

## MERITOCRACIA NA CENA EDUCACIONAL: UMA INTERPRETAÇÃO SOCIOLÓGICA DA ESCOLA A PARTIR DA VIVÊNCIA DOCENTE

Hemerson Moura<sup>1</sup>

### RESUMO

O artigo em tela faz parte de uma incursão preliminar e provisória no objeto de estudo de um projeto de pesquisa intitulado “Herança familiar e desempenho escolar: uma interpretação sociológica dos ‘alunos destaque’ do IFMA – Campus São João dos Patos”. O objetivo original é analisar o bom desempenho escolar de alguns estudantes do campus supracitado à luz da *teoria da reprodução* proposta por Bourdieu-Passeron, buscando identificar e interpretar relações causais significativas entre herança cultural familiar e sucesso escolar. Neste sentido, a proposta do presente artigo pode ser sintetizada como uma espécie de aproximação com o campo, desdobrando-se numa reflexão relacionada ao problema de pesquisa do projeto mencionado. Para tanto, utilizo-me das experiências vivenciadas ao longo de quase quatro anos como professor do IFMA e das observações realizadas no interior da instituição durante esse tempo para expor aqui alguns resultados do que chamo de exercício livre de interpretação sociológica. Preliminarmente destaco a crença corrente por grande parte da comunidade escolar de que a escola funciona como um sistema meritocrático, que premia os mais esforçados e mais aptos exclusivamente pelo seu desempenho. Ademais, percebo também uma incompreensão por parte dos sujeitos da cena educacional acerca dos mecanismos de reprodução das desigualdades de classe operados pela escola. Contrariamente ao que pensa Bourdieu-Passeron sobre o sistema de ensino, visualizo na escola um potencial de transformação social, mas que passa necessariamente pela compreensão dos profissionais da educação e toda a comunidade escolar de que ela pode justificar e legitimar as desigualdades sociais.

**Palavras-chave:** Meritocracia, Educação escolar, Desigualdade, Teoria da reprodução, Bourdieu-Passeron.

### INTRODUÇÃO

A partir da segunda metade do século XX os sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron começaram a publicar uma série de estudos em que discutem a forte influência que a herança familiar exerce sobre o desempenho escolar e acadêmico dos estudantes. Livros como “Os herdeiros” e “A reprodução” – com as primeiras edições sendo publicadas respectivamente em 1964 e 1970 – entraram rapidamente no rol das grandes obras sociológicas. Livrando-se da leitura marxista ortodoxa da educação que colocava as condições materiais como fator preponderante para a desigualdade escolar, Bourdieu e Passeron

---

<sup>1</sup> Mestre em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); um dos líderes do Laboratório de Estudos de Populações Tradicionais e Educação (LEPTE/IFMA), cadastrado no CNPq; professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) – Campus São João dos Patos, [hemerson.silva@ifma.edu.br](mailto:hemerson.silva@ifma.edu.br)

colocam em perspectiva o *capital cultural*<sup>2</sup> como variável explicativa da reprodução das desigualdades do sistema de classes por meio dos estabelecimentos de ensino, o que lhes garante hoje o *status* de leitura obrigatória no campo da Sociologia da Educação.

Nesse sentido, o presente artigo faz parte de uma incursão preliminar e provisória no objeto de estudo de um projeto de pesquisa intitulado “Herança familiar e desempenho escolar: uma interpretação sociológica dos ‘alunos destaque’ do IFMA – Campus São João dos Patos”. Trata-se de um projeto aprovado no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) – vigência 2019/2020 – do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) que contará com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa e Desenvolvimento do Maranhão (FAPEMA). O objetivo original do projeto é analisar o bom desempenho escolar de alguns estudantes do campus supracitado à luz da *teoria da reprodução* proposta por Bourdieu e Passeron, buscando identificar e interpretar relações causais significativas entre herança cultural familiar e sucesso escolar. Assim, a proposta do presente trabalho pode ser sintetizada como uma espécie de aproximação com o campo, desdobrando-se numa reflexão relacionada ao problema de pesquisa do PIBIC mencionado.

A necessidade de pensar mais sistematicamente sobre a problemática colocada no presente trabalho surgiu em setembro de 2018, quando da realização do “II Festival de Talentos” do IFMA – Campus São João dos Patos. Organizado pela Coordenadoria de Assuntos Estudantis (CAE), o evento é uma das estratégias de promoção da saúde mental dos estudantes através do estímulo e valorização das suas habilidades artísticas. Dentro do referido evento chamou atenção a ação realizada pelo Departamento de Ensino (DEN) de laurear os dez alunos com as melhores médias gerais do ano em todos os cursos técnicos integrados do campus. Foi feita então uma cerimônia de premiação àqueles estudantes que a instituição nomeou de “alunos destaque”. Ao presenciar tal ação imediatamente pensei na Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron que estabelece uma relação direta entre o sucesso escolar e a herança (cultural, econômica e social) familiar. Pensei também nos efeitos práticos, concretos e simbólicos que uma ação como essa do campus São João dos Patos pode ter sobre a comunidade escolar. Estava plantada a semente que se tornaria o projeto de PIBIC supracitado e as reflexões aqui propostas.

Utilizo-me das experiências vivenciadas ao longo de quase quatro anos como professor do IFMA – Campus São João dos Patos e das observações realizadas no interior da

---

<sup>2</sup> Ao longo do artigo busquei destacar em itálico as palavras ou termos que integram o repertório teórico-conceitual de Bourdieu e Passeron. Além desses, também uso em itálico para palavras estrangeiras.

instituição durante esse tempo para expor aqui alguns resultados de um exercício livre e provisório de interpretação sociológica sobre a circulação, na cena educacional, da crença na meritocracia e seus possíveis efeitos sobre a dinâmica institucional e suas práticas pedagógicas.

O intuito maior é estimular uma reflexão e provocar um debate acerca das práticas profissionais e institucionais desenvolvidas pelos agentes inseridos diretamente no ambiente escolar, buscando realizar um exercício de imaginação sociológica com uma linguagem mais simples e acessível, bem como possibilitar o contato desses agentes com uma visão radicalmente diferente daquela que eles costumeiramente têm sobre a educação escolar. Dessa forma, definitivamente este não é um texto que tem a pretensão de “pregar para convertidos”, isto é, para aquelas e aqueles que não apenas conhecem os pressupostos teórico-conceituais da *teoria da reprodução* de Bourdieu-Passeron, mas conseguem manuseá-los com grande desenvoltura. Prioritariamente quero dialogar com meus colegas profissionais da educação (docentes e técnicos) que, como eu, estão comprometidos em fazer da escola um lugar de promoção da igualdade e da justiça social. Quero dialogar com os estudantes e com os seus responsáveis para que juntos possamos enxergar, compreender e superar as barreiras institucionais, culturais e sociais que podem estar nos impedindo de avançar rumo a uma escola mais crítica, justa e democrática.

