

Os determinantes do êxito escolar na Escola de Aplicação/UFPA: uma investigação sobre a relação capital cultural e índice de reprovação

Vergas Vitória Andrade da Silva¹

Orcid: 0000-0002-3730-5938

Erick Henrique Lima Santos²

Orcid: 0000-0002-5736-7634

Resumo

O artigo analisa os determinantes do êxito escolar entre discentes da 1ª série do ensino médio da Escola de Aplicação/UFPA. Com base na perspectiva teórica que enfatiza o peso do capital cultural na explicação das desigualdades educacionais, o trabalho investiga a influência da escolaridade dos pais, renda familiar, posse de livros e hábito de leitura sobre os índices de reprovação. O estudo pretende responder à seguinte questão-problema: como a distribuição desigual de capital cultural interfere no rendimento escolar? Consideramos que uma resposta possível possa ser oferecida por meio do conceito de *habitus*. Os dados utilizados são provenientes de um questionário, cujos resultados revelam que estudantes sem reprovações no histórico escolar são os mesmos cujos pais têm ensino superior e herdaram, do seio familiar, o gosto pela leitura. O estudo conclui que fatores exteriores à escola auxiliam na determinação da trajetória escolar, apresentando papel determinante no (in)sucesso escolar do grupo estudado.

Palavras-chave: sociologia da educação; rendimento escolar; reprodução social.

Abstract

The article analyzes the determinants of school success among students of the 1st grade of high school at Escola de Aplicação/UFPA. Based on the theoretical perspective that emphasizes the weight of cultural capital in explaining educational inequalities, the work investigates the influence of parents' schooling, family income, book ownership and reading habits on failure rates. The study aims to answer the following problem question: how does the unequal distribution of cultural capital interfere with school performance? We consider that a possible answer can be offered through the concept of *habitus*. The data used come from a questionnaire, the results of which reveal that students without failures in their school records are the same whose parents have higher education and inherited a taste for reading from the family. The study concludes that factors outside the school help in determining the school trajectory, playing a decisive role in the school (in)success of the studied group.

Keywords: sociology of education; school performance; social reproduction.

1 Introdução

A função de perpetuação das desigualdades sociais que predomina nos processos de escolarização tem sido evidenciada em diversos trabalhos e pesquisas no campo da sociologia da educação, reunindo pesquisadores(as) que buscam desvelar os mecanismos de reprodução social, dissimulados pelas ideias de neutralidade, racionalidade meritocrática e democratização da educação (BOURDIEU; PASSERON, 1992, 2015; BOURDIEU, 2007; BERNSTEIN, 1996; DUBET, 2003, 2001, 2004; DUBET; DURU-BELLAT; VÉRÉTOUT, 2012). Comumente, a

¹ Doutora em Ciências Sociais (UFRN). Docente na Escola de Aplicação (UFPA). E-mail: vergas@ufpa.br.

² Graduando em Ciências Sociais na UFPA. Bolsista PIBIC/UFPA. E-mail: erick.h.l.santos@gmail.com.

literatura constata que há uma correlação estreita entre o sistema de ensino e a estrutura das relações entre as classes sociais, pois os resultados escolares estão associados de maneira direta às características socioeconômicas e culturais dos(as) estudantes (CRAHAY; BAYE, 2013; BONAMINO *et al.*, 2010; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002; NOGUEIRA, 2021; SETTON, 2005; VALLE, 2013, 2014, 2015). Essa literatura é fortemente marcada por investigações que, por meio de evidências empíricas, vêm construindo um sofisticado quadro analítico explicativo acerca dos efeitos da origem social sobre as disparidades educacionais.

O problema das desigualdades de escolarização entre os grupos sociais torna-se evidente no contexto da democratização do acesso à escola fundamental e do prolongamento da escolarização obrigatória. Partindo desse ponto, vale destacar que a origem do referencial teórico que ancora este estudo remonta à França, em meados dos anos 60, num contexto de rupturas epistemológicas. À época, estava em curso a massificação escolar, “que consiste na universalização ou, no mínimo, na forte elevação das taxas de cobertura dos diferentes graus de ensino” (NOGUEIRA, 2021, p. 8), alavancado pelo objetivo de potencializar a exploração do capital humano, que seria o propulsor da riqueza econômica, segundo os economistas da educação desse período. Contudo, essa expansão do ensino não vem acompanhada por mudanças nos conteúdos e programas de ensino, ao contrário, escancarou, reiteradamente, as desigualdades escolares (VALLE, 2014). Até então, a visão que predominava acerca da escola e sua função social era a de que ela seria um espaço onde os(as) estudantes competiriam em situação de igualdade e a partir do qual os mais destacados seriam mais bem sucedidos, baseados em seus dons pessoais (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Porém, a partir dos anos 60, estudos começaram a demonstrar a influência de fatores extraescolares no desempenho escolar, começando pelo Relatório Coleman (1966), que conclui que esses fatores explicam mais o desempenho escolar do que os intraescolares (COLEMAN *et al.*, 1966). Dessa maneira, aquela visão de influência funcionalista vai sendo posta em xeque, sobretudo a partir das pesquisas de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1992). Estes autores observam que, ao analisar a função da escola como reprodutora dos valores culturais da sociedade, no sentido de permitir o acúmulo de conhecimento de uma geração a outra, as teorias clássicas ignoravam que o sistema de ensino, através de suas ações pedagógicas, contribuiria para a reprodução das relações sociais, uma vez que essas ações pedagógicas, estando ligadas a interesses simbólicos e materiais de classe, reproduziriam a estrutura da distribuição do capital cultural entre os diferentes grupos e classes na sociedade.

