

Transformação e preferência pelas desigualdades econômicas e escolares

Antonio Paulino de Sousa*

Resumo:

Este artigo tem por objeto discutir sobre a “transformação” e a preferência pelas desigualdades sociais e escolares. A classe operária parecia apresentar alternativas de mudanças e as transformações estruturais não aconteceram mesmo com as esquerdas no poder. A produção das desigualdades é algo inerente ao próprio sistema capitalista e o sistema de ensino funciona como um aparelho de justificação das desigualdades sociais e escolares. A massificação do ensino superior na França não significou redução das desigualdades. O retorno da herança tende a ampliar os níveis de desigualdades gerando assim uma crise da solidariedade.

Palavras-chave: Preferência; massificação do ensino; desigualdades escolares; transformação; capital.

Transformation and Preference for Economic and Educational Inequalities

Abstract:

The objective of this article is to discuss the “transformation” and the preference for social and educational inequalities. The working class seemed to offer alternatives for change and the structural transformations did not occur even with the left in power. The production of inequalities is something inherent to the capitalist system and the educational system functions as an apparatus for justifying social and education inequalities. The massification of tertiary education in France did not mean the reduction of inequalities. The return of the legacy tends to amplify the level of inequality, generating a crisis of solidarity.

Keywords: Preference; massification of education; educational inequalities; transformation; capital.

Introdução

Este artigo sobre “Transformações políticas” e persistência das desigualdades

* Pós-doutor em Sociologia; professor dos Programas de pós-graduação em Ciências Sociais e em Educação, ambos da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís-MA, Brasil. End. eletrônico: antonio.paulino@terra.com.br

de acesso à Escola tem como ponto de partida a relação entre capital e trabalho como fundamento das desigualdades sociais e escolares e, nesse sentido, a produção das desigualdades é inerente ao próprio sistema capitalista. Na sociedade industrial, a classe operária tornou-se um ator central na luta pelas transformações sociais e, no entanto, a ascensão de lideranças operárias ao poder não significou necessariamente que a transformação estrutural tenha logrado êxito (Touraine, 1980: 33). Assim, há uma preferência pelas desigualdades sociais e uma crise da solidariedade, no sentido de François Dubet (2014). Entendemos que as desigualdades não são apenas econômicas e sociais, mas também de ordem linguística e pesquisas nesta área confirmam essa concepção das desigualdades.

A relação de dominação do capital sobre o trabalho é o fundamento das desigualdades sociais e de acesso à escola. O trabalho produtivo para o capital é, ao mesmo tempo, improdutivo para o próprio trabalhador no sentido de que ele não produz riqueza para si mesmo. Nota-se que durante muito tempo as desigualdades de acesso a escola não era um objeto científico e, no entanto, a escola é um espaço privilegiado para se observar o problema das desigualdades sociais e escolares. O sistema de ensino reforça e reproduz as desigualdades sociais, uma vez que as desigualdades escolares são consequências diretas da repartição do capital cultural e da proximidade com a cultura escolar e, por este meio, com a cultura burguesa. Desse modo, observa-se o peso da herança cultural no processo de produção e reprodução não somente das desigualdades escolares, mas também sociais e econômicas. As desigualdades escolares e sociais tendem a se ampliar com o retorno da herança econômica.

O que se observa, no sistema escolar francês, por exemplo, é que a massificação do ensino não reduziu o nível de desigualdades sociais. A escola laica e republicana assumia valores do progresso e da liberdade assegurando mobilidade escolar a partir do mérito escolar. No entanto, a escola republicana era elitista e a massificação do ensino nos últimos anos não significou transformação na estrutura de acesso às grandes escolas -que permaneceu estável. O acesso à elite escolar continua sendo restrito apesar da massificação escolar, o que demonstra o quanto a escola é um locus de legitimação e reprodução das desigualdades socioeconômicas e escolares. Isso significa que não somente existe uma preferência pelas desigualdades, mas também que a tendência é de um retorno à herança tal qual se observa no século XIX, o que implica aprofundamento das desigualdades sociais com o processo de privatização e desregulação do mercado de trabalho.

