

Capital cultural familiar e o (in) sucesso escolar no Ensino Médio

Vergas Vitória Andrade da Silva 

Universidade Federal do Pará - Escola de Aplicação, Belém, PA, Brasil.

Resumo

O artigo investiga as ligações entre práticas culturais familiares e desigualdades escolares. O objetivo é entender as razões do (in)sucesso escolar e suas relações com a distribuição desigual de *capital cultural*. A hipótese aferida supõe que o *capital cultural* das famílias e dos discentes do ensino médio da Escola de Aplicação/UFPA tem impacto decisivo nas chances de êxito escolar. A fim de analisar a herança cultural familiar, o estudo debruça-se sobre as características socioeconômicas e culturais dos estudantes. Recorre, ainda, à análise de boletins escolares. Segundo os resultados, os fatores que mais incidem no desempenho estudantil são provenientes do *background* familiar, em especial, a escolaridade da mãe.

Palavras-chave: Capital cultural; Desempenho estudantil; (In)sucesso escolar.

Abstract

Family cultural capital and school (in)success: a case study with high school discents from EA/UFPA

The article investigates the relationship between family cultural practices and school inequalities. The objective is to understand the reasons for school (in)success and its relationship with the unequal distribution of cultural capital. The hypothesis assessed assumes that the cultural capital of families and high school students at Escola de Aplicação/UFPA has a decisive impact on the chances of school success. In order to analyze the family's cultural heritage, the study looks at the students' socioeconomic and cultural characteristics. It also uses the analysis of school reports. According to the results, the factors that most affect student performance come from family background, especially the mother's education.

Keywords: Cultural capital; Student performance; (In)success

Resumen

Capital cultural familiar y (en)éxito escolar: un estudio de caso con discentes de escuela secundaria de EA/UFPA

El artículo investiga la relación entre las prácticas culturales familiares y las desigualdades escolares. El objetivo es comprender las razones del (en)éxito escuela y su relación con la distribución desigual del capital cultural. La hipótesis evaluada supone que el capital cultural de las familias y los estudiantes de secundaria en la Escola de Aplicação/UFPA tiene un impacto decisivo en las posibilidades de éxito académico. Para analizar el patrimonio cultural de la familia, el estudio analiza las características socioeconómicas y culturales de los estudiantes. También utiliza el análisis de los informes escolares. Según los resultados, los factores que más afectan el desempeño de los estudiantes provienen de los antecedentes familiares, especialmente la educación de la madre.

Palabras clave: Capital cultural; Rendimiento estudiantil; (En)éxito escolar.

A visão sobre o papel da escolarização que predominou, até pelo menos metade do século XX, foi aquela de inspiração funcionalista, na qual se atribuía à escola função central na construção de uma sociedade justa, moderna e democrática. Essa visão ratificava o discurso da “escola republicana libertadora, proclamada como instrumento de democratização e de promoção da mobilidade social” (VALLE, 2015, p. 9). Ainda conforme essa visão, os(as) estudantes competiriam no espaço do sistema de ensino em condições idênticas, e aqueles que se distinguissem “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” (NOGUEIRA, NOGUEIRA, 2002, p. 16). Nessa perspectiva, a escola seria uma instância neutra, que elegeria estudantes tomando como parâmetro critérios objetivos e racionais, garantindo, desta forma, a igualdade de oportunidades.

Essa concepção de escola libertadora, democrática e igualitária entra em crise a partir da década de 1960, inaugurando interpretações sobre o papel dos sistemas de ensino na sociedade. Nesse mesmo período, o contexto caracterizado pelo processo de democratização do ingresso à escola e da ampliação da escolaridade obrigatória revela aspectos que iam na contramão das teorias em voga na época. Na verdade, esse contexto revela e deixa ainda mais evidente “o problema das desigualdades de escolarização entre os grupos sociais” (BONAMINO et al., 2010, p. 487). A partir do final da década de 1950, a questão das desigualdades escolares ganha maior visibilidade com a divulgação de uma série de pesquisas e *surveys* educacionais “patrocinadas pelos governos inglês, americano e francês que, em resumo, mostraram, de forma clara, o peso da origem social sobre os destinos escolares” (NOGUEIRA, NOGUEIRA, 2002, p. 16). Os dados dessas pesquisas demonstravam que o desempenho escolar não dependia tão somente dos ‘dons individuais’ dos(as) estudantes, mas de sua origem social (classe, etnia, sexo, local de moradia, entre outros), contestando, inegavelmente, o paradigma funcionalista.

De algum modo, os efeitos empíricos causados por essas pesquisas se converteram nos alicerces que ampararam as novas análises sobre o papel dos sistemas de ensino. Nesta ocasião, despontaram no cenário acadêmico as abordagens dos sociólogos franceses Pierre Bourdieu (1930-2002) e Jean-Claude Passeron (1930). Suas obras *Os herdeiros: os estudantes e a cultura* (1964) e *A reprodução: elementos para uma teoria do*

¹Estudos realizados, respectivamente, pela Aritmética Política inglesa, Relatório Coleman/EUA e Estudos do INED/França.

sistema de ensino (1970)² causaram forte impacto e mudaram radicalmente a visão que na época se tinha da escola. Se anteriormente as análises sobre a escola “manifestavam simpatia em relação à mesma”, a partir do final dos anos 1960, esses autores passam a fazer “uma análise mais sombria dessa instituição” (MASSON, 2014, p. 98). A escola deixa de ser uma instância neutra e transformadora, passando a ser vista também como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais. “Onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social”, Bourdieu e Passeron passam a enxergar “reprodução e legitimação das desigualdades sociais” (NOGUEIRA, NOGUEIRA, 2002, p. 17). A abordagem desses sociólogos apontava para os “limites do paradigma funcionalista”, contribuindo, desta forma, “para problematizar o mito da escola como instrumento de democratização e promoção de mobilidade social” (LOPES, MARIANO, 2018, p. 537).

Com o suporte dessa perspectiva teórica, este artigo realizou um estudo sobre as bases culturais e sociais do desempenho estudantil. A investigação parte do pressuposto segundo o qual as disparidades sociais, diante do êxito escolar, vinculam-se, sobretudo, às diferenças culturais. Por isso, esta pesquisa se ancora no pressuposto segundo o qual “a noção de capital cultural impõe-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar” (BOURDIEU, 2015, p. 81). Este trabalho supõe, portanto, que os “fatores extraescolares (econômicos e culturais) influenciam sobremaneira no aproveitamento do estudante” (SETTON, 2005, p. 79). Diante disso, o objetivo deste estudo é entender as razões do (in)sucesso escolar e suas relações com a distribuição desigual de *capital cultural* dos(as) alunos(as) dos 1º anos do ensino médio da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EA/UFPA), pois considera que “a ação do meio familiar sobre o êxito escolar é quase exclusivamente cultural”, ou seja, “é o nível cultural global do grupo familiar que mantém a relação mais estreita com o êxito escolar” (BOURDIEU, 2015, p. 46).

