

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA**

**BERNARDO MATTES CAPRARA**

**A INFLUÊNCIA DO CAPITAL CULTURAL NO DESEMPENHO ESTUDANTIL:  
REFLEXÕES A PARTIR DO SAEB 2003**

**PORTO ALEGRE  
2013**

**BERNARDO MATTES CAPRARA**

**A INFLUÊNCIA DO CAPITAL CULTURAL NO DESEMPENHO ESTUDANTIL:  
REFLEXÕES A PARTIR DO SAEB 2003**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Sociologia no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**ORIENTADORA: MARÍLIA PATTA RAMOS**

**PORTO ALEGRE  
2013**

#### CIP - Catalogação na Publicação

Mattes Caprara, Bernardo

A influência do capital cultural no desempenho  
estudantil: Reflexões a partir do SAEB 2003 /

Bernardo Mattes Caprara. -- 2013.

141 f.

Orientador: Marília Patta Ramos.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências  
Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia,  
Porto Alegre, BR-RS, 2013.

1. Sociologia da Educação. 2. Capital Cultural. 3.  
Desempenho Estudantil. 4. Desigualdades Sociais. I.  
Patta Ramos, Marília, orient. II. Título.

**BERNARDO MATTES CAPRARA**

**A INFLUÊNCIA DO CAPITAL CULTURAL NO DESEMPENHO ESTUDANTIL:  
REFLEXÕES A PARTIR DO SAEB 2003**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Sociologia no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**PORTO ALEGRE, \_\_\_\_\_ DE \_\_\_\_\_ DE 2013.**

**PROFESSORA DOUTORA MARÍLIA PATTA RAMOS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**

---

**PROFESSORA DOUTORA CLARISSA ECKERT BAETA NEVES  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**

---

**PROFESSORA DOUTORA LETÍCIA MARIA SCHABBACH  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**

---

**PROFESSORA DOUTORA MARIA LIGIA DE OLIVEIRA BARBOSA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**

---

## DEDICATÓRIA

Quando me vi numa sala de aula, pela primeira vez na figura de professor, minhas pernas tremeram como nos momentos mais difíceis da minha infância. Parecia uma coisa impossível vencer aquele obstáculo, transpor a timidez e iniciar a tentativa inveterada de construir conhecimentos em conjunto com os estudantes na rede pública de educação.

Dali até os dias de hoje, muita coisa mudou. Aquela insegurança profissional e pessoal não faz mais parte do cotidiano. Agora a sala de aula ganhou, outra vez, o semblante de um lugar vivo, pulsante, no qual não há lugar para a insegurança. Não sobrou mais espaço para a tremedeira, substituída pela alegria de trabalhar com aquilo que acredito constituir um dos ofícios mais importantes na atualidade.

Mas a referida mudança não veio do nada. Ela foi sendo elaborada passo a passo, dia após dia. Não consistiu numa vitória individual. No sentido inverso, tal sensação derivou de um conjunto inominável de seres humanos.

Finalmente, se há a possibilidade de dedicar esta dissertação de mestrado para alguém, nessa aventura eu não poderia deixar de citar a minha família. Dedico, no plano particular, todas as letras, palavras, linhas, parágrafos e blocos de texto aos meus avós, aos meus pais e à minha lindíssima (por dentro e por fora) companheira de tantos anos.

No plano coletivo, dedico este trabalho de dois longos anos a todos os estudantes deste imenso e desigual território chamado Brasil. Dedico, especialmente, a toda a comunidade da Barra do Ribeiro, comunidade responsável por suportar meus momentos mais frágeis enquanto docente, mas responsável também por um acolhimento que jamais imaginei plausível na minha trajetória de vida.

## AGRADECIMENTOS

Antes de qualquer coisa, é fundamental agradecer à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A concessão de bolsa de estudos durante 23 meses, interrompida somente por uma contingência profissional, propiciou-me uma imersão absoluta no percurso da pesquisa sociológica que balizou a escrita desta dissertação de mestrado.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), de modo geral, primeiramente. Depois, agradeço à nossa sempre prestativa e simpática secretária, Regiane Accorsi, que fez reinar a serenidade nos momentos de confusão em que determinadas respostas para percalços burocráticos pareciam não aparecer de jeito nenhum. Outro agradecimento impessoal vai para a Biblioteca Setorial de Ciências Sociais e Humanidades (BSCSH), tanto pelas inúmeras horas de leitura por lá, quanto pela disponibilização gratuita do conjunto das normas da ABNT, necessário para formatar esta pesquisa.