Capital e desigualdades sociais

O processo de privatização e de desregulação dos mercados financeiros e do trabalho começaram nos anos 1980 e se aprofunda a ponto de atingir o planeta

(Piketty, 2014: 106-107). O impacto dessa lógica do capital sobre o trabalho tem um grande desenvolvimento na história da classe trabalhadora, destacando-se a ascensão da esquerda ao poder. As orientações revolucionárias do movimento operário sempre denunciaram como reformistas, ou como traições, as tentativas que buscavam melhorar as condições da classe trabalhadora. Isso porque o “capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente incorrigível. (...) é por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (Mészáros, 2008: 27). Para os movimentos operários a questão não seria resolvida apenas buscando as vantagens limitadas, seria necessário transformar radicalmente a situação. Desse modo, os principais problemas políticos e sociais de meados dos séculos XIX e XX giravam em torno da classe operária e da possibilidade de transformação completa da ordem social e a classe trabalhadora carregava consigo essa possibilidade de transformação radical. Este diagnóstico era defendido, e continua sendo, por aqueles que acreditam na possibilidade de transformação da sociedade.

A classe operária aparece como uma classe que pode criar uma alternativa global para a sociedade e é a partir de uma história do assalariado que Castel discute o problema das desigualdades sociais e a possibilidade de transformação. Diversos partidos de esquerda assumiram o poder em vários países, mas isso foi seguido por reformas e não por uma transformação da estrutura da sociedade. No entanto, o que acontece no mercado de trabalho hoje é que os trabalhadores devem ser mais competitivos, submetidos a pressões para adaptar e serem cada vez mais flexíveis (Castel, 2009: 362-363; 371).

A revolução Francesa não resolveu o problema das desigualdades sociais, como Edmond Goblot (1989:11) observa: “Seremos eternamente devedores à Revolução de 1789 por nos ter dado a igualdade civil e a igualdade política. Ela não nos deu a igualdade social”. Hoje, na sociedade globalizada, o que se assiste é uma concorrência entre iguais, entre os trabalhadores que têm o mesmo status. Em uma sociedade salarial, diz Michel Aglietta, “tudo circula, todo mudo é medido e comparado, mas sob a base das desigualdades de posição” (Castel, 2009: 17).

A própria natureza da competitividade cria dificuldades em relação aos laços de solidariedade entre os trabalhadores, favorecendo assim a ampliação das desigualdades sociais na medida em que o capital não encontra resistência para implantar e defender seus interesses de classe. Assim, como diz Alain Touraine (2011), ao analisar a crise de 2008:

podemos explicar um dos fenômenos mais surpreendentes da época atual, o silêncio das vítimas, ainda que a situação econômica devesse provocar reações princi-

palmente dos sindicatos, supostamente os mais bem situados para transformá-las em protestos políticos. Nada disso aconteceu na maioria dos países (2011: 39-40).

Desse modo, apesar das grandes lutas históricas pela transformação da sociedade, pode-se afirmar que a estrutura do capital não se modificou e o que se observa hoje é a possibilidade de ampliação do capital e aumento das desigualdades sociais. E fica cada vez mais evidente que a “herança e outras relações jurídicas reforçam as desigualdades sociais” (Marx, 2011: 190). O capital continua se fortalecendo, definido por Marx como trabalho humano acumulado e, no sentido amplo, o capital é instrumento de produção que supõe os mecanismos de circulação dos produtos do trabalho (Marx, 2011: 195; 198). O capital produz as desigualdades ao reproduzir as relações e as condições sociais de existência do trabalhador.

O capital no século XXI é global, mas sua diferença em relação ao capital do século XVIII dever ser qualificada. A distinção é formal e não estrutural, pois o capital que era fundiário transforma-se em imobiliário e o capital industrial transforma-se em financeiro:

A metade mais pobre da população continua sem posses, mas hoje existe uma classe média patrimonial que detém entre o quarto e um terço da riqueza, e os 10% mais ricos não possuem mais do que dois terços, em vez de nove décimos de antigamente (Piketty, 2014: 368).

A lógica da acumulação da riqueza pode ser explicada pela herança e pelo capital poupado ao longo de uma vida de trabalho. Piketty (2014: 370-371) observa que entre os anos de 1910-1950 houve um grande desmoronamento no fluxo de herança, seguido por uma retomada desde os anos 1950 até os anos 2000-2010. Mas essa queda não significou o desmoronamento patrimonial e, mesmo se a idéia do fim da herança tenha marcado as representações coletivas de maneira intensa, ela não desapareceu.