Ao considerar esse pressuposto teórico, este estudo vinculou o fenômeno do (in)sucesso escolar à distribuição desigual de *capital cultural* entre as classes. Este ponto de partida implicou, sobretudo, “uma ruptura com os pressupostos inerentes, tanto à visão comum que considera o sucesso ou fracasso escolar como efeito das ‘aptidões’ naturais quanto às teorias do ‘capital humano’” (BOURDIEU, 2015, p. 81). Para explicar as desigualdades escolares obtidas, a instituição escolar as refere, por vezes,

²Essa obra se tornou um clássico nas discussões sobre a instituição escolar e o sistema de ensino, sua função na sociedade e o papel dos agentes que os compõem.

às desigualdades de competências naturais. Este artigo caminhou na contramão de explicações correlatas, ratificando a importância de se levar a cabo estudos que desconstruam essa lógica. De modo a atender aos desígnios deste trabalho, essa ruptura foi imprescindível e, na mesma proporção, justificou a relevância dessa investigação.

Por fim, este artigo está estruturado em três seções, além da introdução e considerações finais. A primeira discute alguns elementos da *teoria da reprodução* bourdieusiana, visando apresentar o referencial teórico no qual se ancora a análise empreendida neste estudo. O objetivo dessa seção foi demonstrar que o sistema escolar “separa os detentores de capital cultural herdado daqueles que não o possuem” (BOURDIEU, 1996, p. 37), numa tendência a não modificar as diferenças sociais preestabelecidas, reforçando a tese de que a escola acaba por privilegiar os privilegiados, pois não considera a disparidade cultural anterior à entrada dos(as) estudantes na escola (BOURDIEU, 2015). A segunda seção pormenoriza os procedimentos metodológicos empregados na obtenção dos dados sobre desigualdades escolares nas turmas do 1º ano do ensino médio da EA/UFPA. A fim de demonstrar quais fatores estão associados ao desempenho escolar do grupo investigado, a terceira e última seção discute os resultados da pesquisa e analisa as variáveis: ‘escolaridade da mãe’ e ‘renda familiar’.

O peso do *capital cultural* na explicação das desigualdades escolares: uma breve (re)visão teórica

Desde os anos de 1970, as *teorias da reprodução*, por meio do conceito de *capital cultural*, sustentam que as “formas legítimas de cultura funcionam como uma moeda desigualmente distribuída que dá acesso a muitos privilégios” (LAHIRE, 2003, p. 983). Esse corpo teórico, que se destaca na explicação sociológica das desigualdades escolares, desenvolveu estudos que permitiram esclarecer os mecanismos através dos quais a escola tende a reproduzir as desigualdades sociais preexistentes. As pesquisas pertencentes a essa corrente tomam por objeto de estudo “a reprodução da estrutura das classes, as relações de força entre arbitrários culturais, a reprodução da estrutura de distribuição dos capitais e, mais especificamente, do capital cultural” (LAHIRE, 2003, p. 983). Os autores de referência desta abordagem, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, construíram “modelos analíticos de grande consistência teórica em torno da tese de que são as diferenças culturais entre a escola e os grupos sociais mais desfavorecidos que explicam o seu insucesso escolar” (SEABRA, 2009, p. 89).

A análise proposta por Bourdieu e Passeron (2015), sobretudo na obra *Os herdeiros*, parte de um pressuposto basilar: os(as) estudantes são agentes socialmente instituídos que portam, em grande medida, uma bagagem social e cultural *incorporada* (herança familiar), que os diferenciam no *mercado escolar*. Por esta razão, os(as) alunos(as) não estão aptos a competir em condições iguais na escola, visto que “existem diferenças de várias ordens, principalmente de acesso aos bens da cultura, entre as famílias, que são responsáveis pela variação no comportamento e no rendimento relativos aos estudos” (SETTON, 2005, p. 79). Nessa perspectiva, os indivíduos incorporariam, no decorrer de suas vidas, um conjunto de *disposições* próprias de sua posição social. A *interiorização*, pelos agentes, de valores e normas sociais facilitaria sua orientação nos domínios inerentes à vida em sociedade, ou seja, é o *habitus* (ou esquemas estruturados e incorporados) que evidencia a influência de um aprendizado passado, conformando e guiando as ações dos agentes. De outra maneira, trata-se de um “sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações”³ (BOURDIEU, 1983b, p. 65).

Desta maneira, conforme Bourdieu e Passeron (2015) demonstraram, a bagagem transmitida pela família é constituída por vários elementos que farão parte da própria subjetividade do indivíduo, especialmente, o *capital cultural* no estado *incorporado*⁴. A internalização desse capital exige investimentos de longa duração até que ele se torne “uma propriedade que se fez corpo” e se torne, ainda, “parte integrante da ‘pessoa’, um *habitus*” (BOURDIEU, 2015, p. 83). Neste caso, o *capital cultural* apresenta-se sob a forma de *disposições duráveis* que se constituem pelos gostos, pelo uso adequado da norma culta da língua e pelas informações sobre o universo escolar. A incorporação do *capital cultural* exige, nesses casos, um trabalho de *inculcação* e *assimilação* que deve ser realizado diretamente pelo agente, isto é, “não pode ser transmitido instantaneamente [...] por doação ou transmissão hereditária, por compra ou troca. Pode ser adquirido, de maneira totalmente dissimulada e inconsciente, e permanece marcado por suas condições primitivas de aquisição” (BOURDIEU, 2015, p. 83).

³Pierre Bourdieu (2004), ao conceber o conceito de *habitus* como a interiorização das condições objetivas das quais ele é produto, “constata que os indivíduos aprendem desde muito cedo a antecipar seu futuro de acordo com a experiência vivida no presente” (VALLE, 2013, p. 421).

⁴O *capital cultural* pode existir em três estados: no estado *incorporado*, dá-se mediante *disposições duráveis do organismo*; no estado *objetivado*, quer dizer, manifesta-se na forma de bens culturais, tais como esculturas, pinturas, livros etc., e, por fim, no estado *institucionalizado*, ocorre basicamente na forma de títulos escolares (diplomas, certificados) (BOURDIEU, 2015b).

