

Sucesso e fracasso escolar sob a ótica de Bourdieu e Lahire: Como a escola e a família podem definir o desenvolvimento cognitivo e social da criança

Adriana Marques de S. Teixeira

Mestranda no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias
Instituição: Universidade Estadual de Goiás PPG-IELT (UEG)
E-mail: marquessiqueira2518@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-5771-4015>

Matheus Rodrigues dos Reis

Mestrando Bolsista do programa de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/DS) pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT)
Instituição: Universidade Estadual de Goiás (UEG)
E-mail: matheusrdosreis@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-2185-9840>

RESUMO

O “sucesso” e o “fracasso” escolar são campos de pesquisa amplos e diversificados, que sempre foram palcos de grandes discussões acerca dos desafios e das perspectivas educacionais. Diante disso, esse trabalho traz o conceito de capital cultural, definido por Bourdieu (2014), que evidencia como a educação tende a se orientar para a manutenção dos interesses da classe dominante. Em contraposição, Lahire (1997) destaca a relevância das concepções e práticas familiares para explicar o “sucesso” ou o “fracasso” escolar, ressaltando que, independentemente do capital cultural, social ou econômico das famílias, algumas crianças conseguem obter êxito no percurso escolar. Associado a esse conceito, surge também a noção de cultura escolar, que, segundo Julia (2001), não se limita às relações sociais estabelecidas no ambiente escolar, mas envolve um conjunto de normas, condutas e práticas voltadas à difusão da cultura dominante. A partir desses referenciais, compreende-se que os fatores que influenciam o “sucesso” ou o “fracasso” escolar não podem ser atribuídos a um único elemento, mas decorrem de uma complexa rede de condicionantes que atravessam a vida da criança na dimensão social, familiar e escolar.

Palavras-chave: Educação. Escola. Família. Cultura. “Fracasso”. “Sucesso”.

1 INTRODUÇÃO

O sucesso e o fracasso escolar têm sido, historicamente, objeto de intensos debates e constituem um dos maiores desafios enfrentados pelas diferentes perspectivas educacionais. Essa discussão envolve não apenas a trajetória da educação enquanto instituição social, mas também o desenvolvimento dos sujeitos, à luz das concepções daqueles que participam do processo ensino aprendizagem. Contudo, fatores como condições econômicas, estrutura familiar, contexto social e desenvolvimento cognitivo, embora fundamentais, nem sempre são analisados de forma integrada como determinantes do desempenho escolar. Frequentemente, tais variáveis são analisadas de maneira isolada, o que dificulta a compreensão da complexidade que envolve o êxito ou o insucesso escolar.



Assim, torna-se necessário buscar uma abordagem que articule múltiplos elementos capazes de explicar, de maneira mais ampla e crítica, os diferentes resultados alcançados no percurso formativo dos estudantes. Compreender a dinâmica das diferentes culturas – escolar, familiar, bem como as relacionadas ao dom e às habilidades culturais, sociais e cognitivas – na vida da criança, e como esses fatores influenciam seu desempenho. Com base nas concepções de Lahire (1997), Julia (2001), Gadotti (2003, 2009), Bourdieu (2014), entre outros, busca-se elucidar o que constituem essas culturas e de que maneira elas determinam o sucesso ou fracasso da criança.

Primeiro, analisar-se-á o que é a cultura escolar e como ela define os paradigmas, conceitos e metodologias presentes que acabam por perpetuar o modelo dominante de escola e sociedade. No segundo momento, trazer à tona, uma pesquisa que elucidada os níveis de desenvolvimento de uma criança independente do seu capital cultural, social e financeiro, mostrando as percepções de sociedade e escola na emancipação e autonomia dos sujeitos.

Busca-se elucidar como esses contextos, essas abordagens pedagógicas influenciam nos resultados educacionais. Após leituras e análises, aprofundar nas complexidades que envolve o processo de desenvolvimento crítico dos sujeitos, trazendo não uma resposta, mas reflexões sobre os “culpados” do sucesso e fracasso escolar.

2 A CULTURA DENTRO DA ESCOLA E A ESCOLA DENTRO DA CULTURA

Saviani (2015) esclarece que o fator mais importante para a efetivação de uma prática educativa eficiente é que ela conheça e entenda de forma precisa o modo que a sociedade onde está inserida, está estruturada. Compreender que a maioria das sociedades são organizadas supostamente de forma democrática, que assegura direitos e deveres igualmente para todos, e, mesmo com predomínio do sistema capitalista (tem como base a propriedade privada dos meios de produção, no lucro e na acumulação de riquezas), é determinante para que a educação pautar suas ações na formação dos indivíduos que compreendam e ajam criticamente em torno das realidades vivenciadas dentro do grupo social a que pertence.

Em uma sociedade capitalista (movida pelas estruturas da classe dominante), os interesses são antagônicos, ou seja, incompatíveis. Nessa perspectiva, o papel da instituição escolar será um, se ela for posta a serviço do desenvolvimento do capital, portanto, a serviço da classe dominante. E será outro, se ela se posicionar a favor dos interesses dos trabalhadores” (Saviani, 2015, p. 106). Em qual papel a escola se empenha? Inovadora ou mantenedora dos padrões sociais, culturais e econômicos impostos pelo sistema capitalista? A escola liberta ou oprime? Há possibilidade de ser neutra? A própria organização pedagógica da escola coloca que não há essa possibilidade. O sistema, os projetos, as práticas, a didática, tudo corrobora para que a escola não se desvencilhe do que lhe é imposto pela sociedade capitalista.



