

DOI: 10.70513/ensinar-aprender-transformar.13

Meritocracia, Barreiras Atitudinais e Justiça Social: desafios da educação pública brasileira diante da judicialização do direito à educação

Luma Costa Minotto Pereira

Universidade Federal do Pampa, lumapereira.aluno@unipampa.edu.br

Liliane Martins Costa

Universidade Federal do Pampa, lilianecosta.aluno@unipampa.edu.br

Victória Fernandes Carvalho

Universidade Federal do Pampa, victoriacarvalho.aluno@unipampa.edu.br

Introdução

A educação brasileira vive uma contradição permanente: enquanto promete igualdade de oportunidades, segue reproduzindo desigualdades históricas sob o disfarce da meritocracia. Apresentada como sinônimo de justiça e esforço individual, essa lógica transforma privilégios em conquistas e dificuldades em fracassos pessoais. O discurso meritocrático desloca o foco das condições estruturais para a responsabilidade individual, ocultando as barreiras que impedem muitos sujeitos de terem as mesmas possibilidades de aprender e permanecer.

A inquietação que motiva este estudo nasce justamente da vivência com essas contradições, da sala de aula ao espaço jurídico e acadêmico, onde se observa que o mérito ainda é medido sem considerar o ponto de partida de cada estudante. Em nome do esforço, perpetua-se uma pedagogia seletiva e excludente. Autores como Dubet (2001, 2015) e Bourdieu (1980, 2006) evidenciam que a meritocracia e o capital cultural estão no centro dessa reprodução simbólica, enquanto Guindani e Koga (2022) e Mészáros (2007, 2011) revelam suas implicações éticas e estruturais, ligadas à lógica do capital e da competição.

Nesse contexto, surgem as barreiras atitudinais, expressões silenciosas da exclusão. Mais sutis que as barreiras físicas, elas se manifestam em gestos, expectativas e julgamentos que negam pertencimento. Pesquisas como as de Ribeiro e Gomes (2017), Lahire (1997) e Valle (2022) mostram que a escola tende a naturalizar desigualdades quando não reconhece o impacto das diferenças sociais e culturais sobre o aprendizado.

Diante disso, este artigo tem como objetivo geral analisar como a meritocracia, enquanto discurso legitimador das desigualdades, se manifesta nas barreiras atitudinais presentes na educação contemporânea. Busca-se compreender como a crença no mérito individual afeta práticas e relações que, em vez de promoverem equidade, reforçam hierarquias simbólicas.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e qualitativa, fundamentada em autores clássicos e contemporâneos da sociologia e filosofia da educação. A abordagem é crítica e interpretativa, apoiada em perspectivas que compreendem a escola como espaço de reprodução, mas também de resistência.

O trabalho se organiza em dois eixos: o primeiro discute a meritocracia como discurso legitimador das desigualdades na educação, e o segundo analisa as barreiras atitudinais como expressão dessa lógica, evidenciando como o mérito se converte em instrumento de exclusão simbólica.

Mais do que um debate teórico, este estudo propõe uma reflexão ética sobre o papel da educação em tempos de competição e desempenho. Pensar a meritocracia é reconhecer que a igualdade não é ponto de partida, mas um compromisso coletivo, que exige coragem para rever atitudes, práticas e discursos que ainda naturalizam a exclusão.

A Meritocracia como Discurso Legitimador das Desigualdades na Educação

A meritocracia é frequentemente apresentada como um ideal de justiça e igualdade, sustentando a crença de que o esforço individual é suficiente para garantir o sucesso. No entanto, essa narrativa, que à primeira vista parece ética e racional, mascara profundas assimetrias estruturais e históricas. No campo educacional, essa lógica adquire uma forma particularmente perversa: ela transforma desigualdades de origem em diferenças de mérito, atribuindo à responsabilidade individual aquilo que é, na verdade, fruto de desigualdades sociais reproduzidas ao longo do tempo.