O conceito de capital cultural, referente “às vantagens culturais e sociais que indivíduos ou famílias mobilizam e, via de regra, os conduzem a um nível socioeconômico mais elevado” (BONAMINO *et al.*, 2010, p. 488), assume centralidade para entender a reprodução das desigualdades sociais em desigualdades escolares, e, por conseguinte, o (in)sucesso escolar. Em outras palavras, “a noção de capital cultural impõe-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar” (BOURDIEU, 2007, p. 73). Tal premissa justifica a escolha do conceito de capital cultural para dar sustentação a esta pesquisa sobre disparidades escolares, estabelecendo vínculo entre (in)sucesso escolar e a distribuição do capital cultural entre as classes, numa 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, 2007, p. 9).

Assim, de posse do arcabouço teórico das teorias da reprodução, segundo as quais o sistema de ensino impõe um arbitrário cultural da classe dominante como o único legítimo e, praticando uma violência simbólica, favorece os herdeiros desse capital cultural (BOURDIEU; PASSERON, 1992). Esta pesquisa investiga os determinantes do êxito escolar entre discentes da 1ª série do ensino médio da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EA/UFGA) durante o contexto pandêmico de 2021. Nosso objetivo é compreender a influência da escolaridade dos pais, renda familiar, posse de livros e o hábito de leitura sobre os índices

de reprovação. Para dar conta de tal propósito, este estudo lança o seguinte problema de pesquisa: como a distribuição desigual de capital cultural interfere no rendimento escolar? A hipótese aferida supõe que o capital cultural familiar, “no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários; e, enfim, no estado institucionalizado (...)” (BOURDIEU, 2007, p. 74), sob a forma de certificados escolares, tem influência nos desempenhos escolares.

Vale ressaltar, contudo, que a reprodução social promovida pela escola não se dá de forma constante e uniforme em todos os países, de maneira que a forma como a escola se organiza, os princípios pedagógicos, os critérios de avaliação, as formas de segregação entre escolas e dentro delas são variáveis que não podem ser ignoradas, interferindo no processo de aquisição dos conhecimentos entre os discentes (DUBET; DURU-BELLAT; VÉRÉTOUT, 2012; COSTA; BARTHOLO, 2014; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002), o que justifica a realização de estudos específicos em contextos diferenciados. Para os fins desta pesquisa, essa ressalva é imprescritível e, na mesma proporção, justifica a relevância social dessa investigação. Entendemos que os resultados desse estudo fornecerão contribuições ao campo dos estudos da sociologia da educação à medida que dará respostas ao problema das desigualdades educacionais no âmbito da EA/UFPA, lançando luz sob a relação entre capital cultural e desempenho escolar no contexto pandêmico.

Por fim, este artigo está estruturado em quatro seções, além da introdução e considerações finais. Na primeira, é apresentado um quadro geral sobre as dificuldades de se fazer pesquisa no contexto pandêmico. A segunda discute alguns elementos da teoria da reprodução, visando apresentar o referencial teórico no qual se ancora a análise empreendida neste estudo. A terceira seção pormenoriza os procedimentos metodológicos empregados na obtenção dos dados sobre escolaridade dos pais, renda familiar, posse de livros, hábito de leitura e índices de reprovação entre discentes do ensino médio da EA/UFPA. A quarta e última seção discute os resultados da pesquisa e analisa o peso do capital cultural *institucionalizado*, medido pela posse do diploma de curso superior dos pais; do capital cultural *objetivado*, medido pela posse de livros no domicílio e, por fim, do capital cultural *incorporado*, medido pela quantidade de livros lidos ao ano pelos discentes (hábito de leitura), demonstrando que a posse de tais capitais concorre para um bom desempenho escolar.

2 A primazia do capital cultural na explicação das desigualdades educacionais: aporte teórico do estudo

Partindo do pressuposto segundo o qual a posse de uma vantagem cultural constitui um trunfo escolar decisivo para aqueles que a detêm, esta seção pretende apresentar um breve debate sobre a problemática sociológica clássica das desigualdades educacionais constatadas entre as classes sociais, focando nos conceitos de *habitus* e capital cultural. Por isso, nosso aporte teórico é tributário das teorias da reprodução, que serão representadas, neste estudo, pelas contribuições de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1992, 2015). É válido ressaltar que esta investigação levará em conta a perspectiva contemporânea segundo a qual “o processo de construção dos *habitus* individuais passa a ser mediado pela coexistência de distintas instâncias produtoras de valores culturais e referências identitárias” (SETTON, 2005, p. 60). No que se refere à noção de capital cultural, consta atentar que nos baseamos no seu “sentido amplo”, tal qual definido por Maria Alice Nogueira (2021). Segundo ela, “o papel do capital cultural continua sendo decisivo no contexto atual, desde que concebido em seu sentido amplo, que incorpora as novas dinâmicas culturais em curso e a importante mobilização parental contemporânea em favor da transmissão da herança cultural” (NOGUEIRA, 2021, p. 12).

Balizado pela orientação teórica que infere que “os bens econômicos, embora bem mais visíveis, não constituem a única forma de riqueza que fundamenta a divisão da sociedade em classes sociais” (NOGUEIRA, 2021, p. 03), este artigo se atém a uma “forma de riqueza”, concebida por Bourdieu (2015), sob a expressão capital cultural. A eleição desse conceito justifica-se por tratar-se de uma ferramenta analítica que visa explicar as oportunidades desiguais de sucesso escolar, caro aos desígnios desta pesquisa. Portanto, baseamo-nos em estudos que, 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). Dessa forma, a noção de capital cultural será comumente utilizada neste artigo para referir-se a um conjunto de disposições duráveis que se constituem pelos gostos, pelo uso adequado da norma culta da língua e pelas informações sobre o universo escolar, ou seja, por fatores extraescolares, permitindo concluir que “a ação do meio familiar sobre o êxito escolar é quase exclusivamente cultural” (BOURDIEU, 2015a, p. 46).