Diante disso, percebe-se que a educação não pode ser dissociada da sociedade e suas características, e que o objeto de estudo não deve se ater aos padrões existentes e que de certa forma, permanecem arraigados na cultura escolar. De nada adianta uma pedagogia libertária, cidadã; ou discursos de resistência, antirracismo e antissexismo diante das desigualdades sociais, se a realidade frequentemente se curva à omissão. O engajamento, muitas vezes, se manifesta em ações que destoam do discurso proclamado, e os problemas que atravessam o ambiente escolar acabam, invariavelmente, sendo atribuídos ao aluno ou à sua herança cultural, ao capital cultural.

Pensar em sucesso e fracasso escolar como mensuráveis a partir de diretrizes, práticas, contextos escolares ou até mesmo das notas alcançadas pelos estudantes frente às avaliações é considerar ou melhor, desconsiderar todo o contexto pelo qual a criança é sujeitada tanto no ambiente familiar, quanto no escolar. O *éthos* de determinado grupo ou indivíduo sejam eles pertencentes à escola ou a família vão nortear as situações de enfrentamento ao longo da jornada acadêmica da criança.

A escola, enquanto instituição social, assim como os processos de formação humana, tem passado por transformações significativas ao longo do tempo. Diversos pesquisadores e historiadores têm se debruçado sobre a análise dos rumos percorridos e dos desafios que atravessam o ambiente escolar, em consonância com as dinâmicas sociais, as políticas econômicas e os condicionamentos impostos pelas demandas do mercado em diferentes momentos da história. Desde um modelo escolar voltado para os interesses da burguesia até as propostas de centros de ensino em tempo integral, as políticas educacionais brasileiras vêm sendo formuladas sob o pressuposto do pleno desenvolvimento humano. Essas iniciativas são frequentemente orientadas pela tentativa de enfrentar problemas estruturais, como o analfabetismo, a evasão escolar, os elevados índices de reprovação (hoje são as aprovações automáticas), e as lacunas de proficiência que afetam os sujeitos inseridos nesse processo formativo.

Adorno (1995) já abordava que a sociedade virou massa de manipulação da indústria cultural; no qual a arte deixa de ser cara e passa a ser popular, virando apenas um produto a ser consumido. O conhecimento e a criticidade perdem lugar para o mercado de consumo, para a banalização da cultura frente à necessidade de suprir a vontade de um público que é permissivo e padronizando.

Da mesma forma, Adorno (1995) aponta a escola como um instrumento para promover a emancipação humana. Capacitando-os para o esclarecimento e a autonomia. Kant (1985) já afirmava que o indivíduo precisa desse esclarecimento para sair da sua auto-inculpável¹ minoridade, ou seja, vive sob a tutela de outros sem habilidades para pensar e agir por si mesmo. Somente com o esclarecimento, os indivíduos podiam exercer sua maioridade, a capacidade de pensar por si só.

¹ Kant afirma que o ser humano vive em um estado de “menoridade” (Unmündigkeit) autoimposta, isto é, a incapacidade de usar o próprio entendimento sem a direção de outrem, quando essa condição não decorre de falta de razão, mas de comodismo e covardia. Assim, o indivíduo se torna “auto-inculpável” ao permanecer nessa minoridade, já que tem os meios para superá-la, mas não o faz por não querer assumir a responsabilidade de pensar por si mesmo (Kant, 1985).



Adorno (1995) critica o segmento e as propostas de escolas que destinam um projeto para um modelo de ensino que visa aos alunos considerados bem dotados cognitivamente, outro aos alunos de desempenho mediano e, por fim, uma escola para aqueles vistos como “não dotados”. Tal lógica pedagógica torna-se uma pré-figuração que reforça a condição de menoridade dos indivíduos, em vez de promover sua emancipação.

Nesse contexto, a instituição escolar, embora se ampare em ideais proclamados de igualdade, qualidade, equidade e universalidade, acaba por reproduzir discursos superficiais que pouco se concretizam na prática. Como observa Bourdieu (2014, p. 45), a escola se torna “um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural”.

Se por um lado a escola é mantenedora do capital cultural de uma sociedade colonial e patriarcal e a educação é fruto dessa herança, percebe-se que ainda neste século, que possui resquícios desses modelos de organização social. Por isso mesmo que as crises da sociedade envolvem de forma direta a escola e os sujeitos que a constroem. A escola é hoje palco de toda uma discussão onde a sociedade se questiona a respeito de si mesma e interroga a escola a respeito de seu papel frente aos desafios e mudanças para que o cenário ainda estagnado nos velhos conceitos, mude.

A validade em questionar a escola esbarra também nos sujeitos que a ela pertence, os que estão em formação; e isso não exige que professores também busquem uma constante formação. O fato é que o universo escolar não pode refletir somente o que está em seu espaço físico. Gadotti (2009) pontua sobre a escola cidadã, a escola integral. A do conhecimento do mundo, da cidade, da sociedade, do meio ambiente, do conhecimento prévio dos sujeitos, da liberdade e da democracia. Que a escola e seus sujeitos podem ser competentes e participativos, tem o poder de decidir sobre suas diretrizes e não esperar que políticas públicas norteiam o fazer pedagógico e a didática escolar.