Para François Dubet (2001), as sociedades modernas se tornaram igualitárias apenas no plano formal, pois continuam a reproduzir desigualdades materiais e simbólicas sob o véu da meritocracia. Segundo o autor, “as sociedades modernas são igualitárias apenas no plano formal, pois continuam a reproduzir desigualdades materiais e simbólicas sob o véu da meritocracia” (Dubet, 2001, p. 6). Ao propor uma igualdade de oportunidades que ignora as condições desiguais de partida, o sistema educacional transforma a injustiça em aparência de mérito, convertendo privilégios em merecimento. Assim, “a igualdade de oportunidades, proclamada como valor universal, oculta a desigualdade estrutural das condições de partida” (Dubet, 2001, p. 7).

Em outro estudo, o autor aprofunda essa análise ao examinar o ensino superior, revelando que a massificação do acesso não significa democratização. Como observa, “a meritocracia acadêmica constrói uma hierarquia de competências que é também social, com forte impacto reprodutivo” (Dubet, 2015, p. 255). A expansão numérica das vagas, portanto, não altera a lógica excludente: “massificação não é democratização. As categorias sociais não se beneficiam da mesma forma da ampliação do acesso” (Dubet, 2015, p. 256). A escola, nesse sentido, não é apenas um espaço de ascensão, mas um dispositivo de distinção e seleção.

Essa perspectiva dialoga diretamente com Pierre Bourdieu, cuja teoria da reprodução social desvela a estrutura simbólica que sustenta o mito do mérito. Em ‘O capital Social: Notas provisórias’, o autor define o capital social como “o conjunto de recursos atuais ou potenciais ligados à posse de uma rede durável de relações de interconhecimento e inter-reconhecimento” (Bourdieu, 1980, p. 2). Tais redes operam como mecanismos invisíveis de poder, conferindo vantagem àqueles que já ocupam posições privilegiadas. Assim, “os lucros simbólicos associados à participação num grupo raro e prestigioso são base de solidariedades que reproduzem distinções e hierarquias sociais” (Bourdieu, 1980, p. 3).

Em ‘A distinção’, Bourdieu (2007) explica como o gosto, a cultura e as disposições cognitivas — o habitus — são produtos de trajetórias sociais distintas que se convertem em capital simbólico. “A hierarquia socialmente reconhecida das artes corresponde à hierarquia social dos consumidores. Eis o que predispõe os gostos a funcionarem como marcadores privilegiados de classe” (Bourdieu, 2007, p. 10). A escola, ao valorizar determinadas formas de linguagem, comportamento e expressão cultural, atua como instância de legitimação das desigualdades, naturalizando as diferenças de origem. O olhar “puro” — “uma invenção histórica correlata da aparição de um campo de produção artística autônomo” (Bourdieu, 2007, p. 11) — é o mesmo que organiza a pedagogia elitista: ele distingue, seleciona e exclui sob a aparência de neutralidade.

A crítica de Ione Ribeiro Valle (2022) reforça essa leitura ao revisitar A reprodução, de Bourdieu e Passeron, obra que “pôs em xeque a promessa de democratização da educação e a meritocracia escolar, revelando o caráter reprodutor das desigualdades nos sistemas de ensino” (Valle, 2022, p. 1). A autora lembra que “as concepções de dominação e reprodução sustentam a crítica de Bourdieu e Passeron ao mito da igualdade de oportunidades, denunciando a violência simbólica na escola” (Valle, 2022, p. 2). A noção de violência simbólica é central, pois mostra que a escola, longe de ser um espaço neutro, impõe uma cultura dominante como se fosse universal, desvalorizando as experiências e os saberes populares.

Essa relação entre mérito e exclusão é atualizada por Guindani e Koga (2022), que tratam a meritocracia como um dos pilares do conservadorismo moderno. Para eles, “a meritocracia é um dos pilares do conservadorismo moderno, sustentando a crença de que o sucesso depende exclusivamente do esforço individual” (Guindani; Koga, 2022, p. 21). Ao transformar o sucesso em produto de vontade pessoal, a ideologia meritocrática apaga as condições sociais que o tornam possível. Os autores

defendem que “o novo sucesso exige romper com o mito meritocrático e reconhecer a interdependência e a solidariedade como fundamentos de uma sociedade justa” (Guindani; Koga, 2022, p. 44). Tal perspectiva reposiciona o debate sobre justiça educacional: não basta oferecer oportunidades formais; é preciso reconstruir o sentido coletivo do aprender e do conviver.