A esse ponto, é importante frisar que o capital cultural concorre para “definir as condutas escolares e as atitudes diante da escola, que constituem o princípio de eliminação diferencial das crianças das diferentes classes sociais” (BOURDIEU, 2015a, p. 55). Segundo essa perspectiva, a incorporação do capital cultural exige um trabalho de inculcação e assimilação que deve ser realizado diretamente pelo agente, isso 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, 2015b, p. 83). Dessa forma, o capital cultural (privilégio de poucos) refere-se a um conjunto de recursos e competências disponíveis e mobilizáveis em matéria de “cultura dominante”, que se impõe como “cultura legítima”. 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; PASSERON, 2015, p. 80).

Segundo Bourdieu (2015b, p. 82), o capital cultural pode existir sob três formas distintas, isso é, “no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários; e, enfim, no estado institucionalizado sob a forma de certificação escolar”. Nesta investigação, como se verá doravante, optamos por observar como essas três dimensões são importantes para a compreensão do êxito escolar entre discentes da 1ª série do ensino médio da EA/UFGA.

Para os propósitos deste artigo, é fundamental levar em conta a constatação feita por Bourdieu e Passeron (1992, p. 224) a respeito do sistema de ensino, que, para eles, “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 ele produz reproduzem hierarquias sociais”. Desse modo, levaremos em conta a abordagem teórica que assegura que a escola desempenha um papel próprio na produção das desigualdades, afinal, “é provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuemos tomando o sistema de ensino como um fator de mobilidade social, quando tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social” (BOURDIEU, 2015a, p. 45). Segundo essa linha de argumentação, os(as) discentes não estão capacitados a competir em condições iguais no interior da escola. Nessa perspectiva, os estudantes incorporariam, durante sua trajetória de vida, um conjunto de disposições próprias de sua classe 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 evidenciam 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” (BOURDIEU, 1983, p. 65).

Para efeito da análise dos dados sobre desempenho escolar entre os discentes da 1ª série do ensino médio da EA/UFPA, movimentaremos a noção de *habitus*, pois serve-nos como instrumento conceitual que ajuda a pensar as características de uma identidade social. Convém ressaltar, reiteradamente, que os estudantes da educação básica da EA/UFPA são dotados de *habitus*, inscritos em seus corpos pelas experiências vividas ao logo de sua existência. Neste artigo, o conceito de *habitus* será comumente utilizado para referir-se aos “sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios organizadores de práticas e de representações” (BOURDIEU, 2013, p. 8). As disposições do *habitus* são duráveis à medida que, sendo enraizadas nas pessoas, elas tendem a se perpetuar. Nesse sentido, o *habitus* para Bourdieu (2019) é composto por maneiras de perceber o mundo, maneiras de julgá-lo e maneiras de comportar-se.

Por fim, é com base nessa estrutura conceitual que este artigo analisa os dados sobre escolaridade materna e paterna, as condições sociais de acesso a livros e à leitura dos estudantes da 1ª série do ensino médio da EA/UFPA, relacionando-as com dados sobre desempenho escolar.

3 Contexto pandêmico e dificuldades de pesquisa

Procurar a resposta relativa aos fatores associados ao desempenho escolar é uma tarefa que normalmente seria permeada por dificuldades. Contudo, num contexto de distanciamento social, essas dificuldades se alargam. A pandemia de Covid-19 estremeceu as estruturas das diversas esferas sociais, colapsando sistemas de saúde, colocando a economia em desaceleração ou paralisia, em virtude das medidas de isolamento necessárias no contexto em que não existiam vacinas. No Brasil, as consequências dessas medidas foram sentidas, sobretudo, pelas camadas economicamente mais vulneráveis, “sem carteira de trabalho assinada, com menores salários, baixa escolaridade, negros, jovens e pessoas de mais idade” (DIEESE, 2020, p. 4). Foi nesse contexto que “as escolas, mesmo sem uma adequada capacitação do corpo docente e discente, também tiveram de se adaptar às mudanças impostas pelo vírus da COVID-19” (RIEDO, 2021, p. 158).

No campo escolar, já marcado por desigualdades entre as malhas das redes pública e privada e no interior delas no que diz respeito ao acesso e à aprendizagem dentro de recortes raciais (INSTITUTO PENISULA, 2020), a realidade no contexto pandêmico se redefine no alargamento dessas desigualdades, atingindo diferentemente cada uma das redes, a partir de “características territoriais, condições de infraestrutura, perfil do alunado e especificidades das diferentes etapas de ensino” (INSTITUTO PENISULA, 2020, p. 21). Nessa perspectiva, apesar de ambas as redes de ensino (estaduais, municipais e privadas) terem paralisado as aulas em percentuais semelhantes, a velocidade com que formularam e executaram alternativas para o retorno das aulas, não obstante a interrupção do ensino presencial, foi consideravelmente diferente, de maneira que as redes privadas saíram na frente, tendo contribuído para isso o seu perfil de alunado, a sua maior liberdade para tomar decisões e seus recursos disponíveis (INSTITUTO PENISULA, 2020).