Segundo essa abordagem, o *capital cultural* (privilégio de poucos) refere-se a um conjunto de recursos e competências disponíveis e mobilizáveis em matéria de ‘cultura dominante’⁵, que se impõe como ‘cultura legítima’⁶. Os(as) estudantes distanciados desse aporte cultural teriam grandes dificuldades em alcançar rendimentos escolares satisfatórios, visto que “os conhecimentos dos estudantes são tão mais ricos e extensos quanto mais elevada é a sua origem social” (BOURDIEU, 2015, p. 80). Seguindo essa linha de argumentação, é importante destacar, sobretudo para alcançar os propósitos do presente trabalho, que o *capital cultural incorporado* funciona como um artifício que atua de forma mais marcante na definição do futuro escolar dos(as) estudantes. O *capital cultural* legado pelo agrupamento familiar associa-se, diretamente, aos resultados educacionais, beneficiando, desta forma, os ‘herdeiros’ dos saberes, gostos e disposições ‘dominantes’ que, por sua vez, encaixam-se perfeitamente nas prescrições do ensino institucionalizado.

Reiteradamente, a posse do *capital cultural* favoreceria o êxito escolar dos *herdeiros dos saberes dominantes*, pelo menos, de duas maneiras distintas. Isto é, os(as) estudantes, oriundos de meios culturalmente favorecidos, que herdaram um aparato cultural valorizado pela escola, apresentariam, de um lado, maior *facilidade na aprendizagem*, pois já estão familiarizados com os conhecimentos e códigos escolares, de tal modo que a educação escolar, para esse grupo de estudantes, seria uma espécie de continuação da educação familiar, enquanto que para os demais significaria algo ‘estranho’ e/ou ‘distante’. Os(as) alunos(as) de meios culturais desfavoráveis teriam que assimilar um conjunto de conhecimentos, geralmente distantes de sua classe social de origem. Para eles, “a escolaridade se assemelha a um percurso de obstáculos que os obriga a comprovar qualidades intelectuais e psicológicas com as quais, na maioria das vezes, não estão familiarizados” (VALLE, 2013, p. 421).

De outro lado, os(as) estudantes socializados, desde a primeira infância, com o aporte cultural ‘legítimo’, apresentariam, conseqüentemente, *melhores desempenhos nos processos de avaliações*. Bourdieu e Passeron (2015) lembram-nos que a escola está longe de cobrar, em seus processos avaliativos formais e informais, uma verificação

⁵É importante observar que a “cultura dominante ou, mais especificamente, o modo dominante de lidar com a cultura é valorizado pela escola, usado como critério de avaliação e hierarquização dos alunos e, ao mesmo tempo, negado, dissimulado. Os alunos oficialmente estariam sendo julgados, exclusivamente, por suas habilidades naturais” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 32).

⁶Apesar de arbitrária, a cultura escolar seria socialmente reconhecida como a ‘cultura legítima’, como a única universalmente válida.

simples de aprendizagem. Bem mais que isso, a avaliação escolar ocupa-se em fazer um conjunto de exigências que só podem ser inteiramente cumpridas por quem já foi previamente (na família) socializado nesses valores e saberes. A escola ‘exige’ que os(as) alunos(as) apresentem um modo elegante de se comunicar e de escrever, que demonstrem ser curiosos, interessados e disciplinados; ademais, que saibam desempenhar acertadamente as regras do que se considera *boa educação* (BOURDIEU, PASSERON, 2015). Tal desenvoltura “não seria reconhecida pela escola, no entanto, como algo socialmente herdado. Ao contrário, tenderia a ser interpretada como manifestação de uma facilidade inata, de uma vocação natural para as atividades intelectuais” (NOGUEIRA, NOGUEIRA, 2002, p. 31). A escola valoriza uma *familiaridade* com a ‘cultura legítima’, que, indubitavelmente, não poderia ser adquirida exclusivamente pela aprendizagem escolar. Portanto, é nesta perspectiva que o *capital cultural*, ou melhor, a bagagem cultural apreendida externamente à escola e trazida de casa pelos(as) alunos(as) se transformará num importante instrumento de reprodução e manutenção das desigualdades sociais.

Provavelmente, a mais importante contribuição de Bourdieu e Passeron para a compreensão sociológica da escola tenha sido a de evidenciar que essa instituição não é isenta de valores sociais. Longe disso, a escola representa, basicamente, os gostos, as crenças, as posturas e os valores dos grupos dominantes. Apesar disso, a cultura transmitida pela escola é apresentada como ‘cultura universal’, dissimulando, desta forma, seu caráter arbitrário. Mantendo uma estrutura de dominação, ao se pautar no *capital cultural* das classes privilegiadas, a escola acaba, desta maneira, por exercer uma *violência simbólica*⁷ que favorece a exclusão dos que não o detêm. Essa forma específica de *violência* se mostra, mais nitidamente, no processo de comunicação de conteúdos e na valorização de conhecimentos escolares que destoam dos valores das classes menos favorecidas culturalmente. A *violência simbólica*, a que os autores se referem, é “essa coerção que se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (portanto, à dominação)” (BOURDIEU, 2007, p. 206), pois ela já se apresenta na forma *incorporada*.

Afinal, “numa sociedade dividida em classes”, a escola reparte, “com famílias desigualmente dotadas de capital cultural” (BOURDIEU, PASSERON, 2015, p. 245),

⁷Por meio deste conceito, “foi possível demonstrar que as desigualdades sociais são multiplicadas pela escola perenizando uma verdadeira aristocracia escolar, que tende a desenvolver estratégias de auto-(re)produção” (VALLE, 2013, p. 426).

conteúdos escolares “para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos” (BOURDIEU, 2015, p. 59). Ora, “o herdeiro dos privilégios burgueses” apela “para a certificação escolar que atesta simultaneamente seus dons e seus méritos” (BOURDIEU, PASSERON, 2015, p. 251). Agindo assim, a escola, portanto, desconsidera as desigualdades culturais entre os(as) estudantes das diferentes classes sociais. É neste sentido que o fracasso escolar surge como socialmente necessário num sistema configurado em relações de dominação. Ao ignorar que as aptidões dos(as) alunos(as) não se devem, exclusivamente, aos dons naturais e méritos pessoais, a escola imprime, por meio dos mecanismos de julgamento que utiliza, ‘a cultura da elite’, confirmando, conseqüentemente, seus privilégios. Em razão disso, a escola “contribui de maneira insubstituível para perpetuar a estrutura das relações de classe e ao mesmo tempo para legitimá-la ao dissimular que as hierarquias escolares que ela produz reproduzem hierarquias sociais” (BOURDIEU, PASSERON, 2015, p. 244).