Esse mesmo alerta aparece na obra de István Mészáros, que amplia a crítica ao nível estrutural. Em *O desafio e o fardo do tempo histórico*, o autor afirma que “o sistema do capital é incapaz de resolver as contradições que ele próprio produz, perpetuando desigualdades estruturais e crises recorrentes” (Mészáros, 2007, p. 18). O mérito, dentro dessa lógica, é uma ferramenta de legitimação das desigualdades inerentes ao sistema. Como acrescenta o autor, “a estabilidade social foi gravemente abalada por antagonismos que o capital não pode superar sem ultrapassar a si mesmo” (Mészáros, 2007, p. 19).

Em *Para além do capital*, o mesmo pensador aprofunda a análise e mostra que “a lógica do capital é a de uma expansão incontrolável, que converte todas as relações humanas em relações de produção e consumo” (Mészáros, 2011, p. 94). Nesse processo, “o sistema do capital é estruturalmente incapaz de assegurar igualdade substantiva, pois sua reprodução depende da desigualdade social” (Mészáros, 2011, p. 125). Assim, a meritocracia, longe de ser um princípio de justiça, é um instrumento de manutenção da desigualdade, pois naturaliza a exploração e oculta os mecanismos de dominação.

No contexto brasileiro, Santos (2022) evidencia como o discurso meritocrático atravessa as práticas educacionais e sociais. Para ela, “o vestibular está longe de ser uma prova justa que classifica os alunos por sua inteligência; as oportunidades sociais ampliam e multiplicam as oportunidades educacionais” (Santos, 2022, p. 3). O sistema de seleção, aparentemente neutro, serve para reproduzir privilégios, reforçando o lugar de cada classe no interior da estrutura social. Como sintetiza a autora, “a meritocracia traz uma ideia de vencedores e perdedores, como se a vida fosse uma corrida totalmente justa, naturalizando as desigualdades e as violências sociais” (Santos, 2022, p. 5).

A pesquisa de Mendes (2016) aprofunda esse debate no ensino superior, mostrando que “identifica-se uma polarização de discursos sobre acesso à universidade, diferenciando o tipo de formação para classes distintas (dualismo): o discurso sobre o mérito, que lança mão do desempenho mensurável por meio de provas como critério de qualidade, e o discurso sobre a democratização, fundamentado na formação voltada à inserção imediata no mercado de trabalho” (Mendes, 2016, p. 9). Ao transformar o mérito em critério de justiça, o sistema universitário reforça as divisões entre quem pode competir e quem apenas tenta sobreviver. Assim, “o mérito é apresentado como critério de justiça e qualidade, mas, ao desconsiderar as desigualdades de origem, acaba por legitimar a exclusão dos sujeitos historicamente marginalizados do ensino superior” (Mendes, 2016, p. 74).

No mesmo sentido, Fávero, Oliveira e Faria (2022) argumentam que as avaliações baseadas em desempenho individual ignoram as dimensões humanas e contextuais do aprendizado. Para eles, “os processos avaliativos educacionais baseados em medições e meritocracia acabam justificando a desigualdade e promovendo a injustiça social, pois ignoram as condições concretas de vida dos

estudantes” (Fávero; Oliveira; Faria, 2022, p. 2). Ao transformar a avaliação em medição, o sistema educacional reduz o sujeito a números, desconsiderando “as esferas da vida, tornando-se limitadas ao propor o que as pessoas são capazes de ser e fazer” (Fávero; Oliveira; Faria, 2022, p. 5). Essa crítica aproxima-se da teoria das capacidades de Sen e Nussbaum, que propõe olhar o desenvolvimento humano não apenas pela performance, mas pela liberdade real de escolha e pela dignidade.