Não posso deixar em branco um agradecimento verdadeiro às professoras Clarissa Eckert Baeta Neves e Maria Ligia de Oliveira Barbosa, que aceitaram prontamente formar a banca de defesa desta dissertação. Obrigado pela disponibilidade e por oferecer o inestimável conhecimento que ambas possuem acerca da temática neste episódio de uma relevância ímpar no escopo da minha estrada intelectual. Também a professora Letícia Maria Schabbach, que participou da minha banca de qualificação, deve receber uma referência apreciável nestas linhas.

Minha querida orientadora, Marília Patta Ramos, merece uma reverência, mais do que os habituais agradecimentos. Quando das conversas preliminares, não tinha a ideia de que a sua orientação conteria tamanho esmero e dedicação. A atenção dispensada para este iniciante, que muitas vezes deflagrou-se despreparado demais, encheu meus horizontes de esperança e confluuiu bastante para que este trabalho fosse realizado de uma maneira tão agradável. Em dois anos, minha orientadora me apresentou o universo da pesquisa quantitativa nas ciências sociais, encorajou-me a aceitar o desafio de aprender os comandos básicos da estatística e não me deixou recuar em momento algum. Na difícil arte de conciliar personalidades, perspectivas epistemológicas, linhagens teóricas e uma convivência esporádica, porém essencial, nosso relacionamento atingiu um nível respeitoso e capaz de produzir um aprendizado gigantesco na minha formação acadêmica. Só posso desejar os melhores caminhos para uma pessoa que já está marcada na minha vida profissional.

Aos meus colegas de mestrado, um agradecimento recheado de cumplicidade e desprovido completamente do sentimento de competição que, por vezes, vigora totalizante nos corredores da vida universitária. Nunca tive a intenção de competir com vocês, por dois motivos peculiares: um, porque o talento da grande maioria de vocês sempre me pareceu inalcançável; dois, visto que em nenhum instante percebi vocês propondo uma coexistência conflituosa ou interesseira. Refiro-me a pessoas com nome, sobrenome, beleza e muito, mas muito talento: Abel Cassol, Gabriela Blanco, Rodrigo Campelo, Paulo Crochemore, Bruna Anhaia, Valéria Calvi, Francisco Amorim, Fernando Nogueira, Glauco Ludwig Araujo, Allan Queiroz, Leandro Basegio, Gerson de Lima, Leonardo Menezes, Lucilene Lauda e Mathilde Mondon. Sem vocês, gurizada espetacular, nada disso teria o sabor das risadas e confidências que compartilhamos nos bastidores do Campus do Vale. Fica um

sentimento de grande nostalgia e uma saudade enorme dos acontecimentos que, infelizmente, não voltarão jamais.

Mas a vida não seria nada, realmente nada, sem os legítimos protagonistas que nos circundam rotineiramente. Alguém um dia disse que os seus amigos eram os melhores. Parafrasearei o sábio desconhecido para sentenciar a mesma falácia, que deveria valer para qualquer um. As qualidades dos meus amigos não cabem em palavras. Ainda assim, vou me esforçar para traduzi-los nos restritivos sistemas linguísticos que nos conferem um dos tipos possíveis de comunicação.

Os amigos-irmãos, de largo período, de infinita história, estes me levam às lágrimas no exato segundo em que digito estas letras. Vicente Guindani, Cristiano Ransolin, Bruno Loss, Eduardo Barcellos, Larissa Grisa, Augusto Furtado, Gabriel Torelly, Guilherme Zancan, Cecília Mombelli, Guilherme Maltez, Gustavo Maeda, Diego Valente, Pedro Brasil, Mariana Chies Santiago Santos, Marco Antonio Lopes, Pedro Lauxen, Estêvão Pires, Rosiéle Melgarejo, Otávio Domit e Nôva Brando. Para o amor não há ordem ou classificações. Não agradeço a vocês por algum motivo ligado ao esforço desta dissertação. Meu agradecimento vem lá dos calabouços mais longínquos, perdidos entre a alma (isso existe?!) e o coração, entre a mente e o corpo, entre o sentimento e a racionalização dele. Meu amor por todos vocês pode parecer obscuro, nesta ou naquela etapa das nossas vidas. Saibam, contudo, que ele está sempre presente, acalentando os meus minutos mais singelos, bem como as expressões mais salientes do meu viver. Obrigado por fazerem parte da minha vida. Obrigado por me fazerem feliz. “Tâmo junto” até o final.