Acerca do acesso à internet, a pesquisa “Desafios das Secretarias Municipais de Educação na oferta de atividades educacionais não presenciais” (CONSED; UNDIME, 2020), realizada pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), apontou que, apesar de 79% dos estudantes matriculados nas redes públicas estaduais e municipais terem acesso à internet, 46% acessa somente pelo celular e que 54% das famílias das classes C, D e E não

dispõem de acesso à banda larga. A Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros (NIC.BR, 2020) mostrou que, no ano de 2019, em 71% dos domicílios do Brasil há internet, porém, com grandes discrepâncias entre as regiões. As diferenças percentuais entre o acesso de áreas urbanas e rurais chega a 24%, onde elas apresentam, respectivamente, 77% e 53% (NIC.BR, 2020). Indo ao encontro do dado levantado pelo estudo desenvolvido pela pesquisa promovida por CONSED e UNDIME, o TIC Domicílios apontou que, entre as classes D e E, 50% não têm acesso à internet.

A pesquisa realizada em 2020 (NIC.BR, 2021) apresentou algumas consideráveis diferenças com relação aos resultados do levantamento de 2019: primeiro, um aumento do percentual de domicílios com acesso à internet em 12 pontos, chegando a 83%; esse crescimento se deu mais substancialmente entre “as classes C (de 80%, em 2019, para 91%, em 2020), D e E (de 50%, em 2019, para 64%, em 2020)”; as diferenças entre o acesso das áreas urbana e rural também diminuíram ao menor patamar até então, passando de 24 para 7 pontos percentuais, com a área rural chegando a 70% e a área urbana, 83%. Contudo, os dados ainda apontam que 11,8 milhões de domicílios não contam com internet nem com computador. Se somados com o número de domicílios onde há internet, mas sem computador, mais o número de domicílios onde há computador, mas sem internet, são 41,276 milhões de domicílios que ou não têm internet, ou a têm em condições precárias. Destarte, configura-se um panorama de grandes dificuldades para a implementação e efetividade do ensino remoto no contexto pandêmico de Covid-19.

Em um ambiente escolar comum, com o contato direto com os(as) alunos(as) sendo uma constante, ter-se-ia mais facilidade de levantar os dados, visto a maior frequência da comunicação. Na conjuntura pandêmica de Covid-19, perde-se essa frequência e, com ela, os aspectos subjetivos que uma observação etnográfica poderia dar ao trabalho. Dessa forma, os dados precisaram ser levantados usando formulários virtuais, que, por vezes, em virtude de suas próprias demandas cotidianas, os alunos e seus responsáveis esquecem de responder, cabendo-nos a função de lembrá-los ocasionalmente.

Outra dificuldade é a própria dependência, nesses tempos, de ferramentas tecnológicas para tarefas que antes se realizariam sem sua necessidade. De ferramenta extra, os computadores, *tablets* e celulares se tornaram artigos indispensáveis. Portanto, qualquer defeito ou mal funcionamento de algum desses equipamentos representa indissociavelmente dano à investigação. Tal questão também se reflete nas possibilidades dos alunos e seus responsáveis responderem aos questionários, o que não é possível se eles não dispuserem de um desses dispositivos com acesso à internet, refletindo assim a sua posse de capitais culturais em suas formas objetivadas. Tais dificuldades também podem ter se refletido nos resultados, pois uma vez que apenas responsáveis e alunos(as) com acesso à internet puderam participar, os dados obtidos demonstram uma realidade referida a esse grupo, podendo a realidade dos que não dispõem de internet ser consideravelmente diferente. Assim, conforme a pandemia evidencia as desigualdades escolares, ela despe de sutilezas a relação entre origem social e desempenho escolar.

4 Aspectos metodológicos do estudo

Esta é uma pesquisa de natureza aplicada, visto que se debruça sobre uma realidade específica e descritiva, cujo objetivo foi “descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 52). Então, para desvelar os elementos ocultos na relação entre distribuição do capital cultural e desempenho escolar entre estudantes da 1ª série do Ensino Médio da Escola de Aplicação da UFGA, este estudo seguiu um caminho metodológico, partindo de 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, cujo objetivo foi obter dados importantes sobre as características socioculturais (posse de livros, escolaridade materna e paterna), educacionais (índice de reprovação durante a trajetória escolar) e econômicas (renda familiar medida em salário mínimo) dos(as) alunos(as) e de suas famílias.

O estudo baseou-se numa coleta de dados realizada em 2021, no contexto de suspensão das aulas, levadas a efeito como medida para conter a disseminação do Coronavírus³. A base empírica da amostra envolveu 83 estudantes, com uma média de idade que varia entre 15 e 18 anos, contemplando todas as seis turmas da 1ª série do ensino médio da EA/UFPA. 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/responsáveis. Também passou pela anuência da Coordenação do Ensino Médio, responsável pela comunicação aos pais dos(as) discentes sobre o Termos de Consentimento Livre e Esclarecido.

Levou-se em conta, para a análise dos dados coletados, o arcabouço teórico das teorias da reprodução encabeçadas por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1992), segundo as quais cada estudante possui uma bagagem herdada, constituída de elementos objetivos, externos ao indivíduo, e que podem ser postos a serviço do sucesso escolar, denominados capital cultural *institucionalizado*, *objetivado* e *incorporado*. 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 dos pais, posse de livros e hábito de leitura) na produção de condições favoráveis para a melhoria do êxito escolar. Nesse sentido, cumpre destacar que os dados levantados dizem respeito, sobretudo, ao (i) percentual de discentes com reprovação *versus* escolaridade materna e paterna; (ii) percentual de discentes com reprovação *versus* renda familiar em salário mínimo; (iii) posse de livros no domicílio *versus* hábito de leitura e (iv) índice de reprovação *versus* livros lidos por ano.