Nessa direção, destaco preliminarmente a crença corrente por grande parte da comunidade escolar de que a escola funciona como um sistema meritocrático, que premia os mais esforçados e mais aptos exclusivamente pelo seu desempenho. Ademais, percebo também uma incompreensão por parte dos sujeitos da cena educacional (docentes, técnicos, alunos e pais) acerca dos mecanismos de legitimação e reprodução das desigualdades de classe operada pela escola. É difícil para os sujeitos envolvidos com a escola perceberem as incongruências dessa instituição diante do rótulo que ela carrega de ser um ambiente eminentemente objetivo e imparcial no que tange aos processos de ensino-aprendizagem e de avaliação. Contrariamente ao que pensa Bourdieu e Passeron sobre o sistema de ensino, visualizo na escola, de maneira geral, e no IFMA, de modo particular, um grande potencial de transformação social no sentido de uma sociedade com justiça social. Todavia, esse potencial transformador passa necessariamente pela compreensão dos profissionais da educação e da comunidade escolar de que o sistema de ensino figura como um dos mecanismos de justificação e legitimação das desigualdades escolares operados através da confiança acrítica no sistema meritocrático.

## 1. CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA INTERPRETAÇÃO SOCIOLÓGICA

Como as experiências aqui relatadas não foram vivenciadas com o intuito deliberado de se transformar numa análise sociológica sistemática sobre um determinado fenômeno social, penso que seria demasiadamente inconveniente e desonesto de minha parte afirmar que fiz uso deste ou daquele método das ciências sociais. Não existia método previamente estabelecido porque aquilo que vivenciei como professor no seio da instituição a qual faço parte não havia sido previamente colocado como problema de pesquisa.

Dessa forma, o exercício prático de interpretação sociológica que busco realizar neste artigo foi pautado na minha imersão na dinâmica cotidiana do IFMA – Campus São João dos Patos, isto é, nas conversas rotineiras de corredor com alunos, outros professores e membros do corpo técnico da instituição; nas assembleias departamentais; nas propostas de projetos e ações institucionais; nos conselhos de classe e encontros pedagógicos; nas reuniões de colegiado dos cursos superiores; nas conversas com mães, pais e responsáveis por oportunidade das “reuniões de pais e mestres” ou mesmo fora da instituição, nos encontros fortuitos nos comércios e pelas ruas de São João dos Patos; nos diálogos travados com os estudantes dentro e fora da sala de aula, bem como nos “flashes” que eles me dão de suas vidas e que tenho tido a oportunidade de visualizar ao longo da caminhada.

Trata-se, portanto, de uma interpretação livre, preliminar e provisória de algumas situações vivenciadas ao longo de quase quatro anos como professor do IFMA – Campus São João dos Patos. Livre porque ela não segue técnicas específicas de coleta e análise de dados qualitativos em pesquisa social. Preliminar porque, conforme mencionado anteriormente, o que se busca é exercitar a imaginação sociológica no sentido de se aproximar de questões que deverão ser aprofundadas e respondidas com maior rigor acadêmico no projeto de pesquisa que será desenvolvido entre setembro de 2019 e agosto de 2020. E provisória porque os próprios resultados do projeto de pesquisa podem questionar e alterar a minha maneira de ponderar sobre a problemática aqui exposta.

A fim de me resguardar com relação a possíveis questionamentos de ordem ética, uma vez que em vários momentos me refiro a coisas e situações que vivenciei dentro da instituição em que trabalho, mantereí a identidade das pessoas mencionadas sob anonimato, criando nomes fictícios para os personagens relatados. Dada a minha afeição pela série do serviço de *streaming* Netflix intitulada *La Casa de Papel* e a minha paixão pela América Latina, sempre que for necessário preservar a identidade de alguém substituirei o seu nome real pelo nome de uma cidade latino-americana.

Cabe ainda mencionar que a apresentação e discussão dos resultados da análise aqui proposta mantém uma lógica previamente estabelecida. Busquei extrair das minhas experiências as situações vividas ou presenciadas que envolveram os mais diferentes sujeitos da cena educacional. Quando falo em “sujeitos da cena educacional” estou me referindo prioritariamente às pessoas mais diretamente envolvidas com a escola – a saber, servidores (técnicos e docentes), mães/pais/responsáveis e estudantes –, mais precisamente aos sujeitos presentes na dimensão microssociológica dela. Não que isso implique não pensar na relação escola/sociedade. Pelo contrário. A proposta é partir das vivências a nível local para pensar o nosso sistema de ensino a nível nacional.

A fim de apresentar aos leitores uma reflexão que garantisse certa representatividade dos sujeitos da cena educacional do campus São João dos Patos, resgatei na memória pelo menos uma situação vivenciada que envolvesse cada um dos segmentos vinculados diretamente à instituição. Sendo assim, as reflexões e análises que compõem este trabalho serão ilustradas com histórias que envolvem alunos, mães/pais/responsáveis, técnicos e professores do campus.

## **2. A VISÃO SOBRE DESIGUALDADE E MÉRITO NA EDUCAÇÃO: A TEORIA CRÍTICA DA REPRODUÇÃO DE BOURDIEU-PASSERON COMO CONTRAPONTO AOS TEÓRICOS FUNCIONALISTAS**

Atualmente é indiscutível a relevância do conjunto de estudos desenvolvidos por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron para o campo da Educação, de maneira geral, e para a Sociologia da Educação, em particular. Em 1964 a primeira edição francesa do livro “Os herdeiros” foi recebida pela crítica especializada e pelo público em geral com grande entusiasmo. Isso porque ali se desenhava uma nova forma de pensar o campo da Educação que se contrapunha à interpretação funcionalista, tributária de Émile Durkheim, que à época mantinha uma hegemonia nas análises sociológicas do fenômeno educacional. Com o passar do tempo e com a publicação de outros trabalhos acadêmicos, em especial os textos que compõem a coletânea publicada no Brasil sob o título “Escritos de Educação”, bem como o livro “A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino” – publicado originalmente em 1970, principalmente Bourdieu ganhou rapidamente notoriedade nacional e internacional (NOGUEIRA; CATANI, 2015) com sua *teoria da reprodução* sobre a educação escolar e se firmou como uma das grandes referências teóricas da Sociologia da Educação. Conforme nos atesta Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani, “conceitos e categorias

analíticas por ele [Bourdieu] construídos constituem hoje moeda corrente da pesquisa educacional (...)" (NOGUEIRA; CATANI, 2015, p. 7).