Em síntese, a proposta teórica de Bourdieu e Passeron (2009; 2015) se assenta na premissa segundo a qual as trajetórias escolares só podem ser elucidadas em função do meio social de pertencimento dos(as) estudantes, concluindo que as chances de êxito na escola são tributárias, principalmente, do volume de *capital cultural* familiar. Para esta perspectiva, o sucesso escolar dos(as) estudantes mais favorecidos socialmente acha a sua razão de ser nas similitudes culturais sentidas e nas vantagens decorrentes do emprego do *capital cultural* herdado. Mas, a cultura escolar é uma entre as várias culturas existentes e, por esta razão, não é socialmente neutra. Por fim, é com base nesse corpo teórico que este artigo analisa as disparidades escolares das turmas que compõem o 1º ano o ensino médio da EA/UFPA.

Herança cultural familiar e desempenho estudantil: aspectos metodológicos do estudo

Este estudo contou com uma coleta de dados que se iniciou em meados de 2018 e se estendeu até março de 2020⁸. A pesquisa adota como base empírica uma amostra que envolvia 153 discentes do 1º ano do ensino médio da EA/UFPA, com a média de idade que varia entre 15 e 16 anos. Os(as) estudantes estavam divididos em seis turmas distintas, denominadas: 101, 102, 103, 104, 105 e 106. Este grupo foi selecionado para o referido estudo sob a justificativa de que fazem parte das turmas

⁸Esta pesquisa foi financiada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio – Pibic-EM/CNPq.

que a autora deste artigo ministra aulas de Sociologia. Em termos objetivos, o contato semanal com esses(as) alunos(as) garantiu uma proximidade maior com o campo empírico. Ademais, eram turmas compostas por discentes que estavam iniciando uma nova etapa/nível de ensino. Deste modo, pode-se continuar investigando-os por mais dois anos [tempo que terminam o ensino médio] e aprofundar a pesquisa, fazendo um estudo comparativo por ano letivo. Quanto às questões éticas da pesquisa, vale ressaltar que este estudo foi aprovado no Conselho Escolar da EA/UFPA, que conta com a representação de docentes, discentes e pais. Também passou pela anuência da Coordenação do Ensino Médio, responsável pela comunicação aos pais dos discentes sobre os Termos de Assentimento Livre e Esclarecido.

A perspectiva metodológica que amparou essa pesquisa se baseou no pressuposto segundo o qual o processo de construção do conhecimento é inseparável daquilo que Bourdieu (2002, p. 129) classificou como o “prazer de desiludir (de fazer perder as ilusões)”. Segundo esse autor, as análises sociológicas ‘desencantam’ o mundo social, pois são capazes de revelar “coisas ocultas e às vezes reprimidas” (BOURDIEU, 1983a, p. 17). Por exemplo, ao desvelar aspectos dissimulados no campo da educação, Bourdieu (1983a), em seu ofício de sociólogo, descortina aspectos até então encobertos. De um lado, descobre uma “correlação entre sucesso escolar e a origem social” (BOURDIEU, 1983a, p. 17) e, de outro, percebe que a escola se presta à reprodução das desigualdades sociais (BOURDIEU, 2009; 2015). Tais aspectos eram, até aquele momento, insuspeitáveis. Seguindo de perto essa orientação teórico-metodológica, este artigo problematizou o (in)sucesso escolar na EA/UFPA, buscando ver o imponderável ou aquilo que se esconde atrás da fachada, da vitrine oficial da escola.

Deste modo, para desvelar os elementos ocultos presentes na relação intrínseca entre herança cultural familiar e desempenho estudantil, este estudo seguiu um caminho metodológico que se iniciou com uma pesquisa de campo de natureza quantitativa, embora a averiguação de aspectos culturais, sociais e educacionais reclame formas variadas de abordagens e não apenas a quantitativa. Para atender ao propósito deste estudo, a técnica de pesquisa utilizada foi o questionário semiaberto, cujo objetivo foi obter dados importantes sobre as características socioculturais (sobretudo, escolaridade da mãe) e econômicas (renda familiar medida em salário mínimo) dos(as) alunos(as) e de suas famílias. Ademais, realizou-se uma análise documental dos índices de aproveitamento anual dos discentes dispostos em boletins escolares. Esses foram considerados documentos históricos e revelaram sentidos e valores da edu-

cação dos(as) alunos(as). Neste caso, a intenção foi interpretar e analisar a média de desempenho em termos das classificações ('aprovado', 'aprovado com dependência' e 'reprovado'), buscando compreender qual o significado sociológico desses resultados.

Como se pode depreender, este estudo optou pela eleição e análise das variáveis: 'escolaridade da mãe', 'renda familiar' e 'desempenho escolar' (boletins). Assim, optou-se por averiguar quais fatores estão associados ao (in)sucesso escolar dos(as) estudantes do 1º ano do ensino médio da EA/UFGA. Por esta razão, a pesquisa correlacionou os dados sobre desempenho escolar com as informações socioculturais e socioeconômicas, cujo propósito foi comparar as chances relativas de êxito escolar em função da renda familiar e escolarização materna, demonstrando como o *capital cultural* herdado, materializado aqui pelo diploma de ensino superior da mãe, tende a explicar as desigualdades de rendimento escolar. Vale ressaltar ainda que o presente estudo não ignora os efeitos das diferentes formas de capital (econômico, social e simbólico) na análise do desempenho educacional, mas está especificamente voltado para a investigação da incidência do *capital cultural* [escolaridade da mãe] na produção de condições favoráveis para a melhoria do êxito escolar. Em termos metodológicos, é necessário, ainda, prestar dois esclarecimentos: 1) Justificar as razões da escolha da escolaridade materna ao invés da paterna e 2) esclarecer o que esta pesquisa entende por desempenho escolar.