Por fim, vale um esclarecimento sobre o que esta pesquisa entende por desempenho escolar. Tomando como referência a perspectiva adotada por Perrenoud (2003), 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 essa abordagem como referência, este estudo mensura as desigualdades educacionais medidas pelo índice de reprovação durante a trajetória escolar através da pergunta: você já reprovou alguma vez?

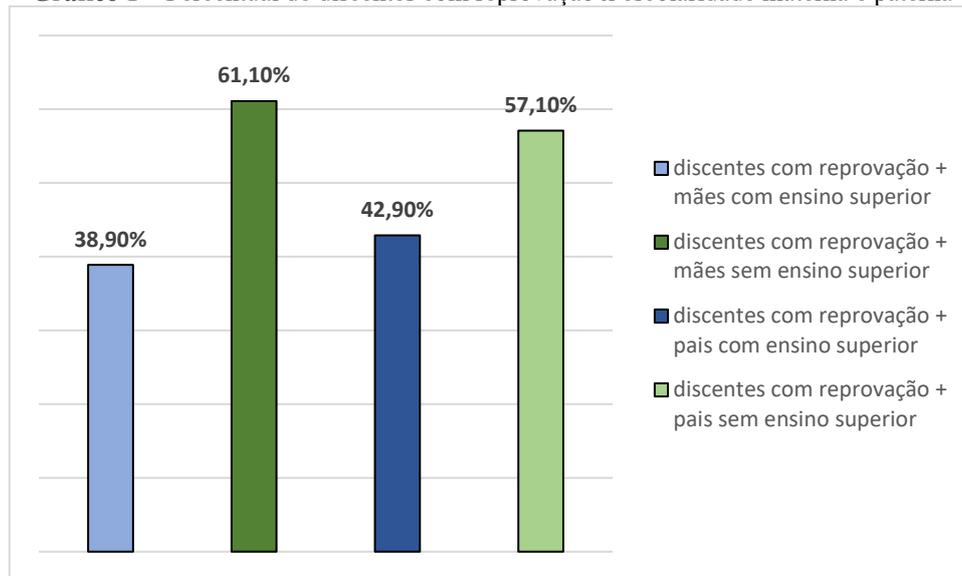
5 Os determinantes do êxito escolar na Escola de Aplicação/UFPA: resultados e discussões

Um elemento importante para o entendimento do (in)sucesso escolar é o nível de escolaridade global familiar (BOURDIEU, 2007). Portanto, é necessário atentar para a relação entre os dados obtidos acerca da escolaridade dos pais e o desempenho escolar. Conforme é possível averiguar no Gráfico 1 (abaixo), o número de estudantes que afirmaram ter reprovado,

³ Para saber sobre o ensino remoto no contexto das turmas da 1ª série do ensino médio da EA/UFPA, ler o artigo *A covid-19 e a reprodução das desigualdades escolares: um estudo sobre acesso digital na educação básica*: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4302>.

pelo menos uma vez em sua trajetória escolar, é sempre maior entre aqueles cujas mães não tiveram acesso ao ensino superior. Observemos que 61,10% dos estudantes com reprovação têm mães sem ensino superior; contra 38,90% dos estudantes que reprovaram, mas as mães têm diploma universitário. A mesma tendência se confirma quanto à escolaridade paterna. A estatística de estudantes com reprovação e pais sem ensino superior é maior (57,10%) que a dos alunos com pais que dispõem de certificação de curso universitário (42,90%). Nesse sentido, podemos constatar, conforme Seabra (2009, p. 89), que “cada diploma suplementar possuído por um dos progenitores encerra uma vantagem”.

Gráfico 1 – Percentual de discentes com reprovação x escolaridade materna e paterna



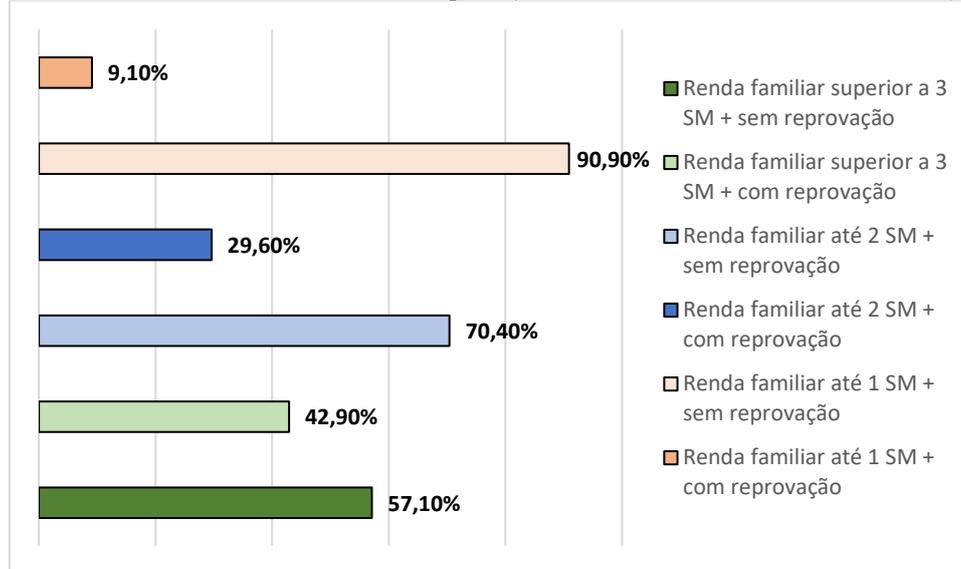
Fonte: Elaborado pelos autores (2021)

