

PRÁTICAS CURRICULARES QUE PRODUZEM (DES)IGUALDADES JUSTAS: a meritocracia como hipótese orientadora

Rosana Sant'Ana de Moraes

RESUMO: Este texto apresenta algumas aproximações ao objeto de pesquisa que ancora produção de tese de doutoramento, inserido nos chamados estudos curriculares, tendo como foco as práticas curriculares desenvolvidas em uma escola específica, o Colégio Militar de Campo Grande. Para a apreensão destas práticas estamos imersos nos estudos sobre a meritocracia e o princípio da igualdade de oportunidades, a partir das contribuições de Dubet (2008, 2008a) e Bourdieu (1975, 2003). Orientam a investigação a perspectiva do currículo entendido como práticas de gestão, organização, estrutura, recursos e agentes sociais. Observa-se que a configuração dos Colégios Militares é peculiar se comparada a outras instituições de educação básica, pois possui uma dinâmica própria relacionada a uma “cultura militar”, cujos princípios baseiam-se na hierarquia, na disciplina e na meritocracia.

Palavras-chave: Meritocracia Escolar, Colégios Militares, Currículo

Notas Introdutórias

Este texto apresenta algumas aproximações ao objeto de pesquisa que ancora produção de tese de doutoramento, inserido nos chamados estudos curriculares, cujo foco são as práticas curriculares desenvolvidas em uma escola específica, o Colégio Militar de Campo Grande (CMCG).

Para a apreensão destas práticas estamos imersos nos estudos sobre a meritocracia e o princípio da igualdade de oportunidades, a partir das contribuições de Dubet (2008, 2008a) e Bourdieu (1975, 2003). Esta imersão é orientada pelo encontro de resposta aos questionamentos acerca das formas de constituição das estratégias meritocráticas que acionam práticas curriculares indicadoras de um acesso diferenciado ao conhecimento, cujos princípios precisam ser desvelados.

Orientam essa investigação a perspectiva do currículo, fundamental no desenvolvimento de qualquer fenômeno educativo, entendido como práticas de gestão, organização, estrutura, recursos e agentes sociais. Nessa perspectiva, o currículo não é determinado apenas por interesses sociais e econômicos, também se liga à ideia dos interesses dos agentes em disputa para a ordenação, sequenciação e dosagem dos conteúdos de ensino. (SAVIANI, 2003, p. 43). A sua própria elaboração já pressupõe conflitos e soluções negociadas e, na sua realização, novos conflitos aparecem, há diferentes graus de aceitação ou rejeição às propostas e são elaboradas táticas para que haja o mínimo de choque com a cultura escolar já cristalizada.

Segundo Silva (2006, p. 2),

o modo como a escola vem se organizando tem reforçado mecanismos geradores de adaptação e de dominação. São esses mecanismos que certamente informam os processos pedagógicos organizativos, de gestão e de tomada de decisões no interior da escola, os quais vão além da legislação ou das recomendações feitas pela(s) entidade(s) mantenedora(s) da escola e/ou poder público.

Nesse contexto, elaboramos como hipótese para a pesquisa que a relação escola-curriculo, no que tange a uma distribuição menos desigual do saber escolar, está delineada pela meritocracia e suas formas de configuração no espaço-tempo escolar que acabam por dotar as práticas curriculares de estratégias de conversão específicas.

A meritocracia: uma estratégia de conversão na construção da escola específica e da distinção

A meritocracia é um sistema que leva em consideração os dons, valores e conquistas do indivíduo e não os critérios de riqueza herdada ou procedência social para determinar as posições sociais. Nesse sistema, as justificativas para as possibilidades de ascensão são a capacidade, a inteligência ou o rendimento dos indivíduos.