Conforme sugerido anteriormente, o trabalho de Bourdieu e as contribuições de Passeron representou um marco nos estudos sociológicos da educação porque minou a hegemonia da teoria funcionalista e representou um momento de ruptura profunda com a interpretação de Émile Durkheim da educação, bem como de seus predecessores teóricos como Talcott Parsons, Kingsley Davis, Wilbert Moore, Burton Clark, Clark Kerr, Peter Blau e Otis Duncan (GOMES, 2012). As divergências entre a teoria *funcionalista* e a *reprodutivista* ficam mais evidentes quando colocamos em perspectiva a visão que elas têm da educação. Enquanto os funcionalistas geralmente impõem à escola a função de preparar os indivíduos para viver em sociedade e, sobretudo, contribuir para a manutenção da ordem e da coesão social, Bourdieu-Passeron nos alerta que o espaço escolar é frequentemente usado como ferramenta para a reprodução das desigualdades de classe, já que para os autores é exatamente no momento da transmissão de crenças e valores que a classe dominante se aproveita para camuflar as ideias que irão servir à manutenção da dominação. Em outras palavras, Bourdieu e Passeron acreditam que a escola estaria a serviço da reprodução e legitimação das classes dominantes.

Um pressuposto central do funcionalismo contemporâneo se expressa na crença de que o desenvolvimento dos talentos e a seleção dos “melhores” são processos realizados por meio de critérios e testes neutros, objetivos, imparciais e impessoais, uma vez que seriam premiados aqueles que demonstrassem maior esforço individual e aptidão pelo seu desempenho. Acreditam ainda que a escola seria o meio mais eficiente e eficaz de seleção e mobilidade social baseada no mérito (GOMES, 2012). Para os funcionalistas, o desempenho garantiria que os melhores se sobressaíssem, possibilitando-lhes obter os melhores trabalhos e posições na hierarquia social e, conseqüentemente, os maiores salários.

Contudo, não há, por parte dos teóricos dessa corrente, grande disposição para enfrentar os problemas das desigualdades sociais existentes entre os estudantes desde suas origens familiares. Ou seja, não se leva em consideração o contexto econômico e cultural dos envolvidos no processo educacional. De acordo com Cândido Alberto Gomes (2012), alguns funcionalistas que se ocuparam em teorizar sobre a estratificação social, como os sociólogos estadunidenses Kingsley Davis e Wilbert Moore, a classificaram como um fenômeno universal, argumentando que “toda sociedade precisa alocar e motivar os indivíduos para o desempenho de diferentes papéis, que podem ser mais ou menos essenciais para a sociedade” (GOMES, 2012, p. 13). Para tais teóricos, as sociedades precisam usar recompensas para

preencher satisfatoriamente as mais diversas funções sociais, sendo a localização na hierarquia social definida pelo grau de importância da função para a sociedade, bem como pelas exigências de treinamento ou talento. Como se pode observar, quando abordam a questão das desigualdades geralmente os funcionalistas as tomam como necessárias e funcionais, contribuindo justamente para justificá-las e legitimá-las.

Contra-pondo-se ao funcionalismo, Bourdieu e Passeron afirmam que a educação repassada nas instituições escolares é na verdade uma maneira de legitimar as desigualdades e reproduzir o sistema de estratificação social de classes, visto que para os autores a escola não é neutra como quer parecer. Eles entendiam que na aparência tais instituições proporcionariam uma formação idêntica para todos os alunos, uma vez que na teoria todos seguiriam e teriam à disposição as mesmas normas, o mesmo formato, o mesmo conteúdo, os mesmos recursos materiais e humanos e que, portanto, todos os estudantes teriam chances iguais.

Porém, a partir de uma teoria extremamente original os autores demonstram que as chances são totalmente desiguais em decorrência dos diferentes níveis de *capital cultural*, *capital econômico* e *capital social* adquiridos na família antes mesmo dos estudantes chegarem ao ambiente escolar e ao longo dos seus percursos acadêmicos. Para Bourdieu e Passeron, não existe coincidência no fato dos estudantes pertencentes às classes dominantes e que tem em casa o contato com uma cultura escolar mais forte alcançarem mais facilmente o sucesso escolar do que os das classes baixas que não herdaram de suas famílias conhecimentos e habilidades prévias ao ingresso na escola. O acesso diferenciado a bens culturais, vivenciado por estes estudantes desde a família, constitui elemento fundamental na *teoria reprodutivista* para compreendermos o sucesso escolar e o funcionamento da ideologia do mérito no interior do nosso sistema de ensino.

De acordo com a *teoria da reprodução*, o *capital cultural* é um dos fatores que exerce forte influência sobre a educação escolar, caracterizando-se basicamente pelo prestígio social, pelos comportamentos e relações que os indivíduos têm ao seu dispor pela sua origem familiar. Já o *capital econômico* está intimamente relacionado ao poder aquisitivo na sociedade (dinheiro, bens materiais, status etc.). Assim, para Bourdieu-Passeron, “o espaço social é construído de tal modo que os agentes ou os grupos são distribuídos em função de sua posição, de acordo com alguns princípios de diferenciação, sendo que os mais importantes são o capital econômico e o capital cultural.” (BRYM et al., 2010, p. 417). Disseminado por várias instituições influentes (família, meios de comunicação e a escola), o *capital cultural* contribuirá para aumentar as desigualdades.