Deste modo, o artigo considerou a escolaridade da mãe como uma variável de *background* familiar, tendo como base estudos anteriores sobre os determinantes educacionais (PALERMO et al., 2014; RIANI, RIOS-NETO, 2008; BARROS et al., 2001; SOARES, COLARES, 2006; FERNANDES et al., 2018; LORDÉLO et al., 2009). Por *background* familiar este estudo se refere ao conjunto de elementos que contribuem para a formação e desempenho escolar dos estudantes, tais quais: "escolaridade da mãe, categoria de ocupação do chefe, chefia feminina, família convivente" (RIANI, RIOS-NETO, 2008, p. 255). Respalando-se, por exemplo, na perspectiva de Riani e Rios-Neto (2008, p. 255), este trabalho, tal qual esses autores, reitera que "essa variável representa o capital cultural familiar". Em outros termos, é importante enfatizar que o presente estudo operacionalizou o conceito de *capital cultural* como um traço latente, medido através do nível de escolarização da mãe, cuja mensuração deu-se em termos do ingresso das mães no ensino superior. Com tal característica, a escolha da escolaridade da mãe deveu-se ao fato desta ser mais significativa "na determinação do resultado educacional dos filhos do que a do pai, como mostra vários trabalhos" (RIANI, RIOS-NETO, 2008, p. 255).

Com base na perspectiva de Perrenoud (2003), este artigo entende que o desempenho escolar pode ser apreendido como a capacidade que os(as) estudantes têm de expressar o conhecimento adquirido no processo de ensino-aprendizagem. De maneira geral, tem caráter avaliativo, pois os(as) estudantes devem demonstrar em testes e provas, por exemplo, o que aprenderam nas aulas. O baixo desempenho escolar ocorre quando o discente apresenta, em notas, um resultado abaixo do nível esperado para a sua idade, habilidade e potencial. Na mesma linha de argumentação, Bernard Lahire (2003, p. 984) infere que “as desigualdades escolares são medidas a partir dos sinais de suas manifestações: as notas e apreciações produzidas pelos docentes, as taxas de repetência, que sanciona as graves dificuldades escolares, o abandono definitivo do sistema escolar etc.”. Tomando esta abordagem como referência, este estudo mensura as desigualdades educacionais pela soma das taxas dos(as) alunos(as) reprovados⁹ + aprovados com dependência¹⁰. Optou-se pela soma dessas taxas, pois os(as) estudantes nelas inseridos(as) revelaram ter, em todo o caso, um rendimento abaixo da expectativa.

Fatores associados ao desempenho escolar: resultados e discussões

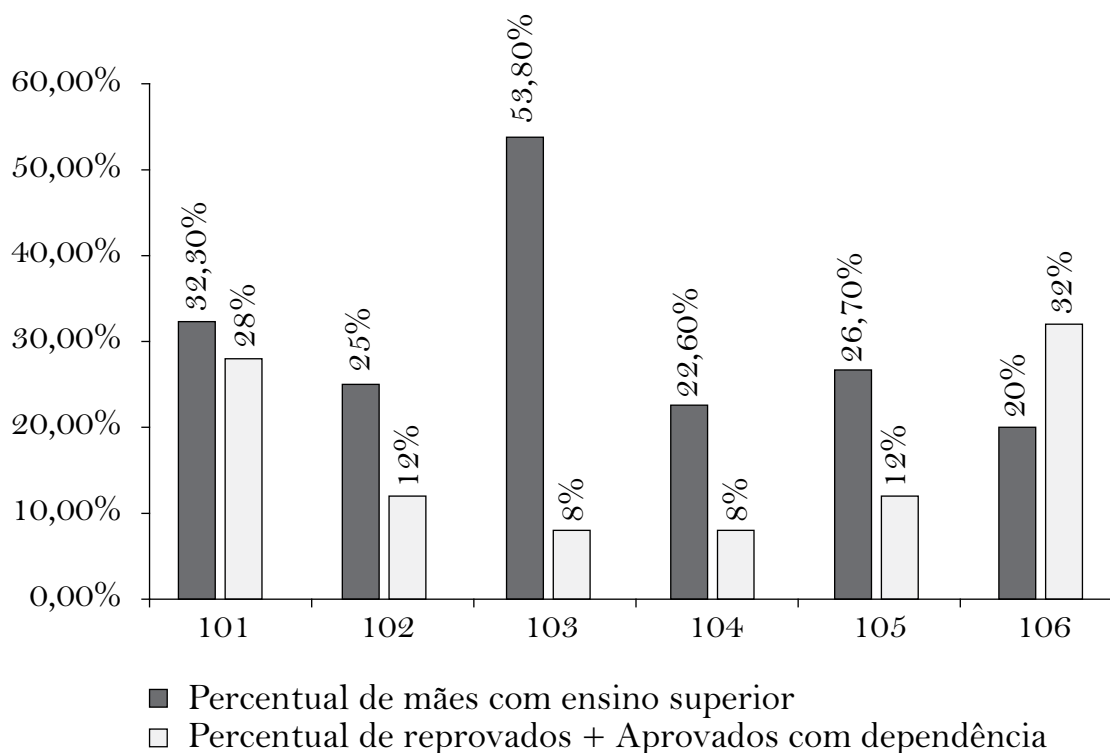
Os resultados constatados revelam que, dos dois conjuntos das variáveis analisadas e apresentadas nos Gráficos 1 e 2, a escolaridade da mãe esteve associada ao êxito escolar dos(as) alunos(as), sobrepondo-se, de certa maneira, à renda familiar, cuja associação parece menor. Neste caso, a escolaridade da mãe pode ser considerada um fator importante na determinação do nível de escolaridade dos(as) filhos(as). Afinal, como demonstrou Seabra (2009, p. 89), “cada diploma suplementar possuído por um dos progenitores encerra uma vantagem”. Esse resultado revela que o *capital cultural*, em seu estado *institucionalizado*, representado por certificações escolares dos membros das famílias dos(as) estudantes (BOURDIEU, 2015), foi central para entender as chances de êxito dos(as) alunos(as). Esta constatação, reiteradamente, parece corroborar o poder explicativo da teoria da reprodução social.

Ao se observar o Gráfico 1, verifica-se que, nas turmas denominadas 101, 102, 103, 104 e 105, o percentual de mães com curso superior é sempre maior que o

⁹Discentes que foram reprovados em três ou mais disciplinas, pois, nessas, não atingiram a média (7,0) sete para obter a aprovação e progredir para o nível subsequente.