Kreimer (2000) aponta que o modelo meritocrático se apresenta, nas modernas sociedades democráticas, como alternativa aos modelos oligárquicos e aristocráticos em que o poder se concentrava nas mãos de uma pequena elite sempre favorecida pela sua origem. Nesse novo modelo, a qualificação, a competência e o talento individuais aparecem como méritos que capacitam os seus detentores a exercer o poder. Valle (2009, p. 181) resume as ideias de alguns autores sobre a temática afirmando que:

A meritocracia figura, desde o final do século XIX, como a única via ao mesmo tempo justa e eficaz de repartir os lugares (desiguais) nas sociedades democráticas (Duru-Bellat, 2006: 1). Ela tornou-se uma dimensão essencial de seleção das elites e de justificação da sua posição. Esse modelo responde às novas exigências práticas e étnicas das sociedades modernas, apresentando-se simultaneamente como um mecanismo de renovação, situado no alto da pirâmide social, e como um princípio de legitimação incontestável, fundado na recompensa do esforço pessoal e não nos privilégios sociais herdados (Darchy-Koechlin & Zanten, 2005: 19-20).

Esses estudos indicam que o princípio da meritocracia está intimamente ligado à ideia de justiça, visto que ao relacionar a conquista de um lugar na sociedade aos dons e

talentos individuais aponta para um equilíbrio social, ou uma maneira justa de distribuição das hierarquias sociais.

Quanto à configuração escolar da meritocracia, Valle e Ruschel (2009) destacam que os sistemas educacionais modernos estão imersos nos princípios meritocráticos quando introduzem nas legislações palavras como aproveitamento, capacidade, eficiência, inteligência, vocação, entre outros, para estabelecer diferenças entre os alunos. A escola, então, passa a ter a responsabilidade de revelar os talentos e justificar os fracassos, a partir seus mecanismos de seleção, avaliação e classificação. Dessa forma, ela cumpre uma função legitimadora da hierarquia social e econômica. Segundo Bourdieu e Passeron (1975, p. 218):

Não podendo invocar o direito de sangue – que sua classe historicamente recusou à aristocracia – nem os direitos da Natureza, arma outrora dirigida contra a “distinção” nobiliárquica, nem as virtudes ascéticas que permitiam aos empreendedores da primeira geração justificar seu sucesso através de seu mérito, o herdeiro dos privilégios burgueses deve apelar hoje para a certificação escolar que atesta simultaneamente seus dons e seus méritos.

No âmbito escolar o princípio da meritocracia ganha legitimidade na medida em que uma formação preliminar, dada prioritariamente na escola básica, cada vez mais se torna necessária para uma inserção profissional. Assim, nas políticas educacionais atuais, a valorização do mérito - a ideia de que os mais capazes devem ter destaque e assumir melhores posições - passa a compor o modelo ideal de justiça na escola.

Existem duas considerações básicas a respeito da função social da escola, que fazem parte da definição dessa instituição nas modernas sociedades democráticas, conforme podemos observar em vários estudos. A primeira delas é a de que a escola é o espaço social onde se transmitem os conhecimentos e a cultura de determinada sociedade, e a segunda a define como um lugar de socialização em que se preparam as novas gerações para o exercício de futuras atividades ou funções sociais. Cumpre destacar, conforme afirma Gimeno-Sacristán (2000) que, para garantir a legitimidade democrática, a escola básica contemporânea precisa desenvolver mecanismos tais como uma neutralidade e uma pluralidade ideológica com o intuito de evitar as discriminações e garantir um ensino inclusivo. Para, em tese, se oferecer as mesmas possibilidades de acesso à “cultura crítica” e ao desenvolvimento pessoal a todos os cidadãos, independentemente de sua origem

étnica, social ou religiosa, um currículo comum e um único tipo de escola são necessários. É o que define, basicamente, o princípio da igualdade de oportunidades.

Entretanto, a escola tal como se apresenta na atualidade não é uma escola justa, paradoxalmente por estar assentada no princípio da igualdade de oportunidades. Esse modelo em determinado momento foi positivo, já que permitiu a igualdade de acesso, mas foi criando, em seu interior, mecanismos de seleção sobre a base da meritocracia interna. É o que Dubet chama de “igualdade meritocrática das oportunidades”. Segundo o autor (2008a, p. 383):

A escola deve então construir uma competição justa a fim de que cada um obtenha o lugar que merece e que se forme assim uma ordem social justa. A força da igualdade meritocrática das oportunidades deve-se ao fato de que esse modelo de justiça surge como o único capaz de combinar a igualdade fundamental dos indivíduos e as hierarquias da divisão do trabalho. No mais, esse modelo confere uma legitimidade moral às desigualdades que lhe são resultantes, pois se a competição escolar é justa, cada um pode ater-se apenas a si mesmo. As elites têm todas as razões de serem fiéis ao seu sucesso, enquanto aqueles que fracassaram só podem atribuir seu desânimo a si mesmo. Trata-se, então, de um princípio de justiça às vezes cruel para os indivíduos e exigido pelo sistema, pois supõe que cada aluno tenha a capacidade e a vontade de ter êxito e que o recrutamento das elites reflète, no final, a estrutura da sociedade.