Será que a escola consegue se desvencilhar dos velhos estereótipos, da educação tradicional ou ela ainda titubeia nas dúvidas se educar é:

Reproduzir ou transformar, repetir servilmente aquilo que foi optar pela segurança do conformismo, pela fidelidade à tradição ou, ao contrário, fazer frente à ordem estabelecida e correr risco da aventura, querer que o passado configure todo o futuro ou partir dele para construir outra coisa? (Gadotti, 2003, p. 18).

De acordo com Bourdieu (2014) a escola não consegue refletir criticamente suas ações para promover a emancipação e autonomia dos estudantes. Salvo aqueles que já possuem um capital cultural e o dom para o desenvolvimento cognitivo. Ela mascara uma pedagogia da igualdade para justificar a não necessidade de prover ao aluno a cultura e o dom que podem ser adquiridos, se estimulados. Na realidade, ela exige do aluno um capital cultural tal qual preconizado nas suas exigências culturais, deixando de lado



ou ignorando as questões de como transmitir o conhecimento considerando todo o capital cultural, social e até econômico do estudante. Percebe-se que a escola coloca um sistema de ensino pautado na igualdade e equidade sem, no entanto, considerar as especificidades e necessidades dos estudantes.

Há, por parte da escola, uma coisificação dos sujeitos, na medida em que se desconsideram suas subjetividades em prol das exigências e disputas impostas pelo mercado capitalista. Tal dinâmica remete ao fato de que é mais cômodo ensinar crianças que já dispõem de um capital cultural e social advindo da estrutura familiar, desconsiderando-se — ao menos neste momento — o capital financeiro. Explicita-se que o capital cultural é um conjunto de conhecimento, práticas, habilidades orais e linguísticas, conhecimento da arte, da música, enfim, o *habitus* e a familiaridade dos indivíduos frente às diversas culturas, já o capital social remete diretamente ao poder de acesso aos recursos frente às suas relações sociais o que define o grau de conhecimento e pertencimento, sendo o indivíduo favorecido mediante esse modelo de capital (Bourdieu, 2014).

Frente a essas críticas, é fundamental destacar a origem dos diferentes “capitais” (cultural, social e econômico) e o modo como eles interferem na formação dos sujeitos. Frequentemente, instala-se uma lógica de culpabilização recíproca: a escola responsabiliza a família, a família transfere a responsabilidade para a escola e, em última instância, ambas culpam o sistema. No entanto, sob a perspectiva de Bourdieu (2014), tal interpretação é limitada, pois a escola não deixa de cumprir sua função social. Ao contrário, ela atua como um dos principais mecanismos de reprodução das desigualdades, na medida em que legitima o capital cultural herdado das classes dominantes, conferindo-lhe aparência de dom natural. Assim, famílias que dispõem desse capital conseguem municiar seus filhos com recursos simbólicos e cognitivos que favorecem seu percurso escolar, perpetuando a estrutura social vigente. Vale ressaltar a origem desses “capitais” e de que forma interferem na formação dos sujeitos. Essa herança cultural faz com que as escolas, mesmo de forma imperceptível, conduzam a tarefa de formar a criança como algo natural, afinal, o que a criança apresenta, condiz com as próprias políticas culturais da escola.

Por outro lado, famílias que se organizam mediante suas necessidades básicas: moradia e alimentação. Sabem da importância da escola, mas, pela própria herança cultural não conseguem manter e sustentar o padrão necessário ao sucesso e permanência dos filhos na escola. Em muitos casos, há a desistência pela própria necessidade de trabalhar para ajudar no custeio da família.

A própria organização escolar, suas práticas, diferem esses alunos mediante seu capital cultural, seus dons naturais, estes que são transmitidos de modo osmótico, “[...] o que contribui para reforçar, nos membros da classe culta, a convicção de que eles só devem aos seus dons esses conhecimentos, essas aptidões e essas atitudes, que, desse modo, não lhes parecem resultar de aprendizagem” (Bourdieu, 2014, p. 51).

A organização familiar e a herança cultural dos pais, avós e o uso que estes fizeram e de como foram



repassados reforça que a cultura incide sim sobre as ações da escola frente à seus alunos. O professor não consegue se desvencilhar de seus próprios conceitos e “como não integrariam, mesmo e sobretudo sem que disso tenham consciência, os valores de seu meio de origem ou de pertencimento às suas maneiras de julgar e de ensinar?” (Bourdieu, 2014, p. 60).

E é justamente aí que já reside o processo de “seleção” desses. O grau de conhecimento, a familiaridade com as diversas culturas, a apreciação e facilidade com a língua são por deveras, instrumentos que muitas vezes retratam a ligação do professor com o aluno. E diante de suas expectativas, o professor aprova as condutas do aluno, porque enxerga nele o mesmo meio, as mesmas atitudes, por mais que ele, o professor, tenha vindo de uma classe menos favorecida. O status acadêmico que ele alcançou o remete agora à categoria dos elitizados, os detentores da cultura e do saber.