Segundo nossa análise, os números contidos no Gráfico 1 parecem corroborar a relação entre o capital cultural *institucionalizado* e o desempenho escolar, como preconizado pelas teorias da reprodução de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1992, 2015). No gráfico 1, reiteradamente, é possível observar que a coluna dos discentes que reprovaram, mas têm mães e/ou pais com escolaridade alta (coluna com tons azuis), é sempre menor que a coluna de discentes com reprovação e mães e/ou pais com escolaridade baixa (coluna com tons verdes). Mediante a análise desse resultado, o artigo infere que a escolaridade dos pais funciona enquanto capital cultural e pode agir como um fator de diferenciação no acesso aos resultados exitosos. Muitas vezes, 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 e paterna. 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 (abaixo), que versa sobre o percentual de discentes com reprovação x renda familiar em salário mínimo, é interessante observar que as desigualdades sociais diante do êxito escolar não se vinculam tanto à diferença de riquezas, mas às diferenças culturais. Os dados mostram 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, dos estudantes que têm renda familiar de até um salário mínimo, apenas 9,10% têm em seu histórico reprovações, contra 90,90% que nunca reprovaram. O mesmo ocorre com estudantes cuja renda familiar é de até dois salários mínimos, pois 29,60% apresentam reprovações em sua trajetória escolar e 70,40% não as têm. E, por fim, os estudantes com renda superior a três salários mínimos, 42,90% são repetentes e 57,10% nunca reprovaram.

Gráfico 2 – Percentual de discentes com reprovação x renda familiar em salário-mínimo (SM)



Fonte: Elaborado pelos autores (2021)

Dessa maneira, pode-se observar que a posse do capital econômico não se mostra correlacionada diretamente ao desempenho escolar, uma vez que alunos(as) com renda até 1 e 2 salários mínimos apresentam resultados melhores do que alunos(as) com renda superior a 3 salários mínimos. Afinal, “os obstáculos econômicos não são suficientes para explicar o fato de que as taxas de ‘mortalidade escolar’ diferem tanto segundo as classes sociais” (BOURDIEU; PASSERON, 2015, p. 23). Diante disso, nossa análise supõe que a tese central de Bourdieu (2007), sobre a primazia do capital cultural na explicação das desigualdades educacionais, se confirma. Essa constatação é imprescindível, na medida em que rompe com os pressupostos da ideologia do dom. Para Bourdieu e Passeron (2015, p. 95) as classes privilegiadas encontram nessa ideologia “uma legitimação de seus privilégios culturais que são assim transformados de herança social em graça individual ou em mérito pessoal”.

Ainda a respeito do Gráfico 2, é importante constatar que o índice de reprovações se mantém em todas as faixas de renda, em graus diferentes, mas estão presentes entre os que ganham até 1 salário mínimo e se estende para aqueles que ganham acima de 3 salários mínimos. Esse dado parece dialogar com os estudos sobre a escola e os mecanismos de exclusão, levados a cabo pelo sociólogo francês François Dubet (2003). Esse 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” (DUBET, 2003, p. 29). Segundo essa 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” (DUBET, 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).

Outro elemento importante para entender os mecanismos que subjazem ao desempenho escolar e que pode fornecer ferramentas para entender o (in)sucesso escolar é o hábito de leitura, tido neste estudo como um *habitus*, um “sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações” (BOURDIEU, 2002, p. 167), uma “propriedade que se fez corpo” (BOURDIEU, 2007, p. 74), ao ponto de fazer parte do indivíduo. Na tabela 1 (abaixo), é possível confirmar a tese segundo a qual a posse de livros em casa concorre para se fomentar um certo gosto pela leitura. De acordo com nossa abordagem, o capital cultural *objetivado* na presença de livros no domicílio pode se converter em êxito escolar. Segundo os dados, o percentual de respostas “não leem nenhum livro por ano” diminui à medida que o número de livros em casa é maior, ou seja, dos estudantes que têm no domicílio de 1 a 5 livros, 53,7% não leem nenhum livro ao ano; dos que têm de 20 a 50, 11,1% não leem nenhum livro ao ano e, por fim, dos que possuem mais de 100 livros, apenas 0,6% não leem nenhum livro por ano.