A escola está aberta a todos, entretanto acaba por classificar e hierarquizar os alunos por meio dos resultados obtidos, transformando o princípio inicial da igualdade em “cruel desigualdade”. E o mais grave, transforma a escola em um espaço em que convivem vencedores e vencidos, onde os últimos são “convencidos” de que causaram o seu próprio fracasso, se culpam por isso e, no mais das vezes, arrasam sua autoestima.

Dubet (2008, 2008a) problematiza essa questão ao afirmar que a meritocracia se torna intolerável quando associa o orgulho dos vitoriosos ao desprezo pelos perdedores. Tal modelo de classificação acaba por reforçar as desigualdades sociais, pois as camadas mais privilegiadas são as que definem e colocam em prática esse processo. O autor identifica como “cruel” esse modo de seleção e de hierarquização para um grande número de indivíduos.

Se a meritocracia é considerada como um modo legítimo de produzir desigualdades justas (DUBET, 2008), como apontar entre os indivíduos quem é o mais talentoso, quem merece ocupar determinado cargo? Ou ainda, quem define os melhores ou os mais

capazes? Na busca por critérios objetivos para mensurar os mais habilitados, estabelecem-se, na escola, mecanismos de seleção e classificação tais como avaliações e diplomas. Analisar essas configurações em um colégio que tem como premissa básica a meritocracia escolar e que, portanto, converte esse mecanismo em referência positiva para os agentes escolares é o desafio a que nos propomos.

Se o Colégio Militar de Campo Grande é uma instituição que valoriza o mérito, estamos de acordo com essa premissa, analisamos as suas práticas sob o ponto de vista de Dubet ao afirmar que “a igualdade de oportunidades estabelece desigualdades justas ao abrir a todos a competição pelos diplomas e as posições sociais” e que a partir do final do século XX, quando acontece a democratização do ensino, uma escola que pretende ser justa, cria a figura principal da justiça escolar, a “igualdade meritocrática de oportunidades” (DUBET, 2008a, p. 19).

O Sistema Colégio Militar do Brasil: o Colégio Militar de Campo Grande como uma escola com práticas curriculares específicas

A configuração dos Colégios Militares (CM) é peculiar se comparada a outras instituições de ensino públicas de educação básica, pois possui uma dinâmica própria por conta da sua estreita relação com uma “cultura militar”, em que comportamentos, valores, conhecimentos aparecem ligados à atividade militar. Alves (2010, p. 126) apresenta que:

Tais atributos conformam-se aos objetivos de qualquer e todo agrupamento concretizado para efetivar a guerra, situação limite em que a vida do indivíduo assume um valor sempre menor do que as finalidades pelas quais se luta. Desse ponto de vista, a disciplina, que fundamenta a obediência mais absoluta, é o núcleo sobre o qual são erigidas as diversas facetas de uma cultura militar, tais como honra, coragem, força, lealdade, precisão, raciocínio estratégico, comando, etc.

O Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) está composto atualmente por 12 (doze) colégios militares distribuídos em diversas regiões do país, com uma proposta filosófica unificada, estreitamente ligada aos valores cultuados pelo Exército Brasileiro. No Regimento Interno dos Colégios Militares (RI-15), os CM são apontados como participantes de um subsistema do Sistema de Ensino do Exército e funcionam pautando-se nos princípios da legalidade, da impessoalidade, da moralidade e da publicidade, englobados pelos valores, costumes e tradições do Exército Brasileiro (R-69, 2005). Tratam-se, portanto, de instituições de ensino diretamente vinculadas ao Exército Brasileiro.