A partir do aparato teórico-conceitual construído por Bourdieu-Passeron foi possível perceber que a escola não seleciona por mérito, justamente porque aqueles que possuem um *capital cultural* e *econômico* elevado em função da *herança familiar* largam na frente na disputa. Por essa razão os teóricos franceses consideram a educação escolar um meio eficaz de justificar e legitimar as desigualdades, exatamente porque as pessoas não recebem as mesmas condições. Antes da teoria reprodutivista fazer frente ao funcionalismo

supunha-se que por meio da escola pública e gratuita seria resolvido o problema do acesso à educação e, assim, garantida, em princípio, a igualdade de oportunidades entre todos os cidadãos. Os indivíduos competiriam dentro do sistema de ensino, em condições iguais, aqueles que se destacassem por seus dons individuais seriam levados, por uma questão de justiça, a avançar em suas carreiras escolares e, posteriormente, a ocupar as posições superiores na hierarquia social. A escola seria, nessa perspectiva, uma instituição neutra, que difundiria um conhecimento racional e objetivo e que selecionaria seus alunos com base em critérios racionais. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 16).

Entretanto, Bourdieu e Passeron implodiram essa certeza de que a escola seria o melhor mecanismo de mobilidade social e seleção dos mais aptos ao exporem uma faceta da educação escolar até então não explorada, apontando-a como instrumento de reprodução da desigualdade de classe porque o ambiente escolar acaba justificando o fato de alguns terem muito pela sua competência individual. Além disso, a escola, para os autores, acaba por camuflar os privilégios da *herança familiar*, dando a impressão de que todos têm as mesmas condições materiais e culturais para competir de igual para igual.

Uma vez que a ideia funcionalista acredita que os estudantes seriam selecionados por meio das competências e mérito, a escola se torna um meio eficaz das classes dominantes de impor e validar as disparidades, já que dilui qualquer impressão de desigualdade entre os diferentes grupos sociais através da responsabilização individual dos próprios sujeitos pelo seu fracasso, o que significa que “ao invés de funcionar como um sistema meritocrático, as escolas tendem a reproduzir o sistema de estratificação social geração após geração.”. (BRYM et al., 2010, p. 416).

Diante do exposto acima, tentar fazer essa incursão analítica na problemática da relação entre herança familiar e desempenho escolar de estudantes que são louvados pelo seu bom desempenho em termos de notas se faz necessário e urgente, sobretudo porque a prática institucional de dar destaque aos “melhores” pode estar incorrendo no erro de camuflar ou justificar/legitimar as desigualdades dentro e fora da escola, fazendo coro com um discurso que coloca exclusivamente sobre os alunos a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso escolar e ignorando os impactos negativos que a crença acrítica no sistema meritocrático pode trazer à instituição, às suas práticas pedagógicas e ao seu processo educativo como um todo.



### **3. APONTAMENTOS SOCIOLÓGICOS PARA O INÍCIO DE UM DIALÓGO SOBRE MERITOCRACIA NO INTERIOR DAS ESCOLAS**

Conforme explicitado na metodologia, as experiências aqui relatadas ocorreram no interior do IFMA – Campus São João dos Patos, instituição na qual atuo como pesquisador e professor efetivo desde 2015, lecionando disciplinas do campo da Sociologia nos seus mais diversos cursos técnicos integrados, técnicos para Jovens e Adultos, superiores, bem como em um curso de especialização.

Embora apresente situações específicas da instituição pela qual nutro profundo respeito e na qual tenho grande satisfação e orgulho de fazer parte do seu quadro de servidores, espero não ser lido, em especial pelos meus colegas de trabalho, como alguém que só quer apontar os erros de todo mundo, mas não reconhece os seus próprios erros. Se digo isso é porque vislumbro a possibilidade de ser interpretado dessa forma, pelo menos num primeiro momento.

Antes de qualquer coisa, proponho que as experiências aqui relatadas sirvam para exemplificar a crença acrítica na meritocracia e para pensarmos nas suas possíveis e prováveis consequências negativas para a educação escolar. Crença essa que, aliás, de maneira alguma se restringe ao meu próprio ambiente de trabalho, mas habita a mentalidade da sociedade brasileira e é reforçada e difundida pelas mais diversas instituições sociais tais como os meios de comunicação de massa, as empresas, as religiões, as famílias e as próprias escolas.

#### **3.1 “Eu acredito muito no esforço e no mérito”: o ângulo de visão dos docentes a respeito da meritocracia**

Lembro-me de uma conversa que tive com uma professora em uma das salas do campus em que trabalho. Na verdade o diálogo se deu mais precisamente comigo postado em pé, na frente da porta de uma das nossas salas. Essa conversa me parece extremamente relevante para iniciar as reflexões que aqui me propus fazer, uma vez que o assunto principal era justamente sobre “mérito”. A minha eminente colega de trabalho, que daqui por diante chamarei ficticiamente de “Buenos Aires”, afirmou categoricamente: “eu acredito muito no esforço e no mérito”. Falávamos de uma grande oportunidade que os estudantes de São João dos Patos estavam tendo de ingressar no ensino superior por conta de um curso de extensão voltado à preparação de alunos para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que o nosso campus estava ofertando em parceria com a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Enquanto Buenos Aires dava ênfase na sua fala ao aspecto do esforço e mérito, eu

(83) 3322.3222

[contato@conedu.com.br](mailto:contato@conedu.com.br)

[www.conedu.com.br](http://www.conedu.com.br)

buscava pacientemente lhe explicar os pressupostos da *teoria da reprodução* de Bourdieu-Passeron. Em dado momento, a fim de ser o mais didático possível, coloquei o exemplo do meu próprio filho como uma criança privilegiada em relação à grande parte das crianças da cidade. Uma criança de origem familiar em que os pais possuem formação acadêmica no nível de mestrado, gozam de prestígio relativamente elevado perante a sociedade, circulam em grupos sociais seletos e seletivos (culturalmente e economicamente) e figuram num estrato de renda muito acima da média nacional. Ficara inegável para Buenos Aires que tais evidências são muito fortes e dificultam a sustentação do discurso do sucesso escolar como fruto exclusivamente de esforço e mérito.

Embora não saiba ao certo se o diálogo ensinou algo a Buenos Aires como ensinou a mim, aprendi nessa conversa duas coisas: primeiro, que os profissionais da educação, em especial os professores, parecem desconhecer por completo interpretações da realidade escolar como as de Bourdieu-Passeron, que nos ajudam a, no mínimo, sermos mais reticentes em relação ao discurso da meritocracia; segundo, que é preciso urgentemente incitar nas escolas essa reflexão sobre uma possível e provável relação de causalidade significativa entre a bagagem socialmente herdada na família e o bom ou mau desempenho escolar.