Já o aluno da classe média ou baixa precisa de um esforço sobre-humano para adquirir uma cultura respeitável nos meios acadêmicos e mesmo assim, ele é julgado conforme a *ethos* da elite. Para a escola, sem a herança cultural e o capital social, o aluno não é capaz de se igualar em méritos, pois segundo Bourdieu (2014) a escola é mantenedora da cultura da elite e por isso mesmo não consegue se desvencilhar dos estereótipos já arraigados na cultura escolar.

Laval (2008), aponta a escola contemporânea que tende a se estruturar como uma empresa, organizando suas práticas pedagógicas e administrativas de modo a maximizar resultados mensuráveis e produtividade. Nesse modelo, a formação dos alunos é articulada de maneira instrumental, priorizando competências quantificáveis e desempenho em avaliações externas, em detrimento de processos mais amplos de desenvolvimento crítico, social e cultural. Assim, a instituição escolar acaba internalizando lógicas do mercado, promovendo uma educação orientada para a eficiência e para a competição, em vez de estimular a reflexão, a autonomia e a construção coletiva do conhecimento. A escola inclui e exclui mediante a lógica mercadológica. Esse conceito integra-se as análises onde se pode relacionar o capital cultural, tal como elaborado por Bourdieu, à noção de cultura escolar, definida por Julia (2001), como o conjunto de normas, condutas e práticas que estruturam a vida da instituição e regulam a transmissão dos saberes visando a estruturação social vigente, o capitalismo.

Nesse sentido, a escola não se limita a socializar conhecimentos, mas atua na reprodução e na ampliação do capital cultural dominante, reforçando sua vinculação com os interesses das classes hegemônicas. Trata-se, portanto, de uma instituição pensada e programada historicamente para atender a uma elite, sendo “responsável, sob o manto de uma igualdade abstrata, por veicular intactas as desigualdades herdadas, pela reprodução das heranças culturais e pela reposição do mundo tal qual ele é” (Julia, 2001, p. 11).

Esse conjunto de normas e práticas, chegam à escola como forma de manter o status quo do capital cultural vigente, servindo como uma cortina de fumaça, ou seja, “a igualdade formal que pauta a prática



pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida.” (Bourdieu, 2014, p. 53).

Diante dessas práticas de conservação (das desigualdades) de uma cultura dominante, a escola tem um papel extremamente fundamental na divulgação de tal conservação. Bourdieu (2014) vai trazer que se olharmos a escola, diante dessa ótica vamos perceber que todo o sistema escolar é injusto, onde vão promover ideias “igualitárias”, mas que só vão permitir uma propagação de um capital cultural dominante, fazendo com que os alunos que não tiveram acesso a tal capital cultural se sintam - ou acabem - sendo excluídos do sistema escolar e conseqüentemente da escola.

Isso se justifica diante das estatísticas apontadas. As crianças com capitais (culturais, sociais e econômicos) são sempre as que mais acessam as escolas. Da mesma forma, as instituições escolares possuem um número elevado de recrutamento. O mais importante é reconhecer que a desigualdade diante da escola só corrobora com os fatores oriundos das classes às quais essas crianças são pertencentes, e são a esses que a escola se apegua para justificar o sucesso ou fracasso dessas crianças.

Um olhar mais atento irá compreender mais facilmente por que escolas repetem o padrão social das elites. O trabalho com alunos que possuem a herança cultural diz respeito a indivíduos mais autônomos, com habilidades já construídas pelo seu capital cultural, o que reforça na cultura escolar uma violência simbólica que legitima um poder político e arbitrário. É essa política que vai fundamentar o currículo escolar, supostamente, de forma igualitária, mas na realidade é uma imposição; não por convencimento, mais por ser específica de grupos “específicos”, o que faz com que todos aceitem, inclusive a classe dominada, justamente, por não conhecer a forma como essa cultura se estrutura.

Hoje a cultura é vendida como um bem universal; sem, no entanto, ser elucidado que é uma cultura oriunda da “cultura” das elites. A autoridade pedagógica escolar as valida, tendo a convicção de que a classe dominada não as conhece e mesmo assim não se importam em ocultar possíveis chances para que as crianças, de outras culturas, alcancem o sucesso escolar.

E mesmo ciente de que cada classe tem a sua própria cultura, elas são ignoradas mediante a cultura dominante. E a escola é arbitrária ao ocultar essas culturas reproduzindo somente às da elite. A escola tem ciência que muitos ou todos os *habitus*, e que, a estruturação social da criança, são determinantes para o sucesso dela. O que acontece é que a escola quer determinar a mudança desses *habitus* para o seu modelo ideal. Reproduz em suas práticas, por vezes sem consciência, o que já está pré-determinado e que é o modelo de educação que o capitalismo, a elite quer que seja mantido. E só assim, o status quo dessa elite é mantido.

[...] O ato pedagógico não deve partir de representações idealizadas que vão alimentando a ilusão pedagógica, reduzindo tanto alunos e os professores a imagens e modelos preconcebidos e estereotipados, em função dos interesses dos capitais internacionais, principalmente” (Costa Neto, 2003, p. 146).