Embora sejam geridas em consonância com as legislações de ensino preconizadas pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), não se subordinam a esse órgão e sim à Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA) e ao Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX), com características próprias de organização, normas e gestão, apoiadas principalmente em referenciais meritocráticos, que privilegiam os mais “capazes”. Sua ação educacional é desenvolvida segundo valores, costumes e tradições do Exército Brasileiro, em especial no que se refere à hierarquia e disciplina.

No seu Plano Geral de Ensino (PGE), o Sistema se apresenta como uma instituição que promove o ensino Preparatório e Assistencial. Preparatório porque visa a aprovação dos alunos nos diversos concursos de vestibular e também os concursos para as escolas militares (carreira das armas); e Assistencial porque atende aos filhos de militares que frequentemente, por conta de sua função profissional, devem se deslocar a cidades diferentes onde seus filhos nem sempre podem ter acesso a um ensino de qualidade.

Dos 12 Colégios Militares (CM) que compõem o Sistema, o Colégio Militar de Campo Grande (CMCG) foi o penúltimo a ser criado em 29 de junho de 1993, pela Portaria Ministerial nº 324, decorrente do convênio do estado do Mato Grosso do Sul, da Prefeitura Municipal de Campo Grande, do Ministério da Educação e do Exército Brasileiro, vinculado administrativamente à 9ª Região Militar (9ª RM), em Campo Grande, capital do estado.

Desde a inauguração ficou evidente o seu prestígio, pois trata-se de um colégio cujo princípio de organização é destacável no que se refere ao espaço, a seleção dos corpos docente e administrativo, ou seja, consolida alguns aspectos que vão ao encontro do “colégio de qualidade”, tanto para os padrões do próprio SCMB (é considerado o 3º melhor colégio do Sistema) quanto para o estado de Mato Grosso do Sul. Além disso, não se pode negar que também a tradição - evidenciada pela materialidade dos elementos que indicam o sucesso, tais como os elogios, os prêmios aos melhores colocados, as medalhas e outros - é vista como um diferencial para muitas famílias que escolhem esse colégio.

Há duas possibilidades de acesso aos CM. O primeiro é por meio de concurso público para o 6º ano do Ensino Fundamental ou 1º ano do Ensino Médio, nessa modalidade os alunos aprovados para o ingresso após rígida seleção intelectual, são denominados “concursados”. Mas a grande maioria das vagas é reservada aos filhos de militares, que podem ser matriculados em qualquer ano escolar desde que seus pais tenham sido transferidos para a cidade onde se encontra o colégio até dois anos antes da matrícula.

São chamados de “amparados” e ingressam – também com critérios de seleção - através das cláusulas de amparo assistencial.

Os “concurados”, desde o seu ingresso apresentam um capital cultural diferenciado e não demandam formação para competências, não têm como principal objetivo a formação ampla e cidadã preconizada pela Proposta Pedagógica, pois em seus próprios estratos sociais de origem obtêm esta formação. O que eles mais objetivam é um Colégio de “conteúdos” fortes e de baixo custo, que melhor os prepare para as futuras aprovações em vestibulares e cursos militares.

Já a grande fatia dos “amparados” que ingressa no Sistema em razão de transferência do responsável militar, apresentam histórico escolar frequentemente defasado, com falta de conteúdo, decorrentes de uma escolarização muitas vezes precária em diversas cidades às quais tiveram que acompanhar sua família militar. No dia a dia, seu desempenho e rendimento escolar contrastam com aqueles dos alunos matriculados por meio do reconhecimento do mérito em concurso e, portanto, mais preparados porque tiveram oportunidades melhores anteriormente.

Os Colégios Militares são instituições que privilegiam a tradição, há muitos elementos presentes no discurso e nas ações (rituais) que evidenciam essa condição. Os alunos convivem diariamente com prêmios e menções honrosas, concretizadas tanto por discursos quanto pelos diversos símbolos tais como medalhas, placas de honra ao mérito e outros, objetos de cultura material que indicam o referencial meritocrático presente no ensino e os traços de distinção dos alunos que conseguem acessar o colégio. O problema é quando o aluno, por conta da organização curricular do colégio, não consegue atingir o patamar desejado de aprendizagem, quando não atinge o sucesso esperado. A meritocracia, que é vista como positiva num primeiro momento, começa a ser questionada.