O cenário descrito também tem reflexos sobre a saúde mental e a subjetividade dos estudantes. Romanini (2024) destaca que “o elitismo e a meritocracia se consolidam nas universidades como práticas que reproduzem privilégios históricos, restringindo o acesso e a permanência de grupos subalternizados” (Romanini, 2024, p. 57). A universidade, ao premiar o desempenho mensurável e punir a vulnerabilidade, adoce os corpos e silencia as vozes que mais precisam ser ouvidas. Reverter essa lógica implica repensar o próprio conceito de mérito, pois “repensar a meritocracia na educação superior é compreender que a igualdade de oportunidades não se efetiva em contextos de desigualdade estrutural” (Romanini, 2024, p. 60).

Dessa forma, o discurso meritocrático opera como um mecanismo simbólico de legitimação: ele transforma a desigualdade em responsabilidade individual e o privilégio em virtude. Sua força reside justamente na aparência de justiça que produz. Como mostra Dubet (2001), a meritocracia não nega a desigualdade — ela a reorganiza, conferindo-lhe uma moralidade. Em um país como o Brasil, marcado por desigualdades históricas e estruturais, esse discurso assume contornos ainda mais cruéis, pois desloca para o indivíduo a culpa por não alcançar aquilo que lhe foi negado desde o início.

A superação dessa lógica exige uma virada epistemológica e ética. É preciso, como propõem Guindani e Koga, romper com o mito meritocrático e reconhecer que o sucesso coletivo depende de solidariedade, equidade e justiça redistributiva. A educação, quando se reconhece enquanto projeto social e não apenas como mecanismo de seleção, torna-se espaço de emancipação — um lugar onde o mérito não é medido por desempenho, mas pela capacidade de transformar o mundo à luz da dignidade humana.

As Barreiras Atitudinais como Expressão da Lógica Meritocrática na Educação

As barreiras atitudinais são, talvez, a face mais sutil e persistente da desigualdade educacional. Elas não se manifestam apenas em políticas ou infraestruturas insuficientes, mas sobretudo nas práticas cotidianas, nos gestos, nas falas e nos olhares que traduzem uma concepção hierarquizante do outro. Essa dimensão subjetiva da exclusão, que opera na invisibilidade das relações sociais, está profundamente ligada ao discurso meritocrático — uma ideologia que, ao valorizar o desempenho individual, desconsidera as condições sociais de partida e naturaliza as desigualdades como se fossem resultado do “mérito”.

Segundo Bourdieu (1980), o tecido social é sustentado por redes simbólicas de reconhecimento e pertencimento, e “o capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à

posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas” (Bourdieu, 1980, p. 2). Essas redes são produtos históricos e desiguais; não decorrem do mérito, mas do acesso diferenciado a bens culturais, sociais e econômicos. Como o próprio autor observa, “a existência de uma rede de relações não é um dado natural, mas o produto do trabalho de instauração e de manutenção” (Bourdieu, 1980, p. 4). Essa lógica de reprodução faz com que o espaço escolar se torne terreno fértil para a perpetuação das desigualdades, convertendo-as em distinções legitimadas.

A escola, que deveria ser o espaço de superação das exclusões, muitas vezes se converte em instrumento de sua manutenção. As barreiras atitudinais emergem nesse contexto como práticas simbólicas que traduzem a lógica meritocrática em comportamentos concretos: julgar, comparar, rotular e excluir. Como explica Dubet (2001, p. 6), “as desigualdades modernas não são apenas econômicas, mas se multiplicam em todos os registros da vida social”. A meritocracia, ao se apresentar como princípio moral e racional, torna-se o veículo que transporta essas desigualdades para dentro das instituições, travestindo-as de justiça.