Todos os demais amigos, por favor, não se sintam desprestigiados. Não os citei neste breve relicário sentimental por simples inoperância prática do instinto aplicado ao ato de escrever. Minha memória não pode ser descrita como um dos meus mecanismos mais apurados. Obrigado a todos vocês.

Não vale fugir da obrigação de agradecer delicadamente aos amigos-irmãos que batalham na mesma área, ou seja, que atuam também nas ciências humanas e sociais. Especialmente a Vicente Guindani, Eduardo Barcellos, Cecília Mombelli, Gabriel Torelly, Larissa Grisa, Mariana Chies Santiago Santos, Rosiéle Melgarejo, Nôva Brando e o “intruso” Bruno Loss. Mais uma vez sem ordens ou classificações. Vocês são a “nata” dos diálogos que me concebem enquanto pretendo intelectual. Vocês injetam sempre uma dose absurda de vontade para continuarmos na busca pelo conhecimento. Sou eternamente grato.

Quero agradecer à minha família. Meus avós, Nelson Caprara, Ives Bisol Caprara, Therezinha Dias Mattes e Ary Mattes (o último, em memória) são um doce retrato de como o tempo pode passar, mas a vida mantém a sua beleza. O tempo não precisa ser tratado como um fardo. Pode ser visto sob as lentes da experiência, do aprendizado contínuo e de uma trilha cercada de afeto e carinho. Amo vocês, nunca se esqueçam disso. Meus pais, Tânia Mattes Caprara e Nelson Caprara Junior... Não sei se conseguirei resumir o que gostaria de falar. Tenho muito orgulho de vocês, de tudo aquilo que vocês fizeram por mim até hoje. Dos tantos e tantos sacrifícios que vocês não pestanejaram em assumir para que a minha vida fosse destituída de algumas das agruras comuns dos tempos contemporâneos. De como vocês abdicaram de algumas mordomias para financiar os meus estudos, para me fornecer as oportunidades de alçar os voos que me parecessem mais adequados e interessantes. Amo vocês do fundo do meu coração. Jamais deixarei de amá-los. Este trabalho não teria nenhuma chance de existir se vocês não tivessem feito as grandes coisas que fizeram durante toda a minha vida, no intuito de me tornar uma pessoa feliz. Obrigado. Muito obrigado.

Por fim, jogar confetes na minha companheira de tantos anos pode sugerir um tratamento estilo bajulação. Não é, todavia, nada disso que as palavras a seguir tendem a cumprir. A minha pequenina namorada, que me acompanha desde exatamente o ano em que iniciei a minha trajetória nas ciências sociais, merece inumeráveis elogios, agradecimentos, suspiros e carinhos. Raquel Braun Figueiró é a mulher responsável por alegrar a minha vivência, por estimular os sorrisos no meu rosto naquelas manhãs em que o meu humor teima em continuar desagradável. Ela é responsável por partilhar as melhores viagens, as melhores sensações, as melhores risadas e os melhores momentos que não podem ser explicitados por aqui. A inspiração, a amante, a companheira, a amiga, a namorada, a mulher, a minha gatinha. Eu não sei como expressar tudo o que vivemos juntos, todos os momentos, todos os sentimentos, todas as alegrias, todos os tormentos, todos os prazeres, todos os apoios mútuos. Aprendi a combater o meu machismo diário através da nossa vida conjunta. Continuo aprendendo, como apaixonado que sou. Aprendo isso contigo, olhar após olhar. Eu te amo. Obrigado pelo amor que me dedicas todos os dias.



*“Continuo a pensar que o sistema de ensino contribui para conservar. Insisto sobre o contribui, o que é muito importante aqui. Não digo conserva, reproduz; digo contribui para conservar. O sistema de ensino é um dos mecanismos pelos quais as estruturas sociais são perpetuadas. Existem outros: o sistema sucessório, o sistema econômico, a lógica da velha fórmula marxista segundo a qual o ‘capital vai ao capital’. Mas, nas sociedades modernas, o sistema de ensino tem um peso maior, contribuindo com parte importante daquilo que se perpetua entre as gerações. Uma parte importante da transmissão do poder e dos privilégios se faz por intermédio do sistema escolar, que serve ainda para substituir outros mecanismos de transmissão, em particular os que operam no interior da família. A família é uma instância de transmissão muito importante, e o sistema escolar a substitui, ratificando a transmissão familiar. [...] O sistema escolar contribui, então, para ratificar, sancionar, transformar em mérito escolar heranças culturais que passam pela família” (BOURDIEU, 2002b, p. 14-15).*