Dados todos esses fatos, consideramos o espaço ideal para analisar que aspectos da cultura escolar contribuem para que o aluno não alcance o êxito desejado? Segundo Saliba (2009), o rótulo de “diferentes” (posto por colegas e até mesmo por professores) estigmatiza os alunos com baixo rendimento intelectual, justamente por terem dificuldades em acompanhar o ritmo das aulas e/ou o currículo escolar e não alcançarem graus mínimos nas avaliações. Muitas vezes são marginalizados, recusados em grupos de trabalho, citados como problemáticos, o que gera baixa de autoestima e um sentimento de não pertencimento à escola.

As estratégias engendradas pelo CMCG para diminuir a distância ente concursados e amparados normalmente estão ligadas aos aspectos quantitativos, de recuperação da nota, por meio de aulas de recuperação e plantões de dúvidas, pois, o currículo extenso, com muitas aulas e conteúdo, dificulta a organização de horários alternativos para o atendimento dos alunos com dificuldades. Dessa forma, a responsabilidade em melhorar o grau de desempenho é na maior parte do próprio aluno. Já a sala de aula, no horário regular, se apresenta como o espaço dos “melhores”, daqueles que sabem o conteúdo e que interagem com o professor.

Configura-se, assim, a contradição histórica que acompanha o SCMB desde a criação do primeiro colégio (FREIRE, 2005, 2009; SALIBA, 2009), na sua proposta de promover um ensino ao mesmo tempo preparatório e assistencial. Em que pesem os esforços do SCMB para conduzir alunos com visível déficit de escolaridade ao patamar do ensino preparatório, na prática o colégio se depara com barreiras engendradas pelo próprio sistema, principalmente no que se refere ao seu caráter fortemente meritocrático, além de outros aspectos característicos do ensino militar (presentes mesmo quando voltado ao ensino básico): a tradição de ensino forte e exigente, com alto grau de desempenho, a idealização do aluno, a dificuldade de lidar com os alunos que não correspondem ao padrão desejado, a padronização e a uniformização.

Notas Finais

O currículo é uma construção social. Conforme defende Goodson, o estudo sobre o currículo prescrito é necessário para que se entenda como ele está, “na realidade, socialmente construído para uso em escolas: estudos sobre o real desenvolvimento dos cursos de estudo, planos curriculares nacionais, roteiros de matérias e assim por diante” (GOODSON, 1995, p. 71). Sendo assim, é possível encontrar graus diferentes de intervenção no sistema educacional de acordo com a época vivenciada e os modelos políticos vigentes. De acordo com o esquema de política curricular que determinado sistema educativo assume, algumas características peculiares podem ser identificadas como coordenadas básicas desse sistema.

A meritocracia, no caso do CMCG e de todo o SCMB aparece, junto com a hierarquia e a disciplina como tais coordenadas. O êxito escolar ou a competência científica justificam o veredito escolar e a hierarquização como um dispositivo que

determina quem são os melhores e quem são os piores. Assim, desde a entrada do aluno no colégio, as diferenças de rendimento e de percurso são explicadas por fatores estritamente relacionados aos talentos e dons individuais.

Historicamente, os Colégios Militares se apresentam como sinônimo de instituições de excelência no ensino, desde a criação do Imperial Colégio Militar no Século XIX. No entanto, também desde a sua criação, convive com a dicotomia preparatória e assistencial. Na atualidade, as reformas educacionais no SCMB direcionam para uma escola inclusiva para além do simples acesso, mas principalmente no tocante à igualdade de oportunidades reais de aprendizagem. Para tanto, é de vital importância evitar o fracasso escolar e criar estratégias de enfrentamento e dinâmicas de trabalho para receber os alunos com dificuldades de aprendizagem.