A geração do *Baby boom* do pós-segunda Guerra Mundial viveu essa realidade. Neste período havia muitas famílias na França, por exemplo, com a convicção de que as gerações seguintes teriam melhores condições de vida. Hoje a situação é bem diferente e, segundo Robert Castel (2009:12), em 2006, 76% dos franceses temiam que a situação de seus filhos fosse inferior à dos próprios pais. As gerações dos anos 1970-1980 já se dão conta do peso que a herança terá nas suas vidas, pois esse movimento do retorno à herança amplia o nível de desigualdades sociais.

No século XX o capital não é apenas herdado, mas resulta também da poupança que visa à aposentadoria. Isso significa que o peso da herança é com-

parativamente maior no século XIX. A ideia é que

quando a taxa de crescimento da economia é, por um período, muito mais alta do que a taxa de crescimento da economia, é quase inevitável que a herança, ou seja, os patrimônios originados no passado, predomina em relação à poupança, que são os patrimônios originados no presente (Piketty, 2014: 368).

A conclusão é que as riquezas oriundas do passado progridem mais rapidamente do que as riquezas produzidas pelo trabalho. Daí a importância de uma análise histórica de longo prazo, pois ela nos permite compreender que as desigualdades sociais e escolares se inscrevem e são criadas no passado. A análise do processo de formação do capital patrimonial, baseado mais na herança do que no trabalho de Piketty, inscreve-se nessa perspectiva e isso é muito importante, mas não é suficiente porque ele deixa no esquecimento a natureza do conflito entre capital e trabalho, bem como a relevância dos movimentos sociais na luta pela transformação da sociedade.

Esse conflito se expressa na própria incorporação do trabalho ao capital, momento em que o capital se torna processo de produção:

Como valor de uso, o trabalho só existe para o capital e é o valor de uso do próprio capital, i.e., a atividade mediadora pela qual ele se valoriza. O capital, enquanto reproduz e aumenta seu valor, é o valor de troca autônomo (o dinheiro), como processo de valorização. Em consequência, o trabalho não existe como valor de troca para o trabalhador; por isso, não existe para ele como força produtiva da riqueza, como meio ou atividade de enriquecimento (Marx, 2011: 239).

A partir dessa relação, Marx conclui que o trabalho produtivo é aquele que produz e reproduz o capital, em outros termos, que gera riqueza para o capital, e o trabalho que não é produtivo para a capitalização é considerado improdutivo. Desta forma, o trabalho é produtivo para o capital e improdutivo para o próprio trabalhador, na medida em que ele gera apenas o suficiente para o trabalhador subsistir como membro da classe trabalhadora.

O próprio trabalho só é produtivo quando incorporado ao capital, ali onde o capital constitui o fundamento da produção e o capitalista, portanto, é o comandante-em-chefe da produção. A produtividade do trabalho devém(sic) força produtiva do capital, da mesma forma que o valor de troca universal das mercadorias se fixa no dinheiro. O trabalho, tal como existe por si no trabalhador em oposição ao capital, o trabalho, portanto, em sua existência imediata, separada do capital, não é produtivo (Marx, 2011: 239).

É nessa relação de dominação do capital sobre o trabalho que se encontram os fundamentos das desigualdades sociais bem como os fundamentos da econo-

mia política (Foucault, 2001). Essa forma de dominação ocorre dentro de uma estrutura institucionalizada, onde os aspectos jurídicos exercem uma grande força no processo de legitimação da dominação do capital, como se pode observar na reforma trabalhista tanto na França quanto no Brasil.

Produção das desigualdades e sistema de ensino

O problema da produção das desigualdades é inerente ao próprio sistema capitalista e o sistema de ensino é um campo privilegiado para se observar o processo de produção e reprodução das desigualdades, pois as sociedades democráticas querem que a escola exerça um papel no processo de redução das desigualdades.

No sistema de castas, o princípio das desigualdades escolares é simples porque a educação escolar é reservada aos que fazem parte da casta dominante. Como diz Goblot:

não temos mais castas, temos ainda classes. Uma casta é algo fechado: nela se nasce, nela se morre; salvo raras exceções, nela ninguém entra, dela ninguém sai. Uma classe é algo mais aberto: temos os parvenus e os rebaixados (*déclassés*). (...) A casta é uma instituição (Goblot, 1989: 11-12).