## RESUMO

A presente dissertação de mestrado verificou empiricamente a influência de um conjunto de elementos nos resultados dos 52.434 educandos do terceiro ano do ensino médio nacional, obtidos através do SAEB 2003. Os objetivos perpassaram a mensuração do peso do capital cultural dos estudantes nos seus desempenhos, levando em consideração uma gama de outros aspectos. A hipótese central trabalhou com as pesquisas e teorias de Pierre Bourdieu, à medida que percebeu no capital cultural das famílias e dos discentes um impacto decisivo nos seus sucessos ou fracassos no campo escolar. O uso da metodologia quantitativa sustentou a consecução deste trabalho. Por intermédio das análises estatísticas multivariadas, os achados sociológicos demonstraram que os elementos culturais estiveram sempre entre os mais relevantes frente às demais variáveis. Sendo assim, embora as perspectivas que enumeram diversos fatores capazes de impactar nos êxitos ou fracassos escolares contenham sua inquestionável importância, concluiu-se que o contato ou a posse com um conjunto de recursos mobilizáveis associados ao arbitrário cultural dominante no seio familiar ainda representam uma promissora via de explicação.

## **ABSTRACT**

This dissertation empirically verified the influence of a set of elements on the academic performance of 52,434 students of the third year of high school national, obtained through SAEB 2003. Its central hypothesis worked with the research and theories of Pierre Bourdieu, as we saw in the cultural capital of families and students has decisive impact on their successes or failures in the school field. Through multivariate statistical analysis, sociological findings demonstrate the cultural elements as the most important in relation to other variables. Although the prospects which listed several factors that can impact the successes or failures at school contain its unquestionable importance, it was concluded that the contact or possession of cultural capital represent a promising explanation way.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	11
1 A SOCIOLOGIA DE PIERRE BOURDIEU: SISTEMAS DE ENSINO E REPRODUÇÃO SOCIAL.....	22
1.1 ESPAÇO SOCIAL, CLASSE E CAMPO.....	23
1.2 <i>HABITUS</i> , DISPOSIÇÕES E TRAJETÓRIAS .....	29
1.3 OS CAPITAIS E A LÓGICA DO SISTEMA ESCOLAR.....	36
1.4 CONDIÇÕES EPISTEMOLÓGICAS DO FAZER SOCIOLÓGICO EM BOURDIEU.....	42
2 A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO E O DESEMPENHO ESTUDANTIL.....	48
2.1 AS DESIGUALDADES COMO EIXOS EXPLICATIVOS .....	49
2.2 UMA DIVERSIDADE DE ABORDAGENS .....	59
2.3 UMA SOCIOLOGIA DA ESCOLA.....	66
3 SOBRE OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	73
3.1 A ESCOLHA DOS MÉTODOS QUANTITATIVOS .....	73
3.2 CONHECENDO O SAEB 2003 .....	75
3.3 O EMPREENDIMENTO METODOLÓGICO DETALHADO .....	78
3.4 ESTRATÉGIA ANALÍTICA .....	99
4 UMA ANÁLISE DA INFLUÊNCIA DO CAPITAL CULTURAL NO DESEMPENHO ESTUDANTIL ATRAVÉS DO SAEB 2003 .....	101
4.1 ANÁLISE DOS CONDICIONANTES PRINCIPAIS.....	101
4.2 O PESO DO CONSTRUTO CAPITAL CULTURAL.....	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	131
REFERÊNCIAS.....	137

## INTRODUÇÃO

Uma atmosfera escolar é tributária de largas quantidades de possíveis observações e temáticas para pesquisas diversas. Não é a toa que o assunto cruza a trajetória das ciências sociais, no Brasil e no mundo, desde os períodos mais longínquos da razão iluminista. Todavia, para além dos muros das instituições de ensino, uma série de relações se estabelece nas vidas das pessoas que protagonizam a tessitura dos movimentos sistemáticos do ensinar e aprender.