Uma das grandes contribuições de Bourdieu-Passeron para a compreensão sociológica do sistema de ensino foi a de ter ressaltado que a escola não é neutra como aparenta ser. A despeito do fato de que formalmente as instituições escolares dão tratamento igual a todos os estudantes – já que todos frequentam as mesmas aulas, possuem os mesmos professores, são submetidos às mesmas avaliações e, supostamente, têm as mesmas chances –, Bourdieu e Passeron acreditam que determinados elementos geralmente ficam de fora da análise apressada e ingênua feita pelos adeptos da crença no “mérito” sobre o sucesso escolar e/ou profissional. Um destes elementos é expresso pelos autores no conceito de *capital cultural*, que trata sobre a “bagagem” de conhecimentos e vivências que as crianças e adolescentes adquirem desde a sua origem familiar. Não à toa, o tipo de conhecimento demandado pelas escolas geralmente é muito parecido com o tipo de conhecimento que os filhos das classes altas vivenciam em seus lares. De modo contrário, em suas casas as crianças das classes menos favorecidas têm pouco ou nenhum contato prévio com o que estudarão ou estudam na escola, nem tampouco com a sua dinâmica. Ocorre que os códigos escolares são ininteligíveis para aqueles que não gozaram de um ambiente familiar e social que lhes preparou e lhes prepara cotidianamente para lidar com o mundo escolar, para compreender minimamente esse mundo e se apropriar dele como seu. Exatamente porque não é. Porque os gestos, valores, comportamentos, conhecimentos, atitudes, aptidões e habilidades exigidas no mundo da

escola são coisas completamente novas, exógenas do mundo que o estudante estava (e está) habituado antes de chegar à escola ou mesmo durante a sua passagem por ela. Isso se configura como alguns aspectos das vantagens avassaladoras que os filhos das elites possuem em relação às crianças de origem familiar com baixo nível de *capital cultural*, algo que certamente refletirá nos resultados destas crianças quanto ao sucesso escolar e profissional.

Não resta dúvida de que no caso de uma instituição como o IFMA, tais reflexões não é algo que deveria ter lugar apenas num “bate-papo de corredor”. Não que devamos olhar para a teoria da reprodução de Bourdieu-Passeron como única explicação possível da realidade escolar. Há críticas contundentes a esses autores e a essa teoria na literatura brasileira sobre educação<sup>3</sup>. Não cabe aqui desenvolvê-las, posto que o meu objetivo seja fazer uso dos sociólogos franceses para chamar atenção para algo que está sendo solenemente ignorado nas falas e interpretações professorais a respeito da educação escolar. Apesar das críticas serem importantes e muito bem fundamentadas – inclusive partilho da maioria delas, me parece ainda que a *teoria da reprodução* possui importantes chaves conceituais que podem nos ajudar a revelar fatores explicativos relevantes que não estão sendo levados em conta na interpretação do sucesso escolar. Por outro lado, pode também trazer importantes sugestões de investigação para compreendermos a situação inversa, isto é, o insucesso escolar, além de estimular a instituição como um todo a também realizar esse exercício reflexivo sobre os aspectos positivos e negativos de práticas pedagógicas que podem estar corroborando e sedimentando sua identidade institucional numa visão de mundo pautada na ideia de mérito, que tanto tem contribuído para maquiagem, justificar, legitimar e reproduzir as assimetrias sociais na sociedade brasileira, de maneira geral, e no ambiente escolar, de modo particular.

### 3.2 O culto insitucional ao sistema meritocrático

Conforme coloquei em relevo no início do texto, as práticas institucionais a que me refiro no tópico anterior podem ser ilustradas com o reconhecimento público da instituição aos alunos com as maiores médias gerais de todos os cursos técnicos integrados do campus no ano de 2017. Essa premiação ocorreu por oportunidade de um evento realizado na quadra poliesportiva do campus em que trabalho. Como disse anteriormente, em breve práticas institucionais como essa serão objeto de uma investigação científica mais apurada por meio do desenvolvimento do projeto de PIBIC supracitado. Por hora, me mantereirei firme apenas no

---

<sup>3</sup> Nesse sentido, ver SAVIANI (2018), especialmente as páginas 14 a 17.

propósito de delinear uma reflexão sociológica preliminar e provisória sobre esta e outras situações.

Em setembro de 2018 tive a honra de ser indicado pelos alunos do campus para ser um dos jurados do nosso “II Festival de Talentos”. Apesar de ser muito mais um apreciador de manifestações artísticas do que um crítico de arte, prontamente aceitei o convite. Sem dúvida foi uma experiência renovadora ver os meus alunos e alunas apresentando seus múltiplos talentos, bem diferentes daqueles que nós, profissionais da educação, frequentemente almejamos que os nossos estudantes possuam. Entre uma apresentação e outra, eis que surge um momento que a instituição julgou pertinente para a ocasião: o momento de laurear, com a entrega de um certificado, àqueles que institucionalmente foram adjetivados como “alunos destaque”. No instante em que me deparei com a situação não pude deixar de pensar nesta ação como uma espécie de recado e reforço institucional, para os nossos alunos e para todo o público externo presente, de que até poderíamos tirar algumas horas para nos divertir, mas que no mundo real só os melhores e mais esforçados vencem. Não preciso dizer que, de certo modo, aquilo me deixou um tanto quanto desapontando, mas também me levou a pensar a respeito da necessidade e responsabilidade que tenho de estimular o debate interno sobre práticas institucionais como esta.

Do ponto de vista da sociologia bourdieusiana, algo notável na ação da instituição de premiar “os melhores” é o fato de ela aparentemente pactuar e reproduzir um modelo socialmente aceito da educação que funciona de acordo com a crença na imparcialidade, impessoalidade, objetividade e justiça do sistema meritocrático que é implementado nas escolas.

A respeito disso, sempre me lembro das frases curtas e conversas breves que tenho com outro servidor do campus, agora do corpo técnico, que aqui chamarei ficticiamente de “Bogotá”. Em vários momentos presenciei o meu companheiro de trabalho, profissional da educação como eu, tratar da questão do aprendizado de uma forma que ele julga ser absolutamente pragmática. Segundo Bogotá, “as oportunidades estão aí... iguais para todos... só não aproveita quem não quer”.