¹⁰Discentes que foram reprovados em duas disciplinas, mas são considerados aprovados para progredir nos estudos, entretanto, ficam com as dependências (das disciplinas que não obtiveram aprovação) que devem ser ‘cursadas’ novamente.

percentual de reprovados + aprovados com dependência, sugerindo que, nas turmas cujas mães aparecem com um nível de escolarização alto, a taxa de aprovação será, igualmente, alta. De algum modo, esse dado corrobora a tese de que há certa influência da escolarização materna sobre os desempenhos dos(as) filhos(as). Os números que revelam a relação > número de mães com ensino superior e < taxa de reprovados + aprovados com dependência se mostram, assim, respectivamente: turma 101 (32,30% e 28%), turma 102 (25% e 12%), turma 103 (53,80% e 8%), turma 104 (22,60% e 8%) e turma 105 (26,70% e 12%). Dentre essas cinco turmas, como se pode observar, há uma situação em que a diferença de percentual de mães com ensino superior e o percentual de reprovados + aprovados com dependência é bem pequena, fugindo um pouco da tendência geral. É o que acontece, por exemplo, com a turma 101, que surge como um caso peculiar. Seria necessário um estudo com uma abordagem mais qualitativa para entender tal especificidade.



Fonte: Elaboração própria.

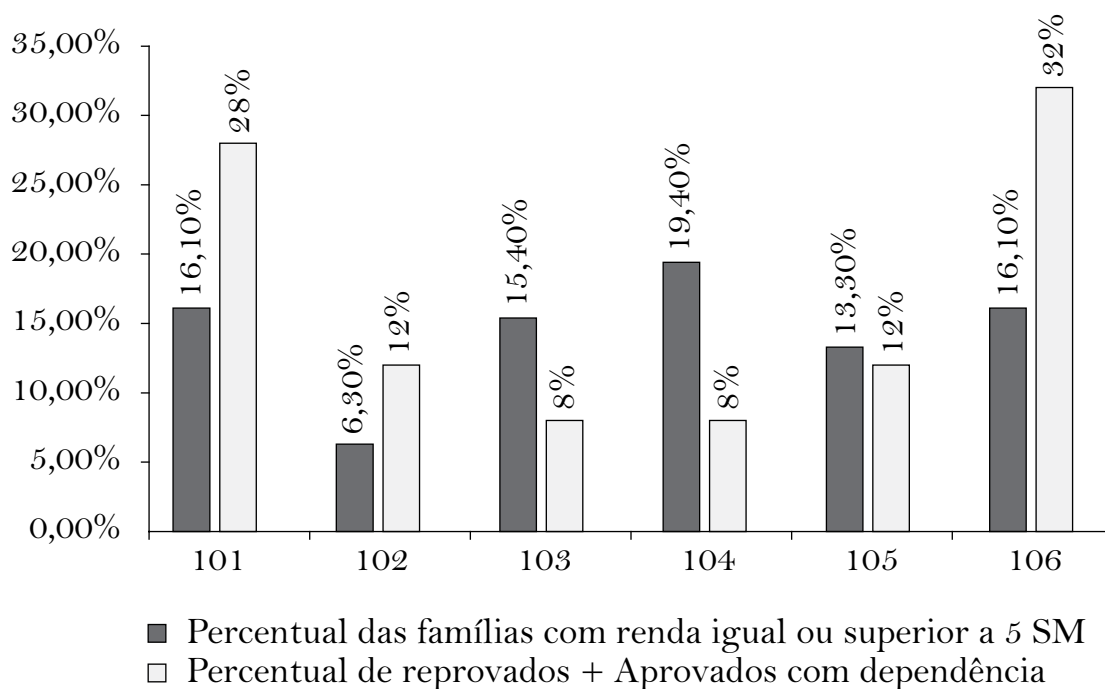
Gráfico 1 – Percentual de mães com ensino superior e Percentual de reprovados + Aprovados com dependência por turma.

Se, por um lado, foi possível notar, em cinco das seis turmas investigadas, a relação mães com escolaridade alta e bom desempenho dos(as) filhos(as), observa-se,

por outro, que o inverso é igualmente verdadeiro. Ou seja, verifica-se no Gráfico 1 que o maior percentual de reprovados + aprovados com dependência dentre todas as turmas é de 32%, concentrando-se na turma 106, cujo percentual de mães com ensino superior é de 20% e, portanto, menor do que a taxa reprovados + aprovados com dependência. De alguma maneira, esses números parecem confirmar as relações que se estabelecem entre o capital cultural familiar e o (in)sucesso escolar.

Mediante análise desse resultado, o artigo infere que a escolaridade da mãe, enquanto *capital cultural*, age como um fator de diferenciação no acesso aos resultados exitosos. É neste sentido que as desigualdades sociais diante do êxito escolar não se vinculam tanto à diferença de riquezas, mas a diferenças culturais. Os estudantes cujas mães apresentam escolaridade alta tendem a obter resultados melhores, entretanto, os bons resultados são atribuídos ao mérito pessoal do aluno, ao passo que eles traduzem uma proximidade social à cultura escolar através do nível de escolarização materna. Isto é, o desempenho escolar exitoso reflete não as diferenças de dons pessoais, mas as desigualdades culturais. Ao ignorar esse pressuposto, a escola acaba por guardar, em seu seio, aqueles que exclui, gerando “os excluídos do interior” e instaurando práticas de exclusão doces, ou seja, “invisíveis, no duplo sentido de contínuas, graduais e imperceptíveis, despercebidas, tanto por aqueles que as exercem como por aqueles que são suas vítimas” (BOURDIEU, CHAMPAGNE, 2015, p. 248).

A despeito do Gráfico 2, é interessante notar que, mesmo na presença de certa igualdade econômica, observam-se diferenças de desempenho entre estudantes, sinalizando que a renda familiar parece ter uma influência menor na explicação das desigualdades educacionais. Afinal, Seabra (2009, p. 87) constatou que, “de uma geração a outra, as desigualdades perante a escola parecem mesmo ter uma origem cada vez mais cultural e menos socioeconômica”. Para os interesses deste artigo, vale ressaltar que não há a constatação de que o aspecto econômico não influencie o desempenho escolar, mas sim que há um peso menor. O Gráfico 2 revela que ter uma renda familiar igual ou superior a cinco salários mínimos não garante, necessariamente, o êxito escolar pleno. Assim, como se pode depreender dos números fornecidos pelo Gráfico 2, a turma 101 tem um percentual de 16,10% de famílias que têm renda igual ou superior a cinco salários mínimos, a turma 102 dispõe de 6,30%, a 103 aparece com 15,40%, a turma 104 tem o total de 19,40% de famílias que ganham cinco salários mínimos ou mais. Na sequência, as turmas 105 e 106 possuem, respectivamente, 13,30% e 16,10%.