No entanto, como alerta o mesmo autor, as sociedades democráticas avançaram em termos formais — aboliram castas e ordens —, mas continuam a reproduzir desigualdades em novas bases: “as sociedades democráticas conseguiram, pouco a pouco, fazer recuar as desigualdades de castas e ordens, a escravidão e a ausência de direitos políticos” (Dubet, 2001, p. 7). A exclusão contemporânea não se dá pela proibição explícita, mas pela sutil mensagem de que “todos podem”, desde que se esforcem — uma narrativa que ignora o peso das estruturas sociais sobre as trajetórias individuais.

Essa perspectiva se articula à leitura de Guindani e Koga (2022), que desconstróem o discurso meritocrático ao demonstrar que “o sucesso na vida escolar e acadêmica não depende apenas do esforço pessoal, mas sim de inúmeros fatores externos ao próprio aluno, como sua condição social, cultural e econômica” (Guindani; Koga, 2022, p. 8). Para os autores, a meritocracia não é um ideal de justiça, mas um dispositivo de dominação que “legitima a desigualdade social, culpabilizando o indivíduo e naturalizando o privilégio” (Guindani; Koga, 2022, p. 9). Essa naturalização é o alicerce das barreiras atitudinais: a crença de que o fracasso é culpa do sujeito, e não reflexo de um sistema que exclui de forma estruturada.

No âmbito da inclusão educacional, essas barreiras se materializam em atitudes e percepções sociais que associam a diferença ao déficit. Ribeiro e Gomes (2017) observaram que “as barreiras atitudinais presentes na interação entre discentes com e sem deficiência expressam as percepções sociais em torno da deficiência, a deficiência associada a déficit, diferença, desvio” (Ribeiro; Gomes, 2017, p. 27). A escola, ao tratar a deficiência como problema e não como diversidade, reproduz o modelo meritocrático de sujeito ideal: autônomo, produtivo e competitivo. A verdadeira inclusão — como lembram os autores — “depende sobremaneira da adoção de atitudes positivas e da implementação de práticas antidiscriminatórias” (Ribeiro; Gomes, 2017, p. 30). Essa exigência vai além da acessibilidade física; ela demanda uma reconfiguração simbólica das relações escolares e da própria concepção de mérito.

A partir de uma leitura sociológica inspirada em Bourdieu, Ribeiro, Simões e Paiva (2017, p. 213)

destacam que “o modelo de igualdade é retratado ao longo dos registros preservados nas memórias da história. Muitos foram os discursos que nomearam, rotularam e negaram aos sujeitos o direito de serem diferentes”. Ao negar a diferença, o sistema educacional institui um padrão de normalidade que define quem é apto ou não a aprender. As escolas, ao não se adequarem às singularidades, “fazem com que os jovens com deficiência terminem tidos como inaptos para a educação formal” (Ribeiro; Simões; Paiva, 2017, p. 211). Tal estrutura discursiva traduz o cerne da meritocracia: a crença de que a igualdade deve ser medida pelos mesmos parâmetros, ignorando a pluralidade das condições de existência.

O impacto dessas barreiras ultrapassa o campo da deficiência e alcança a estrutura das oportunidades educacionais como um todo. Silva (2017) evidencia que “a meritocracia ainda é fortemente utilizada como meio de se alcançar oportunidades” (Silva, 2017, p. 112). Essa crença, profundamente arraigada no imaginário social brasileiro, sustenta o mito de uma “democracia racial” e de uma escola neutra, onde o sucesso seria fruto apenas da dedicação. Entretanto, a autora revela que “os entrevistados tendem a concordar mais com as cotas para estudantes de escola pública e menos com as cotas raciais, ocorrendo, em muitos casos, uma grande crença em uma democracia racial” (Silva, 2017, p. 113). A resistência às políticas afirmativas demonstra como a meritocracia se apoia em uma percepção distorcida de igualdade, negando o caráter histórico das desigualdades raciais e sociais no Brasil.