A presente dissertação verificou o impacto dos elementos culturais exteriores à escolarização no desempenho dos estudantes do terceiro ano do ensino médio brasileiro, participantes do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 2003, coordenado pelo Ministério da Educação (MEC). Do SAEB, realizado de dois em dois anos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), fazem parte a Prova Brasil (que mede a proficiência dos estudantes em determinadas disciplinas) e a aplicação de um questionário que contextualiza a vivência dos alunos respondentes.

Justifica-se pensar sobre o sistema escolar brasileiro, pois ele tem passado por um importante processo de expansão nas últimas décadas. No início do novo milênio, segundo o Ministério da Educação (INEP, 2001), 96,3% das crianças entre sete e 14 anos foram levadas para dentro das escolas. A inclusão de grande parte da população com idade adequada para o ensino fundamental e a ampliação de vagas para o ensino médio corroboram uma evolução no país. Mas isso não reflete, necessariamente, um crescimento na qualidade do aprendizado.

O desempenho dos estudantes tem sido questionado com frequência. No ranking educacional produzido pela UNESCO, o desenvolvimento da educação no Brasil está classificado num nível médio, situado no 88º lugar, atrás dos vizinhos Argentina, Chile e Bolívia. Embora ainda seja possível notar uma redução nos índices de analfabetismo, o número absoluto de analfabetos permanece elevado. De acordo com o relatório produzido pelo MEC, acerca do SAEB 2003, no mesmo ano consta o número de 11,6% de brasileiros que não sabiam ler e escrever.

As políticas públicas da área da educação, baseadas no Plano Nacional de Educação (PNE) promulgado no ano 2000, tratam dos livros didáticos, da alimentação e do transporte escolar. São políticas importantes, porém não buscam interferir na realidade dos alunos fora das escolas.

Um dos aspectos mais flagrantes relacionados às obstruções para melhores desempenhos na educação é a desigualdade derivada das regiões em que se vive. As unidades da federação localizadas no norte e no nordeste apresentam resultados quase sempre inferiores à média de toda a nação. Por outro lado, os estudantes das regiões sul e sudeste alcançam desempenhos acima da mesma média. Esses apontamentos sugerem a necessidade de maior atenção aos locais inferiorizados quanto à qualidade do sistema escolar.

A taxa de anos de estudo dos brasileiros aumentou, nesse processo em que se vislumbram algumas melhorias no cenário educacional. O *Relatório do SAEB 2003* indica um avanço nesse sentido, passando a média de anos de estudo de 6,02 em 1993, para 7,26 em 2003. As diferenças regionais se expressam também nesse quesito.

Não se encerram por aí as constatações relativas aos problemas da educação básica no Brasil. Um dos demonstrativos da sua ineficiência se traduz nas taxas de rendimento dos educandos ao término dos anos letivos, expressas na aprovação, reprovação ou no abandono. Os dados são elevados para a repetência e para a evasão, ainda que bastante inferiores aos da aprovação.

Muito se tem discutido se o foco do problema da escolarização está na repetência ou na evasão. Autores como Fletcher, Klein e Ribeiro mostraram, no final da década de 1980 e início dos anos 1990, através de modelos matemáticos específicos, que a ênfase está na repetição e não no abandono. A imensa maioria dos estudantes possui ao menos uma repetência na sua trajetória, mas opta por permanecer na escola.

Mais graves ainda são os indícios que explicitam uma queda no desempenho dos estudantes brasileiros durante a série de avaliações do SAEB (aqui consideradas de 1995 a 2003). Apesar do progresso na inclusão de jovens no sistema escolar e do crescimento dos anos de estudo, os índices de aprendizagem não são nada satisfatórios. No país inteiro, de 1995 a 2003, vigora uma tendência de declínio no que tange ao conhecimento dos alunos testado pela Prova Brasil – tanto para a disciplina de matemática, quanto para língua portuguesa.

As avaliações que buscam perceber o nível de competências e habilidades desenvolvidas pelos jovens em leitura e escrita, bem como na resolução de problemas matemáticos, despontam praticamente sempre abaixo das médias esperadas. Mesmo se apreciadas como válidas as diversas críticas que podem ser

desferidas aos mecanismos avaliativos do aprendizado, mostram-se evidentes as muitas dificuldades que perpassam o universo educacional.