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 2 – Percentual das famílias com renda igual ou superior a cinco salários mínimos e Percentual de reprovados + Aprovados com dependência por turma.

Com os números acima, conclui-se que, mesmo com uma renda considerada alta para a média brasileira, os índices de reprovação mantêm-se. Este dado parece dialogar com os estudos sobre a escola e os mecanismos de exclusão, levados a cabo pelo sociólogo francês François Dubet (2003, p. 29). Este autor afirma que “a exclusão não é apenas uma categoria do sistema e dos processos globais, é também uma das dimensões da experiência escolar dos alunos”. Segundo esta perspectiva, os(as) estudantes estariam fadados a vivenciar processos de exclusão no ambiente escolar, pois é condição *sine qua non* da escola operar “as grandes divisões e as grandes desigualdades” (2003, p. 34). Isso porque quanto mais a escola intensifica o seu raio de ação, ou seja, quanto mais se massifica, mais ela exclui, apesar das políticas que visam atenuar esse fenômeno. Em síntese, os dados do Gráfico 2 parecem desvelar que “a exclusão escolar é o resultado ‘normal’ da extensão de uma escola democrática de massa que afirma, ao mesmo tempo, a igualdade dos indivíduos e a desigualdade de seus desempenhos” (DUBET, 2003, p. 44).

Segundo nossa análise, os dados sobre reprovações acima dispostos corroboram a tese segundo a qual a escola, longe de favorecer a igualdade de chances, participa da reprodução das desigualdades sociais e legitima estas desigualdades por

um discurso meritocrático. O modelo meritocrático reclama uma competição que está longe de ser justa e, impreterivelmente, engendra mais vencidos do que vencedores. Por isso, é um sistema particularmente cruel, pois “ordena, hierarquiza, classifica os indivíduos em função de seus méritos, postulando em revanche que esses indivíduos são iguais” (DUBET, 2003, p. 41). O *habitus* que a escola tende a inculcar é mais ou menos próximo do *habitus* que foi inculcado pela família no seio do ambiente social, isto é, do *habitus* de classe que se caracteriza pelos esquemas de percepção e de apreciação comuns a uma classe social. Quanto maior o distanciamento entre esses dois tipos de *habitus*, menos importantes são as chances de sucesso escolar. A questão é que os dados sobre reprovação são muitas vezes naturalizados. O fracasso escolar é apresentado como um problema de competência, ao passo que ele depende de um problema de distância em relação à cultura escolar. Esses achados corroboram outros estudos de mesma natureza.

Questões ligadas às causas que explicam o desempenho escolar de estudantes da educação básica têm sido objeto de estudo de pesquisadores em todo o mundo (DUBET et al., 2012; DUBET, 2003; 2001; 2004; DURU-BELLAT, 2012; CRAHAY, BAYE, 2013). Comumente, a literatura educacional aponta que os maiores determinantes do desempenho escolar estão fora do âmbito escolar (DAZZANI, FARIA, 2009). Essa argumentação foi defendida, primeiramente, pelo estudo que ficou conhecido como Relatório de Coleman (1966), já mencionado no início deste artigo. Segundo o relatório, os fatores extraescolares explicam mais as desigualdades observadas no desempenho dos(as) alunos(as) do que fatores intraescolares (COLEMAN et al., 1966). De forma particular, esse estudo mostrou que tanto o acesso à educação como os resultados escolares estão associados de maneira direta às características socioeconômicas e culturais dos(as) estudantes. Portanto, desde o início da década de 1960, estudos vêm mostrando reiteradamente uma forte relação entre a origem social dos(as) alunos(as) e o sucesso escolar.

No Brasil, muitos estudos sobre os determinantes educacionais têm focado na importância do papel da família na educação dos(as) filhos(as) (RIANI, RIOS-NETO, 2008), mostrando que os fatores de *background* familiar, principalmente a educação dos pais, possuem grande influência no resultado educacional. Seguindo de perto tal pressuposto, este artigo apresentou resultados que corroboram a perspectiva segundo a qual os recursos educacionais da família, em particular, a escolaridade da mãe, são, de forma robusta, os mais importantes fatores associados ao desempenho educacional dos

discentes dos 1º anos do ensino médio da EA/UFGA, confirmando outros trabalhos do gênero (PALERMO et al., 2014; RIAN, RIOS-NETO, 2008; BARROS et al., 2001; SOARES, COLARES, 2006; FERNANDES et al., 2018).

Por fim, os dados sobre as relações que se estabelecem entre desempenho escolar, escolaridade da mãe e renda familiar mostraram, reiteradamente, a importância da educação materna na educação dos(as) filhos(as), superando, em certa medida, a renda familiar. Ou seja, dos resultados do nível da turma, pode-se inferir que, de modo geral, turmas cujo alunado possui maior *capital cultural* (percentual de mães com curso superior) trazem melhores resultados em termos de desempenho. Ademais, os resultados revelam a pertinência do uso do conceito *capital cultural* para explicar as desigualdades de resultados escolares. Não é à toa que a problemática que leva Bourdieu a uma “concepção ampliada do conceito de capital repousa fundamentalmente sobre evidências empíricas que apontam as limitações do conceito de capital econômico para explicar plenamente a relação entre origem socioeconômica e resultados educacionais” (BONAMINO et al., 2010, p. 488).

Considerações finais

Esta pesquisa está inserida na linha dos estudos que buscam compreender os diferentes fatores que influenciam o desempenho escolar de estudantes. Com vistas a estudar os condicionantes do (in)sucesso escolar, este estudo, baseando-se no conceito de *capital cultural*, debruçou-se sobre as características socioeconômicas e culturais dos(as) estudantes e de suas famílias, fatores estes comuns na literatura acadêmica sobre o assunto. Segundo os resultados aqui discutidos, essas características demonstraram pertinência na medida em que atuaram sobre o processo velado que gera maiores ou menores rendimentos escolares. Em síntese, este artigo investigou e demonstrou, mediante o recurso dos gráficos, dados sobre os vínculos entre renda familiar, escolaridade da mãe e desempenho escolar.

De acordo com o objetivo deste trabalho – entender as razões do (in)sucesso escolar e suas relações com a distribuição desigual de *capital cultural* –, foi possível concluir que os fatores que mais incidem no desempenho escolar são provenientes do *background* familiar, ou seja, as características familiares mostraram ser as de maior importância, vindo a corroborar uma série de estudos já realizados sobre o tema. Os dados dispostos neste artigo são compatíveis com a hipótese de que o *capital cultural*

das famílias e dos(das) discentes pode ter impacto decisivo nas chances de êxito escolar. Afinal, conforme constatou Bourdieu (2015, p. 82), o rendimento dos(as) estudantes “depende do capital cultural previamente investido pela família”.