No entanto, as representações e as realidades vivenciadas no contexto escolar não parecem remeter a uma evolução dos sujeitos. Os princípios que hoje conduzem as práticas escolares e as condições a que os sujeitos ainda são submetidos refletem justamente o que foi apresentado. Há ainda a “égide” de uma democracia, de uma escola democrática e para todos, de sujeitos detentores do conhecimento e de uma práxis que supostamente conceitua e valida uma “escola de igualdade e equidade”. Como explicar a sociedade que ainda sofre com as mazelas da exclusão? Os índices das desigualdades ainda são acentuados dentro da própria escola, do mercado de trabalho, das oportunidades de ensino superior, entre outros. Como entender que “a escola é avessa ao sistema”, mas não se desvincula dele? É realmente o “Capital Cultural” da escola

3 A CULTURA DENTRO DA FAMÍLIA E A FAMÍLIA DENTRO DA ESCOLA NOS PERFIS ANALISADOS POR LAHIRE

Se por um lado se tem a escola como um instrumento de manter a organização social tal como a classe dominante determina, o que de certa forma é sancionado pela cultura escolar, pela estrutura e funcionamento desta; de outro se tem a organização familiar e de como ela “acata” ou reage diante das suas especificidades e necessidades. Como ela se posiciona diante da formação humana, da escola e da sociedade, suas percepções e perspectivas de adequação à sociedade.

Na contramão do que propõe Bourdieu, de que a escola mantém as determinações da sociedade capitalista, Lahire vai trazer que mesmo em famílias com poder econômico baixo, e um mesmo padrão de capital cultural e social, as crianças conseguem “driblar” o sistema e alcançar o sucesso escolar. Para Lahire (1997) o Capital Cultural é o conjunto de conhecimentos e habilidades que dispõe a família e como esses são transferidos aos filhos, ele é que vai determinar a relação desta família com a escola, com a sociedade e de que forma essas relações vão impactar diretamente no sucesso escolar.

Mesmo pertencendo a uma mesma classe social, neste caso, famílias de baixa renda, como operários, trabalhadores domésticos, costureiras e desempregados —, as famílias se posicionam de maneiras distintas em relação à escola. De acordo com suas orientações, exemplos e herança cultural, evidenciando que cada classe possui seu próprio capital cultural, as crianças são orientadas e estimuladas, ou não, quanto à importância da educação. Seja como meio de escapar do analfabetismo, de se inserir no mercado de trabalho ou de buscar ascensão social, são essas posturas e conceitos transmitidos pela família que, em última instância, influenciam o sucesso ou o fracasso escolar das crianças.

A personalidade da criança, seus raciocínios e seus comportamentos, suas ações e reações são incompreensíveis fora das relações sociais que se retém, inicialmente, entre ela e outros membros da constelação familiar, em um universo de objetos ligados à formas de relações sociais intrafamiliares (Lahire, 1997, p. 17).



Se a criança é o objeto do “trabalho”, o indivíduo em formação, nada mais certo do que conhecer as condições primárias de seu desenvolvimento, ou seja, a sua herança cultural para compreender ou até mesmo, justificar suas trajetórias; analisar seus anseios e sua própria visão de sociedade, de escola. Os traços da personalidade de uma criança, mesmo sendo “herdados” da sua estrutura familiar, não exime-a de ter os próprios desejos, anseios e suas aspirações. “Na verdade, o mais íntimo, o mais particular ou singular dos traços da personalidade ou do comportamento de uma pessoa só pode ser entendido de constituirmos o ‘tecido de imbricações sociais’ com os outros” (Lahire, 1997, p. 18).

Sob esse prisma, não há como construir indivíduos totalmente críticos, autônomos e emancipados se isolarmos esse sujeito e não considerar a pluralidade de suas formas de vida, de sua organização social. Formar plenamente os sujeitos, requer mais do que fórmulas pré-determinadas, conceitos, ou políticas que dizem que a apropriação do conhecimento pode se dar de forma homogênea, uma vez que esses alunos estão na mesma série.

Mensurar o aproveitamento das crianças pelo padrão cultural da escola e do meio onde ela está inserida não é menos perigoso que julgar unicamente pelas suas condições financeiras. Lahire (1997) afirma que julgar tanto o “sucesso” ou “fracasso” escolar, principalmente de indivíduos das camadas populares, não deve se ater meramente ao seu capital financeiro, ou cultural, ou social. Mas de como as famílias se relacionam com estes, salvo contrário, haverá uma gama de hipóteses que vão apontar as causas do “sucesso” ou “fracasso” escolar.

Segundo Lahire (1997) essa pluralidade é percebida e entendida de diversas maneiras, entretanto, o indivíduo se relaciona com a pluralidade através do processo de coexistência, fazendo com que “receba” um conhecimento, um capital cultural.

As condições para o “sucesso” ou “fracasso” escolar vão perpassar diversas áreas e conhecimentos adquiridos direta e indiretamente, conhecimentos esses, que irão fazer a criança se relacionar “bem” ou “mal” com o ambiente escolar. Lahire (1997) dá um exemplo da utilização da escrita e da leitura, também traz exemplos do cotidiano onde, indiretamente por meio da família, a criança irá compreender e entender como a sua família se utiliza da escrita e leitura, das suas relações com o outro e suas concepções sociais e de autoridade, de investimento na formação dos filhos e dos laços de afetividade com esses.

Onde essas crianças vão aprender a gerir o tempo, elencar prioridades, ou seja, “assim, uma grande parte das práticas da escrita pode contribuir para a constituição de uma relação específica com o tempo na aprendizagem da capacidade de prorrogar (seus desejos, seus impulsos) e de planejar” (Lahire, 1997, p. 22).