Tabela 1 – Posse de livros no domicílio x hábito de leitura

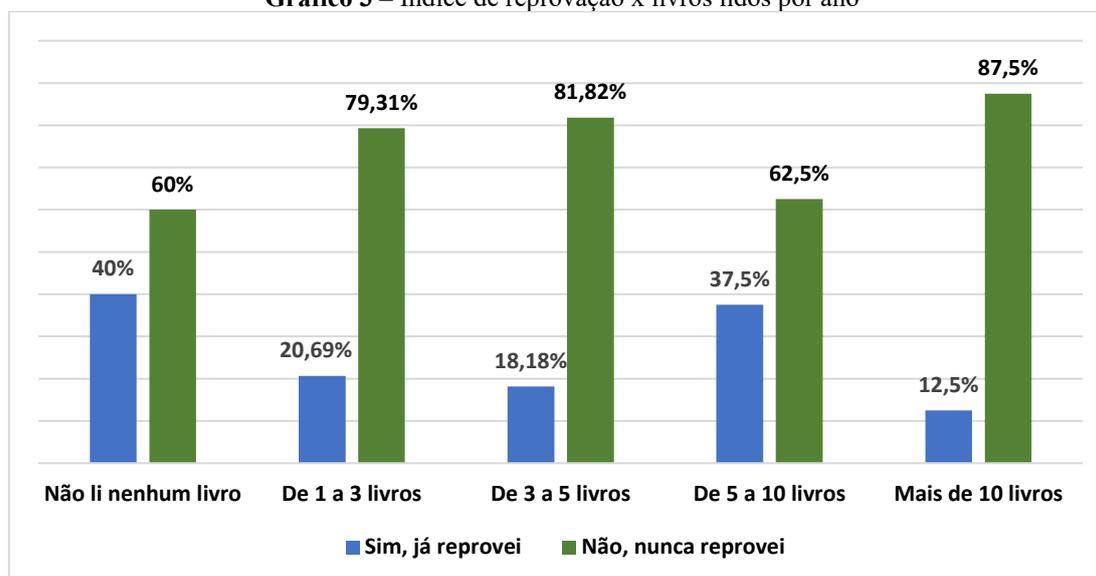
Estudantes que têm em casa entre 1 e 5 livros	Leem entre 1 e 3 livros por ano	Leem mais de 10 livros por ano	Não leem nenhum livro por ano
	38,5%	7,7%	53,8% ↓
Estudantes que têm em casa entre 20 e 50 livros	Leem entre 1 e 3 livros por ano	Leem mais de 10 livros por ano	Não leem nenhum livro por ano
	27,8%	61,1%	11,1% ↓
Estudantes que têm em casa mais de 100 livros	Leem entre 1 e 3 livros por ano	Leem mais de 10 livros por ano	Não leem nenhum livro por ano
	45,4%	54%	0,6% ↓

Fonte: Elaborada pelos autores (2021)

Os dados da Tabela 1 são importantes para se dimensionar a presença de certo hábito de leitura entre os estudantes, mas é necessário perceber se esse gosto pela leitura se relaciona com o êxito escolar. A esse respeito, o Gráfico 3 é patente ao revelar que quanto maior é o número de livros lidos ao ano, menor é o índice de reprovação, desvelando que há uma correlação entre hábito de leitura e desempenho escolar. Afinal, dos estudantes que leem mais de 10 livros ao ano, 87,5% nunca reprovaram contra apenas 12,5%. O mesmo ocorre com aqueles que leem entre 5 e 10 livros; 62,5% deles nunca reprovaram e 37,5% são repetentes. Obedecendo à mesma tendência, temos que 81,82% dos estudantes que leem, entre 3 e 5 livros ao ano, nunca reprovaram, e 18,18% já repetiram a série em algum momento de sua trajetória escolar. É interessante notar também que mesmo aqueles que leem entre 1 e 3 livros terão mais chance de não figurar nas estatísticas dos que já reprovaram, pois 79,31% nunca repetiram a série e 20,69% já.

Por fim, ainda a respeito do Gráfico 3, temos um dado curioso cuja particularidade merece ser melhor explicitada. Os estudantes que afirmaram não ler nenhum livro também demonstraram ter um nível de aprovação alta, 60%. Precisariamos ter uma outra chave explicativa para elucidar esse caso particular, entretanto, é interessante notar também que, dos estudantes que afirmaram não ler nenhum livro ao ano, 40% já reprovaram. Nota-se que é a maior estatística de reprovação dessa série. O que importa reter é que para explicar esse dado particular, será necessário aprimorar o tamanho da amostra e identificar quais outros fatores podem estar influenciando esse resultado. Caberia aqui uma investigação de ordem mais qualitativa. Entendemos, por fim, que essa questão poderá ser sanada em estudos posteriores. É importante destacar, ainda, que esse dado específico não anula o resultado segundo o qual há uma associação entre reprovados e livros lidos ao ano.

Gráfico 3 – Índice de reprovação x livros lidos por ano



Fonte: Elaborado pela autores (2021)

A partir da análise dos dados acima discutidos, constatou-se a correlação entre capital cultural e o desempenho escolar dos(as) alunos(as) da 1ª série do ensino médio da Escola de Aplicação da UFPA. Em síntese, verificamos o vínculo entre: (1) *habitus*, capital cultural em sua forma *institucionalizada* e os índices de reprovação dos(as) estudantes, pois o número de estudantes que atestam ter repetido a série em algum momento de sua vida escolar é sempre menor entre aqueles cujas mães e/ou pais têm diploma de curso superior; (2) *habitus* e capital cultural *objetivado*, na medida em que se verificou a tendência: quanto mais livros os(as) alunos(as) têm em casa, mais eles(as) têm o costume de ler; e, por fim, (3) *habitus*, capital cultural em sua forma *incorporada* e os índices de reprovação dos(as) estudantes, cuja estatística de repetentes sobe à medida que o hábito de leitura diminui. Dessa forma, confirmando a hipótese levantada na introdução deste artigo, conclui-se que os fatores extraescolares têm um papel determinante no desempenho dos(as) estudantes que fizeram parte desta pesquisa, com destaque para o capital cultural em suas várias formas.