Analisar as práticas pedagógicas que indicam a premiação e a valorização pelo mérito no CMCG, insere-se no contexto das estratégias que as escolas engendram a fim de minimizar as desigualdades de conhecimento, visto que “Uma escola justa não pode se limitar a selecionar os que têm mais mérito, mas deve se preocupar também com a sorte dos vencidos.” (DUBET, 2008, p. 164, tradução nossa)

Convém alertar ainda, concordando com Bourdieu (2003) que a competição meritocrática pressupõe a existência de ganhadores e perdedores, mas a adesão à ideia do mérito individual e a crença na igualdade de oportunidades faz com que a sociedade reconheça como equitativas as regras do jogo, pois é convencida de que as vantagens conquistadas são resultado de diferenças individuais de talento. Essa ideia propicia, inclusive, que os menos capazes superem a frustração decorrente do fracasso. Nesse sentido, a meritocracia escolar não promove a igualdade social, pelo contrário, ela legitima diferenças a partir da competição por resultados avaliativos, que acabam por evidenciar origens sociais e capital cultural diferenciados. (VALLE, 2013)

Em suma, evidenciamos que a instituição escolar ocupa um lugar importante quando se pensa em uma possível internalização do princípio da meritocracia ao fazer com que os agentes escolares, professores ou alunos, considerem justos os graus obtidos nas avaliações, sejam eles positivos ou negativos. Consideramos que existe na sociedade uma “crença” no poder positivo da meritocracia e isso se reflete na escola, quando o indivíduo se sente estimulado a ter projetos mais ambiciosos de mobilidade social por meio de seus próprios dons, seu mérito individual escolar. No entanto, há o outro lado da moeda, o princípio da meritocracia faz com que aqueles que não atingem o êxito se sintam os únicos

responsáveis pelo seu fracasso. Retomando o que salienta Dubet (2008), a meritocracia torna-se intolerável quando associa o orgulho dos vitoriosos ao desprezo pelos perdedores.

REFERÊNCIAS

ALVES, C. Exército e cultura escolar no Brasil do século XIX. IN: ALVES, C; NEPOMUCENO, M. A. **Militares e Educação em Portugal e no Brasil**. Rio de Janeiro: Quartet, pp. 125-138, 2010.

BOURDIEU, P. As contradições de herança. IN: _____. **A Miséria do Mundo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003, pp. 587-594.

BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C. **A reprodução; elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

COLÉGIO MILITAR DE CAMPO GRANDE. **Plano Geral de Ensino** (PGE), 2009.

DUBET, F. **O que é uma escola justa? A escola de oportunidades**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Democratização escolar e justiça da escola. **Educação**, v. 33, n. 3, set/dez, 2008a, p. 381-393. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=117117076002>. Acesso em: 10 jul 2011.

EXÉRCITO BRASILEIRO. R-15 – **Regimento Interno dos Colégios Militares**, 2002. Disponível em: <http://www.dep.ensino.eb.br/depa/pag_legislacao.htm> Acesso em: 02 ago 2005.

_____. R-69 – **Regulamento dos Colégios Militares**, 2002. Disponível em: <http://www.dep.ensino.eb.br/depa/pag_legislacao.htm> Acesso em: 02 ago 2005.

FREIRE, F. F. Sobre os Ensinos Preparatório, Assistencial e Assistencialista. **Revista do Exército Brasileiro**, vol.143. Rio de Janeiro: Bibliex, 2005.

_____. **Estabelecidos e outsiders no Colégio Militar do Rio de Janeiro**. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT14-2199. Acesso em: 10 mar 2009.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

GOODSON. I. F. **Currículo: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 1995.

KREIMER, R. *História del Mérito*. Disponível na página <<http://www.geocities.com/filosofialiteratura/historiameritoexamen...>>. Acesso em 07.03.2007.

SALIBA, Márcia C. Fracasso escolar no Sistema Colégio Militar do Brasil: dinâmicas de enfrentamento. **Trabalho de conclusão de curso**. CEP: Rio de Janeiro, 2009.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SILVA, F. C. T. Escola e cultura escolar – dimensões do currículo. IN: MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda; MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. (Orgs.). **Educação como espaço da cultura**. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2006, V. II, pp. 29-40. (Coletânea VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste).

VALLE, I. R. Uma escola justa contra o sistema de multiplicação das desigualdades sociais. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 48 p. 289-307, abr./jun. 2013. Editora UFPR. Disponível em: < <http://www.revistareid.net/revista/n3/REID3art4.pdf>>

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

VALLE, I. R. e RUSCHEL, E. A meritocracia na política educacional brasileira (1930-2000). **Revista Portuguesa de Educação**, 2009, 22(1), pp. 179-206.