As condições econômicas também são importantes, entretanto, para Lahire elas não são definidoras do “sucesso” ou “fracasso” escolar, pois existem exemplos de crianças oriundas das camadas populares que obtém o “sucesso” escolar, ou seja, “[...] as condições econômicas imediatas, conjunturais, não determinam mecanicamente comportamentos econômicos ou disposições econômicas.” (Lahire, 1997, p. 24).



Isso nos leva a entender que, as condições econômicas são extremamente necessárias, mas que não são condicionantes, para Lahire (1997), as condições, tanto materiais como econômicos, sem o entendimento intelectual, sem o gerenciamento não vão significar muita coisa.

O mesmo capital, a mesma situação econômica pode ser tratados, geridos de diferentes maneiras, e essas maneiras são tanto o produto da socialização familiar de origem e de trajetórias escolares e profissionais, quanto da situação econômica presente (Lahire, 1997, p. 24-25).

Um outro ponto salientado por Lahire (1997) é a importância de uma configuração familiar compreenda os processos de desenvolvimento da criança, dos jovens, bem como, a importância da escola para que tal intento se efetive. Mas uma estabilidade que garanta suporte, companheirismo, confiança, estímulo cognitivo. Um ambiente que a criança compreenda as “dificuldades”, mas que é estimulada a buscar sua autonomia, seja responsabilizada por suas ações; onde a moral e a ética sobreponham o aspecto financeiro.

A escola e a família devem considerar as especificidades de cada criança, avaliando seus níveis de envolvimento, desenvolvimento, comportamento e apropriação do conhecimento. Diversas situações precisam ser levadas em conta, como problemas de adequação, distorção série-idade, atrasos cognitivos, dificuldades de linguagem; todos esses fatores contribuem para os desafios dentro da sala de aula. Surge, assim, um dilema para o professor: sem conhecer verdadeiramente as origens e o contexto dos alunos, espera-se deles uma cultura que não possuem, condutas adequadas, alheias ao seu meio, além de atenção e concentração que dificilmente se sustentam. Muitas dessas ações acabam sendo justificadas apenas pela necessidade de cumprir o currículo, as propostas pedagógicas, as diretrizes e o regimento escolar.

Nesse momento, a coisa degrading e a guerra começa. Famílias são convocadas, mas não comparecem; as advertências viram rotina, sem êxito, a transferência por vezes é exigida. O aluno está constantemente na coordenação e o mais intrigante é que ninguém se atenta para o fato de uma criança de oito, nove, dez anos, ter que se responsabilizar sozinha, pelas suas tarefas escolares, por esquecer o livro, o bilhete dos pais assinarem, e por aí vai. A criança compra uma luta que não é só dela! E que, na construção dessa tríade, escola, família e criança, essa última é a maior vítima.

Analisando o que Lahire (1997) traz sobre as formas de estruturar o comportamento e a personalidade da criança o que reverbera no ponto primário da sua existência: a família. O autor aponta as seguintes estruturas: “as formas familiares da cultura escrita”, “condições e disposições econômicas”, “a ordem moral doméstica”, as formas de autoridade familiar”, “formas familiares de investimento pedagógico”; são, de acordo com o autor, algumas das estruturas que, de certa forma, “ditam” o comportamento da criança no meio social, mais especificamente, da escola. Diante dessas estruturas ele vai trazer e expor uma análise que pode ou não remeter ao sucesso ou ao fracasso escolar.



Há uma disputa velada entre escola e família, já que a escola é regida por regras e disciplinas, e nem sempre a família aceita e compreende ou mesmo dá créditos à escola, justificando a contumaz “falta de tempo”. Para Lahire (1997), o exercício de autoridade não faz parte do roteiro da criança em casa e não percebe, pelo próprio roteiro familiar, que na escola, o script é outro. Explica-se o surgimento dos estigmas de indisciplinado, bagunceiro, desinteressado, entre outros. Já por um outro ângulo, tem-se famílias que, justamente por não comportar em seu seio o capital cultural, social, suficientes para a designação do bom desempenho, utilizam-se da tática da conduta moral e servil. A criança não pode questionar, tem que ficar silenciosa, obedecer e ser dócil. Do mesmo modo, são as relações da família com a escola, estão presentes, aceitam todas as considerações, reclamações, talvez seja por justamente não conseguirem dar o suporte cognitivo adequado aos filhos.

Ainda de acordo com o autor, a atenção vale para a necessidade de vislumbrar a que a criança está sendo exposta; ou ela vive a tensão entre os regimes de organização familiar e escolar iguais, ou ela se depara com esses regimes totalmente contrários sem que consiga internalizar essas ações; a criança não se vê pertencente à esse novo mundo de regras, de poder, de submissão.

Para atestar a relevância dos ambientes em que as crianças estão inseridas, Lahire (1997) traz uma série de entrevistas, onde o autor se esforçou, na sua construção, para organizar sociologicamente uma construção única do objeto, fazendo com que a sua observação vá de encontro com as realidades sociais, no que diz respeito a particularidade de cada família.

Na realidade, nossa forma de proceder não negligenciou a singularidade de cada situação, mas sobretudo não se contentou em fazer descrições ideográficas puras, sem comparações, que traem a ausência de uma orientação interpretativa claramente definida (Lahire, 1997, p. 71).