6 Considerações finais

Diversos são os fatores externos à escola que condicionam, influenciam ou limitam o desempenho escolar de estudantes de classes sociais distintas. Partindo desse pressuposto, este

trabalho assentou-se no arcabouço das discussões em torno das relações entre *habitus* e capital cultural para entender o fenômeno do (in)sucesso escolar entre os discentes da 1ª série do ensino médio da EA/UFPA. Por essas razões, debruçou-se, empiricamente, sobre as características socioeconômicas e culturais dos(as) estudantes e de suas famílias, fatores esses comuns na literatura acadêmica sobre o assunto. Sustentamos que as trajetórias escolares só podem ser elucidadas em função do meio social e cultural de pertencimento desses alunos. Segundo nossa análise, tais características demonstraram pertinência, na medida em que atuaram sobre o processo velado que gera maiores ou menores rendimentos escolares. Afinal, este artigo investigou e demonstrou, mediante o recurso dos gráficos, dados sobre o vínculo entre escolaridade dos pais, hábito de leitura e desempenho escolar, confirmando que a posse dos variados tipos de capital cultural é importante para entender as estatísticas de reprovação entre o grupo estudado. Portanto, este estudo conclui que desempenho escolar exitoso reflete não as diferenças de dons pessoais, mas as desigualdades culturais.

Segundo nossos resultados, as chances de êxito na escola são tributárias, principalmente do volume de capital cultural familiar, materializado, neste estudo, pelo diploma de curso superior dos pais, pela posse de livros no domicílio e pela quantidade de livros que estudantes leem ao ano. Ao levar em conta esse pressuposto, esta investigação vinculou o fenômeno do sucesso escolar à posse de capital cultural *institucionalizado, objetivado e incorporado*. Tais constatações são fundamentais para atender aos propósitos deste trabalho, mas, na mesma proporção, abrem novos questionamentos acerca da forma com que os diferentes tipos de capitais se influenciam, questão que pode ser perseguida em pesquisas futuras. Outra questão que se impõe para futuras pesquisas é a respeito do peso da ação pedagógica parental na inculcação desse *habitus*, ou seja, como a ação objetiva ou os hábitos de leituras dos pais podem se relacionar com a aquisição deste por parte dos(as) filhos(as), bem como do papel da ação pedagógica escolar na aquisição desse *habitus*, uma vez que “o essencial da herança cultural se transmite de maneira mais discreta e mais indireta e mesmo na ausência de todo esforço metódico e de toda ação manifesta” (BOURDIEU; PASSERON, 2015, p. 37).

Referências

BERNSTEIN, B. **A Estruturação do Discurso Pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

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**, v. 15, n. 45 set./dez. 2010.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

BOURDIEU, P. **O senso prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. *In*: ORTIZ, R. **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, P. **Coisa ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In: Escritos de educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2015a.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. *In: Escritos de educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2015b.

BOURDIEU, P. **Esboço de uma teoria da prática, precedido de três estudos de etnologia Cabila**. Oeiras: Editora Celta, 2002.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC, 2015.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. *In: Escritos de educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

COLEMAN, J. S. *et al.* **Equality of educational opportunity**. Washington, DC: US Department of Health, Education & Welfare, 1966.

COSTA, M.; BARTHOLO, T. Padrões De Segregação Escolar No Brasil: Um Estudo Comparativo Entre Capitais Do País. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1183-1203, out.-dez. 2014.

CRAHAY, M.; BAYE, A. Existem escolas justas e eficazes? esboço de resposta baseado no PISA 2009. **Cadernos de pesquisa**, v. 43, n. 150, p.858-883 set./dez. 2013.

DIEESE. **Boletim Emprego em Pauta**. São Paulo, nº 16. Out. 2020. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/boletimempregoempauta/2020/boletimEmpregoEmPauta16.html>. Acesso em: 29 jul. 2022.

DUBET, F.; DURU-BELLAT, M.; VÉRÉTOUT, A. As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 14, no 29, jan. /abr. 2012, p. 22-70.

DUBET, F. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, julho/2003.

DUBET, F. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, Maio/ Jun./ Jul./ Ago. 2001.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, set./dez. 2004.

INSTITUTO PENÍNSULA. Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios de coronavírus. *In: Retratos da Educação no Contexto da Pandemia do Coronavírus: um olhar sobre múltiplas desigualdades*. Análise e texto de Ana Lúcia Lima. [S. l.]: Rede Conhecimento Social, out. 2020.

LAHIRE, B. Crenças coletivas e desigualdades culturais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 84, set. 2003, p. 983-995.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 78, p. 15-36, abr. 2002.

NOGUEIRA, M. A. O capital cultural e a produção das desigualdades escolares contemporâneas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, 2021.

NIC.BR – NÚCLEO DA INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação: pesquisa TIC Domicílios 2019**. 1. ed. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://cetic.br/pt/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nos-domicilios-brasileiros-tic-domicilios-2019/>. Acesso em: 29 jul. 2022.

NIC.BR – NÚCLEO DA INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação: pesquisa TIC Domicílios 2020**. 1. ed. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://cetic.br/pt/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nos-domicilios-brasileiros-tic-domicilios-2020/>. Acesso em: 29 jul. 2022.

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.

PRODANOV, C.; FREITAS, E. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIEDO, C. R. F. A implementação de um ambiente virtual de aprendizagem durante a pandemia numa escola pública de ensino fundamental. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, São Caetano do Sul, SP, v. 6, n. 12, p. 157-178, 2021.

SEABRA, T. Desigualdades escolares e desigualdades sociais. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 59, 2009, p. 75-106.

SETTON, M. G. J. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, jan./abr. 2005, p. 77-105.

CONSED/UNDIME – UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO/ CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO. **Pesquisa Desafios das Secretarias de Educação na oferta de atividades educacionais não presenciais**. [S. l.: s. n.], 2020.

VALLE, I. R. **Sociologia da educação: currículo e saberes**. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

VALLE, I. R. . O lugar da educação (escolar) na sociologia de Pierre Bourdieu. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 411-437, jan./abr. 2013.

VALLE, I. R. Por que ler Os herdeiros meio século depois? *In*: **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2015.