O problema é diferente quando se trata do sistema de classes sociais, que é associado ao princípio da igualdade de direitos para todos e à formação do Estado moderno e dos regimes democráticos. No próprio sistema de ensino há uma oposição entre escola para a burguesia e escola para as classes populares, isso porque as desigualdades sociais determinam as formas de organização desigual da escola bem como os modos de ocupação do espaço urbano que legitima a segregação espacial e escolar.

A eliminação escolar das crianças das classes populares não se explica somente pelos obstáculos econômicos. É necessário considerar os obstáculos culturais que devem ser enfrentados pelas crianças das classes dominadas.

É por isso que não há maneira melhor de servir ao sistema acreditando combatê-lo do que imputar unicamente às desigualdades econômicas ou a uma vontade política todas as desigualdades diante da escola (Bourdieu, 2015: 45).

O sucesso escolar depende das habilidades que se tem para utilizar a linguagem. É o que mostra Basil Bernstein quando analisa a fala da classe operária e o peso que a estrutura da língua falada tem no processo de aprendizado. Os professores tendem a imputar as reprovações ao passado recente do aluno, no entanto, estas estão mais relacionadas ao *habitus* cultural e às disposições herdadas

do meio social de origem. Os estudantes favorecidos herdaram um conjunto de disposições e atitudes que são úteis para fazer as atividades escolares.

Desse modo, o privilégio cultural se exerce com mais força quando o estudante tem maior familiaridade com as obras de arte, as visitas a museus, concertos, teatro e músicas eruditas. Isso demonstra que existe uma grande afinidade entre os hábitos culturais da classe dominante e as exigências escolares: “De fato, o essencial da herança cultural se transmite de maneira mais discreta e mais indireta e mesmo na ausência de todo esforço metódico e de toda ação manifesta” (Bourdieu, 2015: 37). Para os filhos de operários, camponeses e pequenos comerciantes, a aquisição da cultura está mais relacionada a uma aculturação. Desse modo, a cultura escolar é apenas a cultura da classe dominante que a transforma em cultura legítima e os exercícios escolares estão em perfeita afinidade com o capital cultural dominante e, portanto, com um determinado tipo de gosto cultural.

Apesar disso, há uma tendência a pensar que as desigualdades econômicas determinam as desigualdades escolares. Os grandes países democráticos modernos fizeram progresso ao garantir a gratuidade no ensino médio, a ampliação do número de vagas no ensino superior e um sistema de ajuda com bolsas para os alunos menos favorecidos. Mas este esforço de massificação democrática não foi suficiente para reduzir as desigualdades escolares e a Sociologia moderna da educação de certa forma nasceu desta constatação: as desigualdades de classe se reproduzem também na escola. Ao mesmo tempo, Basil Bernstein na Inglaterra, James Coleman nos Estados Unidos e Pierre Bourdieu na França, fazem a mesma análise de que a escola reproduz as desigualdades de classe, mesmo com a redução dos obstáculos organizacionais e econômicos. Para Basil Bernstein, existe uma continuidade da estrutura linguística entre as classes favorecidas.

Democratização e desigualdades escolares

Convém lembrar que as desigualdades de acesso e permanência na escola, antes da publicação do livro de *Os Herdeiros* (publicado na França em 1964 e traduzido para o Português em 2015) não era um problema social e tampouco se constitui como objeto científico no campo da Sociologia. A escola laica francesa, republicana, pública e obrigatória que assumia os valores do progresso, tais como a liberdade, igualdade e fraternidade, contribuía para a emancipação do indivíduo do ponto de vista moral, intelectual e assegurava também a promoção social dos alunos mais brilhantes, independentemente da condição social.

A mobilidade não era perfeita, mas poderia se transformar com a oferta de mais recursos financeiros pelo Estado. A escola é um espaço privilegiado para se perceber o enfrentamento entre as classes sociais e os modos de legitimação

das desigualdades. No entanto, no campo intelectual francês, o trabalho com Georges Friedman e Alain Touraine, a burocracia e as organizações com Michel Crozier e os camponeses com Henri Mendras, eram considerados como objetos dignos de interesse bem mais do que a escola. Esse cenário transforma-se com a publicação de *Os herdeiros* (et al. 2014) e mais tarde a publicação de um livro mais teórico que é *La reproduction* (Bourdieu, 1970). Estas duas pesquisas de Bourdieu sobre a escola demonstram que o modelo republicano francês não assegurava a igualdade de chances e não reduzia as desigualdades sociais e escolares.