No primeiro perfil apresentado por Lahire (1997), nota-se que é uma família que saiu de seu país de origem, Ilhas Comores – África, com destino a França, nessa família, composta por 5 filhos, o pai das crianças frequentou a escola normal por 3 anos e a mãe frequentou por 4 anos. Referente a língua (idioma), o pai fala corretamente a língua comoriana e se expressa, tanto na leitura como na fala, com uma certa dificuldade em francês, já a mãe sabe ler árabe (não compreendendo muitas das vezes) – na ocasião da entrevista, a mãe, estava frequentando um curso de alfabetização.

No campo da educação dos filhos, os pais agem com controle, tanto controle moral como ético, ou seja, quando o assunto é propriamente a escola, os pais não são severos. “No entanto, disse que não toma nenhuma atitude especial quando constata que as notas não são boas.” (Lahire, 1997, p. 84).

Diante desse cenário, as crianças não recebem um apoio dos pais nas questões referentes à assuntos escolares, chegando a afirmar que não sabem se as crianças fizeram as tarefas de casa, entretanto, essa omissão vem da justificativa do medo de ajudar “mal”, por isso, essa tarefa é delegada ao tio.



O investimento escolar do pai é, portanto, bem fraco. Ainda que consciente de que a escola e sobretudo o diploma (que ele não possui) sejam importantes para se ter uma boa profissão na França, suas práticas efetivas indicam mais uma preocupação moral de conjunto do que uma preocupação especificamente escolar. (Lahire, 1997, p. 85).

O segundo perfil, Lahire (1997), vai trazer um exemplo de “sucesso” escolar nas camadas mais baixas. Os pais são originários da Argélia, onde, tanto o pai como a mãe nunca frequentaram a escola. Entretanto, o pai, mesmo sem qualificação, trabalha há 16 anos em uma empresa de eletricidade, "Em eletricidade eu me viro, mas num tenho qualificação" (Lahire, 1997, p. 165). Já a mãe, chegou na França em 1980 e nunca trabalhou, somente depois de um tempo que a mãe começou a fazer algumas faxinas.

Mediante a uma família, com o histórico, para um “fracasso” escolar, a sua filha se encontra no espectro do “sucesso” escolar, onde seu desempenho escolar se manteve constante, chegando a tirar notas altas nas provas finais.

O caso de Salima reúne todas as condições objetivas para um provável “fracasso” escolar. De fato, o pai, eletricista não-qualificado, e a mãe, faxineira em tempo parcial, não foram à escola. A mãe é analfabeta, e o pai lê um pouco em francês, mas quase não escreve. E, no entanto, Salima nunca repetiu de ano, está tendo “sucesso” na 2ª série e manteve um bom desempenho escolar durante todo o ano. Ainda neste caso, será a combinação de características da configuração familiar que permitirá compreender seu “êxito” na escola. (Lahire, 1997, p. 165).

Lahire (1997) vai enfatizar que, nesse caso, que o “sucesso” escolar, não se deram através das práticas de leitura, pois o pai lê muito pouco e a mãe não sabe ler, além de não terem práticas de leitura não tem as de escritas, o ambiente familiar é contextualizado, pelo rádio e/ou pela televisão; entretanto, “entender as práticas domésticas de escrita também não nos abre caminho para compreender o que acontece na família.” (Lahire, 1997, p. 166).

No campo escolar, o pai não sabe dizer em que classes os filhos estão, mas, isso não significa que o pai não se interesse pela formação dos filhos. Para o pai, a escola é tratada como algo de extrema importância. O pai só vai ver o professor quando é necessário, porém, nunca viu o professor de sua filha, Salina, ele também é raramente visto em reuniões.

No entanto, nesta família, o pai é bastante ativo na educação dos filhos, em relação à primeira família citada. Quando é época de férias o pai faz questão de comprar cadernos de exercícios, levando à biblioteca, chegando até mesmo a comprar livros de histórias. Mesmo não sabendo escrever, o pai, “obriga” todos os filhos a escreverem. “Forço as crianças a escreverem coisas importantes no calendário, mas eu não. Sei lá, quando tem alguma excursão com a escola, coisas desse tipo digo: ‘precisa anotar antes que...’” (Lahire, 1997, p. 169).

Lahire (1997) afirma que, para essa família, a autoridade do pai é exercida não baseada na violência física, mas sim na apreensão de suas palavras pelos filhos, ou seja, quando os filhos trazem notas baixas, o



pai não se utiliza da violência física, mas do diálogo. O respeito mútuo, a organização da família, a autoridade do pai, a rotina construída é para o desenvolvimento da criança e vem reforçar seu êxito na escola e de como a criança a vê.

Apesar do número de entrevistados na pesquisa - 26 famílias - , Lahire (1997), não iremos apontar todas. De alguma forma, o retrato das duas nos parágrafos anteriores, não difere das demais. A maioria são imigrantes, analfabetos. Sem grandes perspectivas, transferem isso aos filhos. O que se tem são crianças que não conseguem se desvincular da estrutura familiar e levam isso para a escola. Ela repete os padrões, os discursos, o fracasso dos pais, assimila e replica as dificuldades, a falta da prática de leitura, de escrita, a pouca relevância delegada à escola. Uma grande parte dos pais entrevistados, não conhecem os professores, não vão a reuniões; se limitam ao castigo, ou ao descanso frente às atividades escolares. Ou por não conseguirem ajudar, ou por acreditarem que é a escola que deve se responsabilizar por essas atividades ou por não terem o domínio necessário sobre os filhos.