Para os profissionais como Bogotá, que acreditam na existência da meritocracia numa sociedade tão desigual como a nossa, não há dúvidas de que o sistema educacional funciona perfeitamente como instrumento de treinamento e seleção que premia de forma objetiva aqueles que obtiveram o melhor desempenho. Entretanto, há uma farta literatura sociológica, fundamentada na *teoria da reprodução* de Bourdieu-Passeron, que indica uma série de

problemas em se pensar a educação e as práticas pedagógicas sem analisar as implicações da crença pura na meritocracia.

A ação que grande parte das escolas pratica de dar destaque (por meio de cerimônias, quadros nas paredes, elogios alardeados etc.) aos alunos com as melhores notas certamente é feita, por exemplo, sem grandes reflexões a respeito da influência profunda que a condição socioeconômica do estudante exerce sobre o seu desempenho escolar. Mais que isso, ações como essa, que visam muitas vezes servir de estímulo para os que não foram premiados, podem desencadear outros objetivos não pretendidos, como o sentimento de fracasso daqueles que igualmente se esforçarem, mas que não conseguiram boas notas em função de não terem adquirido previamente na família algumas habilidades de decodificação dos conteúdos escolares ou mesmo não trazerem do lar certas habilidades exigidas pela escola, como, por exemplo, ter uma boa oratória ou saber se expressar por meio da escrita.

Obviamente Bogotá não é o único da minha instituição – nem tampouco das instituições escolares brasileiras – a pensar e agir de acordo com a crença na justiça do nosso sistema de ensino. Ele também não é o único a transportar o seu ideário para o cotidiano escolar através das suas práticas profissionais. Há muitos outros profissionais que, assim como Bogotá, olham para o complexo fenômeno social chamado educação escolar e acreditam ter diante de si respostas prontas para problemas extremamente complexos. Falta-lhes um contato mínimo com explicações teórico-conceituais como a de Bourdieu-Passeron, que nos tira do lugar comum e não nos permite cultivar certezas como a que pensa, com ar de objetividade, que um estudante deixa de aprender simplesmente porque é preguiçoso, não se esforçou o bastante ou não mereceu um lugar de destaque no panteão dos grandes alunos pelo seu fraco desempenho.

### **3.3 As famílias e a compreensão da dinâmica escolar**

Observo com certa preocupação que é frequente nas frases de Bogotá a palavra “família”. O que não é frequente é vê-lo fazer um exercício reflexivo que busque compreender o porquê de muitas famílias não acompanharem de perto o desenvolvimento escolar dos adolescentes. Talvez nunca tenha passado pela cabeça de Bogotá que a origem heterogênea das famílias do nosso alunado – com diferentes níveis de *capital cultural*, *econômico* e *social* – é uma variável a ser levada em consideração para compreendermos por que muitas mães, pais e responsáveis não conseguem fazer tal acompanhamento a contento. Imagine uma família de pessoas não alfabetizadas lidando com as lições de casa de um

estudante do ensino médio. Ou uma adolescente que nunca recebeu em casa os estímulos e as condições necessárias (materiais, sociais e simbólicas) para se tornar uma amante dos livros e dos conhecimentos neles contidos.

A respeito disso, me recorro das inúmeras vezes que recebi mães e pais de alunos nas famosas “reuniões de pais e mestres”. É difícil não perceber a discrepância entre mães/pais/responsáveis formados no ensino superior e aqueles que sequer foram alfabetizados. Enquanto para os primeiros a compreensão da própria dinâmica escolar é praticamente plena, para os segundos às vezes é difícil dizer até mesmo a série e o curso técnico que os seus filhos estudam. Não conto as vezes em que durante um plantão pedagógico um pai/mãe me abordou querendo saber do seu filho. Como trabalho numa instituição que oferta o ensino médio integrado a um curso técnico e tenho muitas turmas diferentes e muitos alunos (em média 200 por semestre), sempre pergunto qual o curso e a turma do adolescente em questão para procurar nas minhas listas. Não me estranha o fato de alguns desses pais não saberem responder à minha indagação, enquanto outros demonstram grande desenvoltura para lidar com a vida escolar dos seus filhos. Nesses casos, a formação dos pais exerce influência direta no acompanhamento dos filhos, podendo limitar ou expandir a própria formação dos adolescentes.

Alguns dos dados mais expressivos sobre o impacto da escolarização dos pais sobre a dos filhos está no estudo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2017, intitulado *Síntese de indicadores sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira*. Segundo esse estudo,

“(…) É possível verificar que quanto maior o nível de instrução dos pais, maior a proporção de filhos que alcançaram o nível ‘superior completo’. Enquanto apenas 4,6% dos filhos cujos pais não tinham instrução conseguiram concluir o ensino superior, 69,6% deles concluíram esse nível de ensino, dado que seus pais também possuíam ensino superior completo. A mesma tendência pode ser observada em relação à conclusão do ensino médio. Os filhos de pais com ensino superior apresentam um percentual 3,7 vezes maior de possuírem ao menos o ensino médio completo se comparados aos filhos de pais sem instrução, totalizando 95,1% e 25,8%, respectivamente. Esses exemplos evidenciam a existência de uma barreira intergeracional para acréscimo de escolaridade, dependendo da educação paterna.” (IBGE, 2017, p. 99).<sup>4</sup>

Parece-me desnecessário esmiuçar esses dados. Como podemos observar, a pesquisa do IBGE é bastante sugestiva quanto à influência que o nível de *capital cultural* da família exerce sobre os resultados escolares das crianças e sobre a sua futura vida acadêmica.

---

<sup>4</sup> Um resumo dos dados da pesquisa do IBGE que relacionam o desempenho escolar dos filhos à formação dos pais pode ser encontrado em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2017/12/15/so-46-dos-filhos-de-pais-sem-ensino-fundamental-tem-diploma-no-brasil.htm>

O fato é que apesar do reconhecido vigor explicativa da *teoria da reprodução* de Bourdieu-Passeron, gestores escolares e profissionais da educação parecem ignorar as contribuições destes autores em suas ações práticas e concretas dentro da escola. Com certa frequência o cotidiano escolar reproduz o discurso do mérito e do esforço individual louvando o desempenho dos alunos com as melhores notas, passando longe de fazer uma leitura crítica do impacto que as habilidades e conhecimentos herdados dos pais têm no desempenho desses estudantes. Isso pode influenciar negativamente o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que os profissionais podem não perceber a *herança cultural* como fator decisivo no desempenho escolar e continuar reproduzindo a crença segundo a qual o não aprendizado de muitos decorre simplesmente de preguiça, falta de esforço ou qualquer coisa do gênero. Por outro lado, há os estudantes que mesmo fazendo um esforço descomunal para aprender podem se sentir preteridos em relação àqueles laureados e que já trazem do lar uma bagagem cultural que lhes garante vantagens invisíveis para o seu desenvolvimento intelectual.