Os republicanos representam as leis de Jules Ferry de 1880 até meados de 1960 como sendo o período mais relevante para a mobilidade escolar. Esse modelo é profundamente dual e elitista, pois a carreira escolar dependia mais diretamente do nascimento do que das habilidades escolares. As crianças mais favorecidas frequentavam os liceus, as crianças da classe média seguiam uma escolaridade de curta duração e os jovens das classes populares seguiam uma escolaridade de tipo primário. Aos alunos do liceu eram ofertadas as possibilidades de fazer o ensino superior. A maioria dos estudantes terminava seus estudos com um certificado de nível primário (Maurin, 2007). A novidade da escola republicana é a igualdade de acesso à escola elementar para todas as crianças, com o objetivo de instaurar o reino da razão, do iluminismo e do progresso que deveriam moldar o cidadão francês (Dubet, 1999).

A dualidade do modelo republicano é bem representada pela relação entre herdeiros e bolsistas. O elitismo da escola republicana oferece oportunidades para todas as crianças das classes populares que eram brilhantes, uma vez que para estes era ofertada uma bolsa de estudos. É o caso, dentre outros, dos excepcionais Albert Camus e Pierre Bourdieu que incorporam a imagem do bolsista. Essa dualidade da escola republicana, que opõe herdeiros e bolsistas, significa igualmente que ela é vinculada a hierarquias sociais, disciplinares e o objetivo era favorecer a mobilidade social que ao mesmo tempo se configura como expressão e legitimação das desigualdades. As posições sociais são mais elevadas e os níveis são mais difíceis de serem alcançadas porque existem barreiras, com exceção para os herdeiros. Na concepção de Goblot, os níveis são igualmente barreiras e “todo nivelamento distingue, toda distinção nivela”. Mas essa mobilidade a que nos referimos, tem mais chances de aparecer quando as desigualdades sociais são mais expressivas, pois “A burguesia marca, exagera, enfatiza, inventa se necessário for as desigualdades que a fazem existir porque a distinguem” (Goblot, 1989: 20-21).

O elitismo republicano não é um modelo de igualdade de chances, mas um modo de produção de uma pequena burguesia de Estado onde as crianças tinham a possibilidade de ter acesso à classe dominante. A seleção escolar apa-

rece como uma seleção social e o professor têm em sala de aula as melhores crianças. O princípio fundamental deste sistema é a segregação social, pois as desigualdades estão no centro desse sistema e o ponto de partida para cada aluno individualmente é desigual. O paradoxal é escola é muitas vezes ser representada como justa porque ela intervém no processo de mobilidade social ascendente ao garantir a mudança daqueles que merecem, como é o caso, de Albert Camus e Pierre Bourdieu. Os que conseguem ascender socialmente através da escola são poucos, mas o efeito é que isso garante a manutenção ideológica do próprio sistema que é por princípio desigual e meritocrático. As análises do sistema de ensino de Bourdieu expressa o nível de desigualdades sociais de acesso à escola, bem como seu papel no processo de legitimação da dominação social, onde até mesmo a massificação escolar legitima os modos diferenciados de apropriação do conhecimento.

Nesse sentido, observa-se que no início dos anos de 1960 houve um processo de massificação do ensino superior na França, com o aumento das ofertas de vagas e a difusão da instrução é assimilada ao progresso social. A análise de Bourdieu é que, ao invés de reduzir as desigualdades, o sistema de ensino superior contribui para o processo de reprodução das desigualdades sociais. Ele introduz a noção de herança cultural no processo de produção das desigualdades escolares e sociais. A eliminação das categorias populares é notória, a seleção exercida durante todo o percurso escolar demonstra bem a rigidez desigual segundo a origem social. As chances de acesso à universidade são maiores para um filho de profissional liberal do que para o filho de um camponês e operário. O fato é que as desvantagens, como o domínio dos códigos, que estão relacionados à origem social se traduz pela exclusão das crianças das classes populares ou pela restrição das escolhas para aqueles que conseguem evitar a eliminação. É no topo da hierarquia escolar, na *École Normale Supérieure* e na *École Polytechnique*, que a proporção dos alunos da classe dominante é mais importante, sendo de 57% e 51% para os filhos de quadros superiores ou profissionais liberais; 26% e 15% para os filhos de quadros médios. O atraso escolar e as dificuldades de aprendizado da classe popular são mais uma manifestação das desigualdades diante da escola. Desse modo, a Universidade “parece mais uma imensa indústria do Estado que molda a matéria humana; nesta fábrica não sou nem patrão e sim operário. A partir da matéria-prima que são os estudantes, fabrico professores e mestres de filosofia” (Goblot, 1989: 16).