Nas famílias que as crianças “fracassam” notam-se discursos similares, posturas e a organização que prioriza outras situações no contexto da criança, relegando a escola num segundo plano. Não assimilam que a família, independente da sua posição social ou econômica, pode outorgar à criança expectativas diferentes. Não que isso não aconteça. Mas fica apenas no campo das conjecturas: “estudar para não ser igual a gente”, “estudar para ter um emprego bom”. As ações andam na contramão pois não se atentam ou não possuem o capital cultural para compreender a implicação disso na vida acadêmica dos filhos. É o suficiente frequentar a escola.

Já as famílias que o diálogo, o exemplo, o incentivo e o compromisso em acompanhar o desenvolvimento as crianças, essas obtêm mais êxito. Mesmo com condições financeiras parecidas, os pais se esforçam para manter a organização da casa, a leitura, a escrita e os horários dos filhos. E estes obedecem de maneira espontânea, crescem no lar onde a autoridade é respeitada, os limites compreendidos e a responsabilidade são pontuados positivamente. A escola ainda é vista como “oportunidade” de melhorar as condições econômicas e sociais; mas há um pacto da família com a escola, há o diálogo e a criança se sente pertencente ao ambiente escolar. O que confere uma apropriação do conhecimento, das regras, normas, que não difere do que lhe é habitual.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando os fundamentos dos autores supracitados de forma mais contundente, pode-se chegar a um consenso: entender a educação requer estudo, entendimento, análise, avaliação e criticidade. Entende-se também que por mais que a sociedade evolua, sempre esbarra em fatores econômicos que entram o desenvolvimento, a emancipação dos indivíduos, e estes esbarram no capital cultural, na herança cultural e no capital social. Ora, se ao longo dos anos leis foram criadas para garantir os direitos dos indivíduos, se a



educação é para todos e como tal deve ser igualitária, por que a sociedade ainda carrega os dissabores de uma história rechaçada de indivíduos que vivem às margens dela?

Compreende-se então que a cultura escolar deveria ser um dos instrumentos a prover aos seus “condutores” uma emancipação primeira, para que assim, conseguissem caminhar emancipando seus sujeitos e por conseguinte, a sociedade. Mas que no viés dessa cultura escolar que preconiza os ditames de uma classe dominante, há uma estrutura familiar que vai contradizer e confrontar essa cultura. Isso não são falácias, já que foi comprovado que mesmo lutando arduamente contra o sistema, as crianças oriundas de uma classe social desprivilegiada de todas as “culturas” obtêm sucesso. E que também fica escancarado o papel que a família tem em prover à esses, uma organização familiar respaldada muito mais do que no capital financeiro, no capital cultural e social dessas crianças.

Num emaranhado de questões que parecem estar esclarecidas, fica irrefutável, mediante estatísticas comprobatórias, que os estudantes que chegam ao ensino superior são infinitamente maiores para aqueles que o investimento no seu capital cultural, no capital econômico, sobrepujaram os que não os tem. Até mesmo os investimentos financeiros para a educação. No entanto, há elementos que também comprovam que a família é imprescindível, independente dos seus “capitais”, para o êxito das crianças; ela consegue estabelecer vínculos de ordem, afeto, diálogo, compreensão, organização e parceria com a escola, elencando princípios significativos e duradouros para o percurso escolar dos filhos.

Nas situações apresentadas de modo contundente, onde as famílias, as políticas, ações, diretrizes, práticas pedagógicas, herança cultural, capital social, financeiro são instituídos para garantir igualdade, esses parecem se perder no capital humano, que fracassa, mesmo de forma involuntária, para permitir que os indivíduos não só ignorem como o capitalismo infere diretamente em suas vidas, mas para manterem excluídos desse entendimento.

Não há, portanto, um culpado pelo sucesso ou fracasso escolar. São um conjunto de fatores; a complexidade que há entre sociedade, família, políticas públicas e escola e de como elas se articulam para quebrar os paradigmas vigentes e contribuir para superar as desigualdades e não simplesmente mensurar a criança mediante sua herança cultural, seu meio familiar, econômico ou até mesmo suas notas.

Considera-se assim que é necessário mudar as condições sociais, as políticas educacionais para que haja um novo sistema de ensino, no entanto, isso parece contraditório: se faz necessário um novo sistema de ensino para que se modifique as realidades do sistema de ensino que norteia as realidades que regulam a formação dos sujeitos.



REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. Educação e emancipação. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- BOURDIEU, Pierre. Escrito de educação. Maria Alice Nogueira, Afrânio Catani (org.). 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- COSTA NETO, Antônio da. Paradigmas em educação no novo milênio. 2ª ed. Goiânia: Kelps, 2003.
- GADOTTI, Moacir. Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- GADOTTI, Moacir. Educação integral no Brasil: Inovações em Processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.
- KANT, Immanuel. Textos Seletos, Petrópolis: Vozes, 1985.
- LAHIRE, Bernard. Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável. Tradução: Ramom Américo Vasques, Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática, 1997.
- LAVAL, Christian. A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019
- SAVIANI, Dermeval. História do tempo e tempo da história: estudos de historiografia da educação. Campinas: Autores Associados, 2015.