Essas barreiras também se manifestam nas relações entre escola e família, dimensão explorada por Isabelle de Jesus (2021) ao analisar as contribuições de Bernard Lahire. A autora destaca que “o desempenho escolar depende da maior ou menor contradição ou consonância entre as duas redes interdependentes: a escola e a família” (Jesus, 2021, p. 29). Quando o sistema educacional parte da suposição de que todos os estudantes possuem o mesmo tipo de apoio familiar, desconsidera as diferenças socioculturais que estruturam o cotidiano das classes populares. É por isso que “é equivocado dizer que as famílias são omissas no cotidiano escolar de seus filhos” (Jesus, 2021, p. 28). A meritocracia, ao ignorar essas nuances, converte contextos de vulnerabilidade em julgamentos morais.

A leitura de Lahire (1997) ajuda a compreender a dimensão interna dessas desigualdades. O autor questiona: “quais são as diferenças internas aos meios populares suscetíveis de justificar variações, às vezes consideráveis, na escolaridade das crianças?” (Lahire, 1997, p. 12). Essa pergunta revela que o sucesso escolar “improvável” não é fruto de uma exceção heroica, mas de condições sociais específicas que, quando reconhecidas, podem romper com a lógica fatalista da reprodução. Lahire lembra que, ao analisar as condições concretas da vida cotidiana, “somos logicamente levados [...] a desconstruir as realidades que os indicadores objetivos nos propõem” (Lahire, 1997, p. 33). Assim, o mérito deixa de ser atributo individual e passa a ser visto como produto de interações, apoios e contextos.

A articulação entre essas dimensões — estrutural, simbólica e subjetiva — permite compreender as barreiras atitudinais como expressão direta da meritocracia internalizada. Elas não são apenas fruto da ignorância ou do preconceito explícito, mas da crença difundida de que a igualdade já foi conquistada e que cabe a cada sujeito provar seu valor. Essa ilusão é desfeita quando se reconhece, como afirma Valle

(2022), que “a obra de Bourdieu e Passeron põe em xeque a promessa de democratização da educação e a meritocracia escolar” (Valle, 2022, p. 1). A autora ressalta ainda que “quanto mais diferenciadas as estruturas de uma sociedade, mais dissimulados são os mecanismos de dominação” (Valle, 2022, p. 3), o que torna as barreiras atitudinais ainda mais difíceis de identificar e enfrentar.

As barreiras atitudinais, portanto, não são falhas individuais, mas expressões coletivas de uma racionalidade excludente. Elas sustentam a aparência de neutralidade do sistema educacional, enquanto silenciam e deslegitimam os sujeitos que fogem à norma. Como lembra a teoria de Bourdieu, a violência simbólica é mais eficaz quando não se reconhece como violência. A meritocracia atua exatamente nesse lugar: naturaliza o privilégio, disfarça a desigualdade e transforma a diferença em deficiência.

A superação dessas barreiras demanda mais do que ajustes pedagógicos ou formais. É preciso repensar o próprio conceito de mérito e romper com o paradigma que mede o valor humano pela produtividade e pelo desempenho. Como sugerem Guindani e Koga (2022), a reconstrução de uma educação verdadeiramente justa exige o reconhecimento da interdependência e da solidariedade como princípios éticos. Isso implica afirmar, com coragem, que a escola não deve premiar o que é individual, mas cultivar o que é comum — o direito de todos a aprender, participar e existir com dignidade.

Considerações Finais

Encerramos esta pesquisa movidas pelas mesmas inquietações que a originaram: o desejo de compreender por que a educação, mesmo sendo o espaço onde mais se fala em igualdade, ainda reproduz tantas formas de desigualdade. Ao longo deste estudo, percebemos que a meritocracia e as barreiras atitudinais não são apenas conceitos teóricos, mas realidades vividas — dentro das salas de aula, nas universidades, nas relações entre professores, alunos e instituições.

Como educadoras em formação e pesquisadoras, partimos da convicção de que a escola é mais do que um lugar de transmissão de conteúdos; ela é um espaço de convivência humana, onde se aprende sobre o mundo e, sobretudo, sobre si e sobre o outro. No entanto, constatamos que essa dimensão formativa é frequentemente sufocada pela lógica meritocrática, que transforma a aprendizagem em competição e o esforço em moeda simbólica de valor. A meritocracia, ao ser apresentada como justiça, mascara as desigualdades de origem e transfere para o indivíduo a responsabilidade por condições que são, na verdade, coletivas.