Embora a sociologia bourdieusiana desenhe um quadro bastante pessimista da função da escola, percebida como instância de reprodução social, vale ressaltar que as relações entre as desigualdades escolares e as desigualdades sociais não são perfeitamente uniformes. A escola não exerce por toda parte o mesmo papel, do mesmo modo e com a mesma extensão no mecanismo da reprodução social, “ainda que a reprodução permaneça uma ‘lei’ geral dos sistemas escolares, a amplitude dessa reprodução depende da maneira como a escola é organizada e como as aulas são dada” (DUBET et al., 2012, p. 43). Baseando-se nessa concepção, é possível vislumbrar perspectivas para que o contexto empírico investigado neste estudo possa ser modificado. Afinal, há escolas que individualizam suas pedagogias e, assim, tendem a ser mais igualitárias e menos reprodutivas do que as outras.

Por fim, os dados evidenciaram a grande importância da educação materna nos indicadores educacionais, o que demonstra que a trajetória escolar do(a) aluno(a) está bastante relacionada com a sua origem social. Assim, filhos(as) de mães mais escolarizadas possuem menores chances de estar no percentual de reprovados + aprovados com dependência. Do ponto de vista da abordagem deste artigo, esse é um dado indiscutível, contudo, é igualmente indiscutível que a influência da escolaridade da mãe sobre os desempenhos pode sofrer variações. É necessário levar em conta a incidência de alunos(as) que mantêm bons rendimentos mesmo com mães menos escolarizadas. Trata-se de um campo de pesquisa que precisa ser estudado pormenorizadamente.

Referências

BONAMINO, A. et al. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, set./dez. 2010. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000300007>

BARROS, R. P. et al. Determinantes do desempenho educacional no Brasil. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, Brasília, v. 31, n. 1, abr. 2001.

BOURDIEU, P. *Dominação masculina*. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2002.

_____. Esboço de uma teoria da prática. In. ORTIZ, R. *Pierre Bourdieu*. São Paulo, SP: Ática, 1983b. 4-35

- _____. *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- _____. *Meditações pascalianas*. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2007.
- _____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2004.
- _____. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro, RJ: Marco Zero, 1983a.
- _____. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. São Paulo, SP: Papyrus, 1996.
- BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 243-55.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- _____. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015a.
- COLEMAN, J. S. et al. *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: US Department of Health, Education & Welfare, 1966.
- CRAHAY, M.; BAYE, A. Existem escolas justas e eficazes? Esboço de resposta baseado no PISA 2009. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 150, p. 858-83, set./dez. 2013. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000300007>
- DAZZANI, M. V.; FARIA, M. Família, escola e desempenho acadêmico. In: LORDELO, J. A. C.; DAZZANI, M. V. (Org.). *Avaliação educacional: desatando e reatando nós*. Salvador, BA: Universidade Federal da Bahia, 2009. p. 249-64.
- DUBET, F. A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 29-45, jul. 2003. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000200002>
- _____. As desigualdades multiplicadas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 17, p. 5-19, maio/ago. 2001. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000200002>
- _____. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-55, set./dez. 2004. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000300002>
- DUBET, F.; DURU-BELLAT, M.; VÉRÉTOUT, A. As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 14, n. 29, p. 22-70, jan./abr. 2012. <https://doi.org/10.1590/S1517-45222012000100003>

- FERNANDES, L. M. et al. Preditores do desempenho escolar ao final do ensino fundamental: histórico de reprovação, habilidades sociais e apoio social. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 26, n. 1, p. 215-28, mar. 2018. <https://doi.org/10.9788/TP2018.1-09Pt>
- _____. Crenças coletivas e desigualdades culturais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 84, p. 983-95, set. 2003. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000300012>
- LOPES, G. B.; MARIANO, A. L. S. Pensando a educação escolar a partir de Williams e Bourdieu. *Revista Contemporânea de Educação*, Niterói, v. 13, n. 27, p. 527-43, maio/ago. 2018. <https://doi.org/10.20500/rce.v13i26.15005>
- LORDÊLO, J. A. C.; DAZZANI, M. V. (Org.). *Avaliação educacional: desatando e reatando nós*. Salvador, BA: Universidade Federal da Bahia, 2009.
- MASSON, P. Retorno sobre os herdeiros de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 15, n. 29, p. 92-111, jul./dez. 2014. <https://doi.org/10.5965/1984723815292014092>
- NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 78, p. 15-35, abr. 2002. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000200003>
- PALERMO, G. A.; SILVA, D. B. N.; NOVELLINO, M. S. F. Fatores associados ao desempenho escolar: uma análise da proficiência em matemática dos alunos do 5º ano do ensino fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Estudos de População*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 2, p. 367-94, jul./dez. 2014. <https://doi.org/10.1590/S0102-30982014000200007>
- PERRENOUD, P. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! *CADERNOS DE PESQUISA*, São Paulo, n. 119, p. 9-27, jul. 2003. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000200001>
- RIANI, J. L. R.; RIOS-NETO, E. L. G. Background familiar versus perfil escolar do município: qual possui maior impacto no resultado educacional dos alunos brasileiros? *Revista Brasileira de Estudos de População*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 251-69, jul./dez. 2008. <https://doi.org/10.1590/S0102-30982008000200004>
- SETTON, M. G. J. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 90, p.77-105, jan./abr. 2005. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000100004>

SOARES, J. F.; COLLARES, A. C. M. Recursos familiares e o desempenho cognitivo dos alunos do ensino básico brasileiro. *Dados: Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 49, n. 3, p. 615-50, 2006.

VALLE, I. R. O lugar da educação (escolar) na sociologia de Pierre Bourdieu. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 411-37, jan./abr. 2013. <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.7629>

_____. Por que ler os herdeiros meio século depois? In: BORDIEU, P.; PASSERON, J. C. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015. p. 9-12.

Submetido em: 01/08/2020

Aceito em: 18/09/2020

Sobre os autores

Vergas Vitória Andrade da Silva

Possui graduação (2003), mestrado (2006) e doutorado (2012) em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atualmente é professora da Educação Básica na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Sociologia das emoções e sociologia da educação.

E-mail: Vergas@ufpa.br