Um artigo de Michel Euriet e Claude Thélot analisa bem a evolução das desigualdades sociais frente à escola, na França entre 1950 e 1990, a partir do recrutamento da elite escolar. O fenômeno mais importante no final dos anos 1960 e 1980 é o aumento da duração do tempo dos estudos que atingiu todos

os meios sociais sob o efeito da escola de massa (Euriat et al, 1995: 412). A elite escolar, na ótica do acesso ao poder, estuda nas quatro grandes escolas: École Polytechnique, École Normale Supérieure, École National d'Administration e École des Hautes Études Commerciales.

A democratização dos estudos é acompanhada de uma redução das desigualdades, mas é neste quadro que os autores colocam o problema do recrutamento e acesso à elite escolar, argumentando que esse acesso continua sendo fechado, apesar da redução das desigualdades. Para as quatro escolas estudadas, a transformação da escola não significou uma elevação do acesso à elite escolar, mas o contrário, visto que nos quarenta anos analisados o acesso à elite escolar continuou estável ou reduziu (Euriat et al, 1995:413-420). A democratização do ensino superior não eliminou o divórcio entre a universidade e as grandes escolas onde são formadas as elites políticas e administrativas.

As desigualdades e a crise da solidariedade

A problemática das desigualdades é uma das grandes preocupações, não somente da sociologia clássica e contemporânea, mas também da economia. O sociólogo francês, François Dubet (2014) organizou um colóquio em 2013 sobre as desigualdades sociais na França. A ideia defendida foi de que existe um retorno às desigualdades e da herança na França, e isso se deve ao fato de que a sociedade francesa se distanciou de suas concepções de solidariedade. As desigualdades em relação ao patrimônio ampliam-se com a instalação da precariedade e do aumento do desemprego provocado pela grande crise de 2008. Para François Dubet, as desigualdades de acesso à escola não foram resolvidas com a ascensão da esquerda ao poder, o que gerou uma crise na crença de que as instituições têm condições de resolver o problema das desigualdades sociais. O sistema escolar continua sendo uma máquina de reprodução das desigualdades, já que esse sistema é elitista. A hipótese de François Dubet é que a redução da solidariedade contribui para o crescimento das desigualdades e, por sermos menos solidários, aceitamos mais facilmente as desigualdades.

A crise das instituições e a mundialização da economia (Dubet, 2014: 11-14) são atribuídas também ao avanço do neoliberalismo, quando o processo de promoção do indivíduo se intensifica. Estamos vivendo em uma sociedade dos indivíduos, como diz Noberto Elias, onde a capacidade para se conduzir como um ator social e como empreendedor é cada vez mais exigida e valorizada. Esta afirmação cada vez maior do indivíduo pode ter como efeito o fechamento do indivíduo na sua própria cultura e na sua subjetividade, esquecendo que ele vive em uma sociedade. Mas há indivíduos que não têm condições mínimas para afirmar sua subjetividade. Estes vivem com falta de recursos necessários à con-

dução de seus projetos, além de viverem o dia a dia na dependência de recursos públicos que lhes garante certas ajudas sociais (Castel, 2009: 27). A dinâmica da individualização traz consigo efeitos contraditórios, ao maximizar as chances de uns e invalidar as chances de outros.

A característica específica da conjuntura atual não é que as desigualdades estão crescendo, mesmo sabendo que de fato elas estão se agravando mas, mais profundo do que isso, é que estamos assistindo a uma transformação do regime de proteção social, onde os indivíduos passam a contar com um regime de proteção inferior. Os trabalhadores são desvalorizados não somente por não terem acesso ao mercado de trabalho, mas também pelo desmonte dos mecanismos de proteção social que amenizava a ausência do emprego (Castel, 2009: 29). Esta avaliação exprime tanto o progresso de uma lógica mercantil no campo social quanto a extensão da responsabilidade do indivíduo. Estamos vivendo um período de triunfo do individualismo, que deve se aplicar a indivíduos que estão vivendo situações bem diferentes, considerando aí as dificuldades de elaboração de um projeto profissional ou até mesmo retificar sua trajetória de vida quando o indivíduo encontra-se em uma situação de desemprego.