Se a sociologia carrega o intuito de explicar, pelo menos em parte, algumas das dinâmicas da vida coletiva, uma abordagem com horizontes amplificados tem a sua relevância garantida. Não se trata de embarafustar nos labirintos dos debates entre as propostas macro ou micro, as estruturalistas ou implicadas nas ações, mas de facultar, com Wright-Mills (1975), o fazer das ciências sociais no escopo de uma espécie de artesanato intelectual. Nos meandros da imaginação científica que o autor defende imprescindível, a caracterização de um objeto caro à sociologia tem um sentido, não está à deriva das volições da singularidade. Caso o sistema educacional brasileiro fosse cercado de resultados satisfatórios, no que tange à sua qualidade, e somente um, dois ou 10 estudantes destoassem do padrão, não haveria a consecução de um objeto para a ciência da sociedade nos insucessos deles. Uma vez que as decepções se repetem, que as avaliações de grande escala demonstram uma falência coletiva, e não individual, a construção deste objeto de pesquisa sociológica impele-se ao inteligível.

Por um caminho amplo é possível encontrar contribuições importantes na sociologia da educação, mesmo que ela não tenha a exclusividade em processos investigativos desse gênero. O surgimento da escola remete, de maneira geral, à construção de instituições dotadas do sentido legítimo de socializar os indivíduos de pouca idade, os colocando frente ao mundo em que habitam. Das Universidades Medievais ao que existe no século XXI, ocorre uma trajetória instável tanto nas análises acerca de como se constituem tais estabelecimentos, quanto ao que significam socialmente, às práticas que assumem e às consequências que produzem.

Muitas são as pesquisas e teorias sociológicas que proporcionam argumentos a fim de pensar sobre a escola. Uma parte delas tratou de esclarecer as relações entre as desigualdades sociais e o desempenho educacional. Nesse cenário, mesmo que carreguem diferentes enfoques, cabe destacar os trabalhos de Coleman (1997), Bourdieu (1982, 2007, 2011) e Bernstein (1997), entre outros, no domínio internacional. Na mesma linha, no Brasil, são referências os estudos de Silva e Hasenbalg (2000), Rosemberg (2002), Barbosa (2009), Nogueira, Cunha, Viana e Resende (2009).

Para além dos referidos pesquisadores, diversos estudos de temáticas variadas neste âmbito perpassam outras áreas das ciências humanas e sociais. Entender os sucessos e fracassos de alunos é também uma ambição da psicologia, por exemplo. Basta para isso notar os trabalhos de Patto (1997).

Nogueira, Cunha, Viana e Resende (2009), docentes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), detalharam algumas das vertentes capazes de trazer contundência aos resultados acadêmicos no ensino básico. Mirando a relação entre as famílias e os estudantes, esboçou a probabilidade de que o capital cultural familiar retrata um proeminente aspecto na construção dos desempenhos estudantis.

Outro polo de análise, num contexto de ampliação dos horizontes, emerge na procura por compreender as relações entre as identidades étnicas ou de gênero e o desempenho estudantil. Algumas amostras dessa orientação de pesquisa estão nos escritos de Rosemberg (2002), Barbosa (2004), Silva e Hasenbalg (2000), Soares e Alves (2002). Também o *Relatório do SAEB 2003* faz referência à existência de desigualdades de resultado entre diferentes grupos étnicos no Brasil.

Analisando os dados brasileiros do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) 2000, preparado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Bonamino, Alves e Franco (2010) destacam alguns de seus achados sociológicos, que explanam a importância do diálogo familiar como um dos elementos bastante explicativos dos rendimentos escolares. Em suma, afirmam a força de uma espécie de capital social que “[...] a despeito de as famílias deterem baixo capital econômico, disponibilizam para seus filhos recursos educacionais que redundam em um desempenho acima da média geral” (BONAMINO, ALVES e FRANCO, 2010, p. 497).

Mais uma pesquisa que utiliza as informações produzidas pelo PISA, com evidências de 2006 e 2009, o artigo de Gamboa e Waltenberg (2011) retrata parte das desigualdades de oportunidade no desenvolvimento educativo da América Latina. Numa abordagem comparativa entre seis países do continente (Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, México e Uruguai), os pesquisadores do Centro de Estudos sobre Desigualdade e Desenvolvimento (CEDE) da Universidade Federal Fluminense (UFF) tentaram mensurar as diferenças de oportunidades usando as seguintes variáveis: gênero, tipo de escola (pública ou particular), escolaridade da família e a combinação de todas elas. Os resultados apontam que a educação dos



pais e o tipo de escola (especialmente na Argentina e no Brasil) constituem fatores impressionantes nas relações de desigualdades de oportunidades tocantes à educação.