#### **3.4 Quando a estrutura de classe social fala mais alto que o esforço: os alunos que “deram certo”, mas não entendem o que deu errado**

Outra situação que observo com um sentimento um tanto quanto ambivalente é o que ocorre com os estudantes egressos da instituição. Vejo que muitos conseguem sair do nosso campus para ingressar no ensino superior das universidades públicas das capitais mais próximas do município de São João dos Patos, no caso, Teresina e São Luís. Isso me deixa extremamente otimista com o trabalho que desenvolvemos no IFMA. Todavia, cada vez mais venho atentando para o perfil do alunado que ingressa no ensino superior nos cursos das capitais citadas e os que não conseguem ingressar por diversas razões. Enquanto sustentamos como instituição o discurso de que o sucesso escolar é apenas uma consequência do esforço individual, as personagens que apresento agora nos provam o contrário.

“La Paz” e “Montevidéu” são alunas egressas dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do nosso campus que tentaram a sorte nas universidades federais do Maranhão e Piauí por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), do Ministério da Educação (MEC). La Paz queria estudar História. Montevidéu, Direito. Alunas de origem familiar modesta, sempre foram participativas nas minhas aulas, mas com certas limitações na maneira de se expressar oralmente e através da escrita. Ambas não mediram esforços para estudar e conseguir uma vaga no tão sonhado curso superior. Conseguiram aprovação, mas rapidamente foram do sucesso à frustração. Esbarraram nas limitações financeiras de suas famílias para lhes manter na cidade grande. Esbarraram nas estruturas de classes sociais. La Paz ficou com o futuro

incerto. Montevideu, pelo que me disse na última conversa que tivemos, aparentemente se contentou em cursar Direito numa faculdade privada de uma cidade próxima, caso consiga uma bolsa.

“Santiago” e “Lima” são adolescentes com origem na classe média patoense. Santiago sempre foi atento às minhas aulas, mas pouco participativo. Quando retornou à cidade após começar o seu curso superior na capital do Piauí eu realmente não me lembrava dele. Lima sempre foi uma menina focada, participativa, com grande habilidade para falar em público, para se expressar oralmente e por meio da escrita, bem como para exercitar a abstração. Conseguiu uma vaga no curso que almejou na universidade pública em São Luís. Nunca foi um dilema para Santiago e Lima a forma como se manteriam na cidade grande em caso de aprovação no SiSU. Definitivamente isso era algo que eles não precisavam se preocupar, já que suas famílias têm condições de mantê-los sem grandes problemas. Nas conversas que tive com Lima sempre houve uma certeza de sua parte de que iria cursar a universidade em São Luís. As questões sempre giraram em torno de qual curso fazer, mas nunca em como se manter. Sobre Santiago, basta dizer que a última vez que o vi ele estava saindo do campus do IFMA em São João dos Patos dirigindo uma picape de luxo enquanto aproveitava as férias da universidade.

Como ex-professor desses estudantes obviamente me preocupa a história de vida particular de cada um deles, com suas singularidades. Mas quero chamar atenção nesse momento para as diferenças gritantes entre as origens familiares e a diferença de oportunidade entre grupos de alunos como La Paz e Montevideu, de um lado, e Santiago e Lima, de outro. Não é possível que profissionais da educação e a sociedade como um todo possa se valer de uma explicação reducionista das desigualdades escolares expressas em frases que ouvi não só em espaços informais da instituição em que trabalho (como corredores ou cantina), mas principalmente nos conselhos de classe, assembleias departamentais e reuniões de colegiado.

Em 2014, 66,19% dos estudantes universitários do Brasil tinham origem em lares com renda familiar *per capita* de até 1,5 salário mínimo<sup>5</sup> – o que é muito positivo do ponto de vista da democratização do acesso ao ensino superior no país. Todavia, de acordo com o corte estabelecido no Decreto nº. 7.234/10 (BRASIL, 2010), que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), esses mesmos 66,19% figuravam entre aqueles em

---

<sup>5</sup> Para um perfil socioeconômico completo dos estudantes de universidades públicas brasileiras, ver dados da “IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras”, realizada pelo Centro de Estudos, Pesquisas e Projetos Econômico-sociais - CEPES (IEUFU) e divulgada em 2016. Os dados podem ser consultados em: <[http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Pesquisa-de-Perfil-dos-Graduando-das-IFES\\_2014.pdf](http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Pesquisa-de-Perfil-dos-Graduando-das-IFES_2014.pdf)>.



situação de vulnerabilidade social e econômica<sup>6</sup>. Nesse sentido, o desafio para estudantes com baixo *capital econômico*, como La Paz e Montevideu, não tem sido apenas ser aprovados no SiSU, mas também iniciar o curso, permanecer na universidade e concluir os seus estudos.

Algo ainda mais angustiante na história dos alunos descrita acima é que La Paz e Montevideu muito provavelmente não compreendem com precisão o que deu errado, já que de acordo com o ideário dos defensores do sistema meritocrático elas fizeram tudo certo.

Do outro lado, Santiago e Lima provavelmente serão vítimas nas suas respectivas universidades de um reforço à explicação extremamente simplória de que objetivamente estão lá porque mereceram, afinal, “só os melhores vencem”. Talvez até fiquem envaidecidos com as “tapinhas nas costas” e as congratulações que receberão pelos seus feitos. Talvez Santiago e Lima, assim como a maior parte de nós (escola e sociedade), não consigam enxergar que o privilégio de ter nascido numa família com um *capital econômico, cultural e social* relativamente alto para os padrões da cidade em que vivem se impõe como um fosso profundo que os separa de La Paz e Montevideu e que severamente demarca até onde estas últimas personagens podem ir.

Desta forma, a indagação que coloco com as considerações feitas até aqui busca fustigar os sujeitos da cena interna da escola que insistem em reduzir a complexidade do fenômeno educacional a frases como “ele não estuda”, “o aluno não se interessa”, “nossa! os alunos daquela turma são muito fraquinhos”. Cabe a nós, como educadoras e educadores, a responsabilidade de pensar nas consequências das nossas práticas pedagógicas para que as mesmas não corroborem um discurso falacioso que nos distancia de uma compreensão mais profunda sobre os mais diversos problemas que enfrentamos nos nossos ambientes de trabalho.