Uma sociedade dos indivíduos é uma sociedade em que cada vez mais a incerteza aumenta porque a regulação coletiva deixa de existir, dificultando a atuação do indivíduo face aos problemas da própria existência. É uma sociedade em que a referência ao risco social é onipresente e esta é uma forma de dizer que vivemos na incerteza em relação ao futuro. É por isso que se deve pensar em termos de fatores de riscos porque esse raciocínio nos oferece a possibilidade de antecipar os acontecimentos indesejados antes que eles aconteçam. É o Estado social que assegura minimamente contra os riscos (Castel, 2009: 33; 42). Hoje, é justamente a presença do Estado social que se constitui como objeto de contestação na nossa sociedade, o que coloca em risco a sociedade em seus diversos níveis de solidariedade, pondo em perigo a própria existência da sociedade, ou seja, o que está em jogo é o fim da sociedade como bem expressa Alain Touraine.

Conclusão

O *habitus* das categorias sociais desfavorecidas as distancia da instituição escolar tal qual ela existe hoje. Esta categoria é o produto interiorizado das condições sociais objetivas. As classes populares pensam seu sucesso profissional a partir das esperanças de ascensão escolar e a tendência é falar das atitudes e descrever as crianças como inaptas e desmotivadas em relação à escola. No entanto, existe a crença de que a democratização do ensino pode mudar a situação. O crescimento da oferta de vagas no ensino secundário e superior na França é um exemplo de que, apesar disso, as desigualdades de chances persistem. Entre os anos de 1960

e 2000, na França, os efetivos do ensino superior multiplicaram-se por 7 e isso diz respeito a todos os seus cursos.

Essa massificação não foi capaz de reduzir o nível das desigualdades sociais. Assim, a escola não se democratizou em nível qualitativo (Eloi, 2015: 16), uma vez que as desigualdades escolares escondem as desigualdades sociais. As probabilidades de acesso das classes populares não aumentam muito, demonstrando assim que a escola é um grande instrumento de reprodução das desigualdades sociais e escolares. Desse modo, a unidade da escola é um grande mito, visto que a escola inscreve-se em um processo capitalista de luta de classes onde ela forma, de um lado, uma grande massa de alunos com uma escolaridade precária e curta e, por outro lado, forma uma rede para o ensino secundário e superior criando assim a elite política e cultural.

Bibliografia

- BOURDIEU, Pierre (2014). *Os herdeiros: Os estudantes e a cultura*. Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilston Valle. Florianópolis: Editora da UFSC.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude (1970). *La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.
- CASTEL, Robert (2009). *La montée des incertitudes: travail, protections, status de l'individu*. Paris: Seuil.
- DUBET, François (2014). *La préférence pour l'inégalité: comprendre la crise des solidarités*. Paris: Seuil.
- _____ (1999). *Pourquoi changer l'école?* Paris: Textuel.
- ELOI, Jean-Serge (2015). *Les inégalités face à l'école: logique de système ou logique de l'acteur?* Disponível em: [http://js.eloi.free.fr/documents/les inégalités faces à l'école.pdf](http://js.eloi.free.fr/documents/les_inegalites_faces_a_l_école.pdf). Acesso: 15/04/2017.
- EURIAT, Michel e THÉLOT, Claude (1995). *Le recrutement social de l'élite scolaire en France: evolution des inégalités de 1950 à 1990*. Paris: Rvue française de sociologie. n. 3, vol. 36, pp.403-438. Disponível em: http://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1995_num_36_3_5065. Acesso: 22/05/2017.
- FOUCAULT, Michel (2001). *Dits et écrits II, 1976-1988*. Paris: Gallimard.
- GOBLOT, Edmond (1989). *A barreira e o nível: retrato da burguesia francesa na passagem do século*. Campinas: Papirus editora.
- MARX, Karl (2011). *Grundrisse*. Manuscritos econômicos de 1857-1858. Esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo.

- MAURIN, Éric (2007). *La nouvelle question scolaire, les bénéfices de la démocratisation*. Paris: Seuil.
- MÉSZÁROS, István (2008). *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo.
- PIKETTY, Thomas (2014). *O capital no século XXI*. Rio de Janeiro: Intrínseca.
- TOURAINÉ, Alain (2011). *Após a crise: a decomposição da vida social e o surgimento de atores não sociais*. Rio de Janeiro: Vozes.
- _____ (1980). *L'après socialisme*. Paris: Grasset & Fasquelle.