistemas educativos é o fortalecimento das escolas como instituições capazes de gerir a difícil tarefa de educar no contexto em que se encontram. Criar instituições capazes de educar em contextos mais diversos é um desafio que transcende as próprias escolas. Conscientes do papel determinante que o ambiente escolar desempenha, estamos igualmente conscientes hoje de sua função enquanto móbil na produção ou redução das desigualdades escolares e/ou sociais. Uma coisa nos parece clara: mesmo quando as margens de ação das escolas têm suas limitações, quanto mais eficaz for uma escola, mais justa ela será e, mais ainda, acordando com Dubet, se a eficácia redundar em benefício dos alunos social ou academicamente desfavorecidos.

Nos anos sessenta e setenta, várias análises críticas da nova sociologia da educação questionaram a igualdade de oportunidades, mostrando como a escola inevitavelmente reproduz as desigualdades sociais, i.e., as desigualdades escolares é pura consequência da desigualdade social. Hoje nos preocupamos mais com o que a escola pode fazer para neutralizar esses fatores e alcançar uma boa aprendizagem para todos. Penso que uma vez alcançada a escolarização para toda a população escolar nosso desafio

R I E
Revista Imagens da Educação
ISSN 2179-8427
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estadual de Maringá

para o século XXI é que as escolas garantam a todos os alunos e em todas as comunidades o direito genuíno de aprender, o que significa que todos podem compreender e gerir os instrumentos culturais e ensinar para a diversidade. Isso supõe que, com base na equidade, a eficiência da escola deve ser igual, portanto, para ser justa, a escola não deve ser formalmente igual, mas igualmente efetiva. Além disso, as escolas em ambientes desfavorecidos devem ser especialmente eficazes. Será necessário, pois, otimizar e homogeneizar a qualidade da oferta educativa das escolas bem como suas práticas pedagógicas, intervindo ativamente naquelas escolas em que, pelo seu funcionamento ou pelo contexto em que se inserem, não estão oferecendo níveis equitativos.

Em suma, reduzir as desigualdades sociais e escolares, promover políticas educacionais equânimes, implica atuar – de forma convergente e ao longo do tempo, para que sejam sustentáveis – em várias frentes: o ambiente familiar dos alunos, a configuração do sistema educativo, e ao nível da escola, com foco no ensino-aprendizagem ao nível da sala de aula. Que uma sociedade seja mais justa também depende da contribuição do sistema educacional. Melhorar a eficiência não está, como muitas vezes se acredita, em desacordo com a luta contra as desigualdades. Como certa feita disse Dubet (2004, p. 553),

> 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.

Em um contexto de reestruturação do papel da escola e da crescente diversidade de alunos, qualquer estratégia de melhoria pode ser subvertida, introduzindo novas desigualdades de fora. Daí a complexidade do problema na conjuntura atual e que, a nosso ver, o pensamento de Dubet não só nos ajuda a entender, mas oferece-nos importantes e potentes instrumentos para fortalecimento de nossa capacidade crítica.

Referências

Bourdieu, P. (2007) A escola conservadora: as desigualdades frente a escola e à cultura. In: Nogueira, Maria Alice, Catani, Afrânio (orgs.) *Escritos de educação*: Pierre Bourdieu. Petrópolis: Vozes.

Deleuze, G. & Guattari, F. (1997). *Mil Platôs*: capitalismo e esquizofrenia. v. 5. Rio de Janeiro: Ed. 34.

Dubet, F. (2004) O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez.

Dubet, F. (2000) L'égalité et le mérite dans l'école démocratique de masse. *L'Anne Sociologique*, n.50, v. 22, p. 383-408.

Dubet, F., Duru-Bellat & Vérétout, A. (2012) As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 14, n. 29, jan./abr, p. 22-70.

Dubet, F. & Martucelli, D. A. (1996). *L'École*: Sociologie de l'Expérience Scolaire. Paris, Seuil.

Dubet, F. & Martucelli, D. A (1999). *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires: Losada.

Macedo, R. M.. (2021) Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 73, p.262-280, maio-ago.

Rawls, J. (2000). *Uma teoria da justiça*. Trad. Almiro Pisetta e Lenita M.R. Esteves. São Paulo: Martins Fontes.

Santos, B. S. (2003). *Reconhecer para libertar*: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Sen, A. (2001). *Desigualdade reexaminada*. Trad. Ricardo D. Mendes. Rio de Janeiro: Record.

Sen, Amartya. (1982). *Inequality reexamined*. Oxford University Press Inc., New York.

Recebido: 15/02/2022
Aceito: 31/03/2022
Publicado: 21/03/2023

NOTA:
Os autores foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.