Vivenciar o cotidiano educacional e acadêmico nos mostrou que o mérito, isolado de seu contexto social, se torna um instrumento de exclusão. E que as barreiras atitudinais — aquelas que não se constroem com muros, mas com olhares, silêncios e expectativas — seguem impedindo que a inclusão se torne plena. São essas atitudes, reproduzidas de forma inconsciente, que mantêm o ciclo da desigualdade, porque desvalorizam o diferente e reforçam padrões de “normalidade” que poucos realmente habitam.

Para nós, compreender esse processo foi também um exercício de autocrítica e de escuta. Percebemos que superar a lógica meritocrática exige mais do que políticas ou discursos: requer uma transformação de olhar. É preciso reaprender a enxergar o outro não pelo quanto ele se adequa a um padrão, mas pelo que ele é capaz de ser em sua singularidade. É nesse reconhecimento que a educação reencontra seu verdadeiro sentido: o de humanizar, incluir e libertar.

A pesquisa bibliográfica nos levou a dialogar com autores que, de diferentes formas, denunciam as contradições entre mérito e justiça. Mas, mais do que fundamentar teoricamente nossas reflexões, esse diálogo nos ajudou a compreender que o papel da educação não é apenas o de preparar para o mundo, e sim o de questionar o mundo tal como ele está. A educação crítica é aquela que não aceita a desigualdade como natural e não transforma esforço em privilégio moral.

Encerramos este trabalho conscientes de que o caminho para uma educação justa não se constrói apenas com metodologias ou legislações, mas com atitude ética e sensibilidade humana. Que seja possível romper com o discurso do mérito excludente e fortalecer uma cultura educativa pautada na solidariedade, na empatia e na equidade. Que a escola volte a ser o lugar onde todos possam aprender e ensinar — não porque partiram do mesmo ponto, mas porque caminham juntos, reconhecendo-se em suas diferenças.

Mais do que conclusões, deixamos aqui um compromisso: o de continuar refletindo, ensinando e aprendendo com o olhar voltado para a transformação social que desejamos ver acontecer. Porque toda educação que não humaniza é insuficiente — e toda justiça que ignora as desigualdades é apenas retórica.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. Tradução de Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. Le capital social: notes provisoires. Tradução de Denice Bárbara Catani e Afrânio Mendes Catani. Revisão técnica de Maria Alice Nogueira. **Actes de la recherche en sciences sociales**, Paris, n. 31, p. 2–3, jan. 1980.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 5–18, maio/ago. 2001.

DUBET, François. Qual democratização do ensino superior? **Cadernos CRH**, Salvador, v. 28, n. 74, p. 255–265, maio/ago. 2015.

FÁVERO, Altair Alberto; OLIVEIRA, Julia Costa; FARIA, Thalia Leite de. Crítica às “medições” em educação à luz da teoria das capacidades: a meritocracia que reforça a desigualdade. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 8, p. 1–16, e022024, 2022.

GUINDANI, Evandro Ricardo; KOGA, Yáscara Michele Neves. **O novo sucesso: uma crítica à meritocracia**. Curitiba: Appris, 2022.

JESUS, Isabelle Sofia de. **Configurações familiares e desempenho escolar: as contribuições de Bernard Lahire**. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2021.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MENDES, Máira Tavares. **Acesso à universidade: dualismo, mérito e democratização em questão**. 2016. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

ROMANINI, Moises (Org.). **Psicologia, educação e saúde mental: problematizações sobre/com a universidade**. Florianópolis: ABRAPSO Editora, 2024.

SANTOS, Eliana Maria dos. Meritocracia e desigualdades no Brasil. **Paideia: Revista de Sociologia e Filosofia do Colégio Estadual do Paraná**, n. 22, jan./dez. 2022.

VALLE, Ione Ribeiro. A reprodução de Bourdieu e Passeron muda a visão do mundo educacional. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e244296, 2022.