Cabe por fim esclarecer que as reflexões e análises realizadas não sugerem em hipótese alguma que a maioria dos profissionais da educação não está verdadeiramente comprometida com um projeto de sociedade mais igualitária, democrática, justa e humanizada. Pelo contrário, apontam noutra direção. No caso do IFMA – Campus São João dos Patos, a imersão no seu cotidiano me fez constatar que a maioria absoluta dos meus colegas de trabalho está altamente comprometida em realizar algo grandioso. Não tenho dúvida de que cada um em seu posto de trabalho busca a transformação da região do médio sertão maranhense num lugar que goza de um alto índice de desenvolvimento com justiça social. Isso não deve ser diferente entre a maior parte dos profissionais da educação do nosso país.

---

<sup>6</sup> Dados detalhados e uma análise interessante a respeito do PNAES pode ser encontrada em Silva e Costa (2018).

Entretanto, se a busca por tal transformação não for empreendida com uma séria reflexão sobre nossas próprias práticas institucionais / profissionais e suas possíveis e prováveis implicações, seguirei, para parafrasear Antonio Gramsci, otimista na vontade e pessimista na razão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em caráter preliminar e provisório, observo que a crença por grande parte da comunidade escolar de que a escola funciona como um sistema meritocrático, que premia os mais esforçados e mais aptos exclusivamente pelo seu desempenho, circula com certa tranquilidade dentro do IFMA – Campus São João dos Patos, instituição de ensino a qual estou vinculado. Certamente uma situação que deve se repetir em inúmeras escolas Brasil afora, pois não se trata de uma crença restrita à determinada realidade local. Como parte de uma ideologia, esta crença está presente não só em instituições de educação formal, mas transita sem grande criticidade nos mais variados tipos de instituições sociais tais como mídia, religião, economia, política etc.

Ademais, percebo também uma incompreensão por parte dos sujeitos da cena educacional acerca dos mecanismos de reprodução das desigualdades de classe operados pela escola. Como devo ter demonstrado no decorrer do texto, a maior parte dos pais, estudantes, professores e técnicos administrativos em educação não aparentam sequer cogitar uma possível influência que a herança familiar exerce sobre o desempenho escolar dos alunos.

Na contra mão do que pensa Bourdieu-Passeron, que enxergam o sistema de ensino quase que exclusivamente como instrumento de justificação e legitimação das desigualdades de classe, alinho-me às teorias crítico-dialéticas que visualizam na escola um potencial de transformação social, que entendem o espaço escolar como propício para a promoção de uma sociedade mais justa e mais igualitária. Não me restam dúvidas de que o caminho para tal transformação é longo e demanda múltiplos olhares que contemplem outros aspectos das instituições escolares. Aqui, busquei apenas dar ênfase a um aspecto desse fenômeno tão complexo chamado educação escolar.

Cabe ainda frisar que a proposta de interpretação sociológica presente neste artigo sugere que as mudanças que almejamos para a educação brasileira passam necessariamente pela compreensão por parte dos profissionais da educação e de toda a comunidade escolar dos mecanismos de justificação e legitimação das desigualdades escolares operados pela ideologia do mérito. Como vimos, práticas pedagógicas desenvolvidas no interior da escola pautadas no

ideário da meritocracia podem mascarar uma face perversa das desigualdades, a saber, a vantagem obtida por alguns estudantes devido a sua origem familiar que tanto influencia (positiva e negativamente) nas suas vidas dentro do ambiente escolar. Nesse sentido, num país tão desigual como o Brasil, precisamos adotar uma postura crítica ao falarmos sobre meritocracia, sobretudo em um ambiente escolar onde circulam pessoas que fazem e pensam a educação formal do país.

A esperança que cultivo ao fazer as ponderações que aqui me propus é a de que elas possam de alguma forma contribuir para que os sujeitos da cena educacional, em especial os profissionais da educação, reflitam sobre as suas convicções a respeito da escola e quanto à crença acrítica no mérito. Noutro momento, após a conclusão da pesquisa de PIBIC que ainda será desenvolvida, espero, junto com os meus orientandos, poder indicar possíveis caminhos a serem tomados no sentido de uma reflexão sobre a visão de mundo propagada pela instituição no ambiente escolar e seus possíveis e prováveis impactos. A ideia é dar uma contribuição ao desenvolvimento institucional do IFMA – Campus São João dos Patos com sugestões orientadas pelo conhecimento produzido, visando à melhoria da instituição no que diz respeito às suas práticas pedagógicas. Além disso, a proposta é abrir outras janelas de avaliação e análise do trabalho desenvolvido pela nossa instituição e possibilitar novas reflexões sobre a educação escolar e possíveis transformações no processo educativo que possam também ser incorporadas por outras instituições brasileiras de ensino.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. **Escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

\_\_\_\_\_; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**: Os estudantes e a cultura. 2. ed. Florianópolis: UFSC, 2018.

BRASIL. Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm)>. Acesso em: 23 ago. 2019.

BRYM, Robert *et al.* **Sociologia – sua bússola para um novo mundo**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Tradução de Stephania Matousek. 5. ed.; Petrópolis: Vozes, 2014.

GOMES, Cândido Alberto. **A educação em novas perspectivas**. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: E.P.U., 2012.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Síntese de indicadores sociais – uma análise das condições de vida da população brasileira: 2017*. IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

MORAIS, Regis de; NORONHA, Olinda Maria; GROPPPO, Luís Antonio (orgs.). **Sociedade e educação**: estudos sociológicos e interdisciplinares. Campinas: Alínea, 2008.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. *A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições*, in **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 23, n. 78, p. 15-36, abr. 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. *Uma sociologia da produção do mundo cultural e escolar*, in BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015, pp. 7-16.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da educação**. 6. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 43 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2018.

SILVA, Leonardo Barbosa e; COSTA, Natália Cristina Dreossi e. *Acesso e permanência em desproporção: as insuficiências do Programa Nacional de Assistência Estudantil*, in **Agenda política** – Revista de Discentes de Ciência Política da UFSCAR, São Carlos, v. 6, n. 2, p. 166-192, 2018.