Os dados do SAEB 2003 serviram para o trabalho de Soares e Collares (2006). Eles procuraram observar as ligações entre os recursos familiares e o desempenho cognitivo de jovens e crianças no ensino básico. Suas conclusões mostram “[...] um quadro complexo de relação entre as características das famílias, da escola e o desempenho dos alunos” (SOARES e COLLARES, 2006, p. 637). É válido ressaltar, ainda, que as suas interpretações não tratam os efeitos dos componentes familiares como inferiores aos da instituição escolar, o que sugere que os efeitos oriundos da influência das famílias podem ser dominantes nos resultados escolares.

Convém fazer algum comentário acerca da definição de desempenho. Barbosa (2009, p. 39) observa a atualidade dos debates que versam sobre os testes avaliativos, sugerindo os escritos de Merle (1998) e Thélot (1993) como modelos dessa discussão. Contudo, defende a necessidade de uma avaliação educacional, e sublinha que os testes ainda possuem um caráter de centralidade para medir o conhecimento acumulado pelos alunos, no interior dos parâmetros curriculares vigentes. O que, de fato, cintila como uma realidade eminente.

Um esporte de combate. Assim Pierre Bourdieu definiu a sociologia, quase na virada do século XXI, perto de encerrar a sua trajetória acadêmica. Nessa metáfora mora a ideia de que, como as artes marciais, os ensinamentos sociológicos devem ajudar na defesa, e não no ataque. Defender-se das imposições do cotidiano, das pré-noções que forjam uma sociologia espontânea, das armadilhas da dominação cuja assimetria das correlações de poder pode ofuscar o trabalho do pesquisador.

Está na sua obra um dos aportes contemporâneos mais importantes. Nos seus escritos encontram-se elaborações sobre alguns conceitos valiosos na sustentação desta pesquisa de mestrado. Sendo que Bourdieu não pretende que suas teorias estejam afastadas do ofício científico, para que não negligenciem um viés prático e releguem o seu próprio estatuto, tem-se um alicerce promissor para a construção teórica do objeto desta investigação.

Dotado do intuito de não abraçar nenhum dos polos na dicotomia entre objetivo e subjetivo, estrutura e ação, o autor propõe um tipo de construtivismo

estruturalista como forma de exercer o equilíbrio entre ambos. Em outras palavras, argumenta no sentido da existência de estruturas objetivas independentes da consciência dos agentes (termo mais conveniente do que indivíduos), capazes de limitar suas práticas ou representações; entretanto, no construtivismo esboça-se a presença de uma gênese social dos esquemas de percepção, de pensamento e de ação constitutivos daquilo que denomina *habitus*. O conceito assinala que o princípio da ação histórica não reside nem na consciência, nem nas coisas, mas sim na relação entre os dois estados do social, sob uma forma de sistemas de disposições duráveis, de passado incorporado, uma quase natureza (BOURDIEU, 1990, 1996a, 2008, 2009).

Noutra ponta, Bourdieu (2004a, 2008) fala dos campos, no que retrata a exteriorização da interioridade. Postula os campos enquanto microcosmos da vida social, que vão ganhando autonomia progressivamente através da história, em torno de relações sociais, de conteúdos e de recursos específicos, alhures diferentes. Cada campo pode ser considerado então um campo de forças, no qual os agentes se confrontam para conservar ou transformar as relações hierárquicas. Edifica-se a ideia de orientar a perspectiva de que eles se caracterizam por mecanismos específicos de capitalização dos recursos legítimos que lhe são constituintes. Não há, portanto, apenas uma só espécie de capital. Há, sobretudo, uma pluralidade de capitais abarcando uma representação pluridimensional do espaço.

Para se pensar as relações de dominação é necessário incorporar a perspectiva da violência simbólica. As diferentes formas de dominação carecem de legitimação, precisam ser reconhecidas como legítimas, assumir um sentido positivo ou tornar-se natural. Os dominados podem, então, aderir à ordem dominante. Solidifica-se um duplo processo de reconhecimento e desconhecimento.

As análises de Bourdieu (1992, 2004a, 2008) tem o objetivo de demonstrar que a vida nas sociedades contemporâneas está impregnada de luta simbólica. Lutas que se dão entre grupos distintos, não apenas numa dimensão material da realidade, mas que também se travam no universo simbólico. As lutas de classificações são, portanto, dimensões do decorrer das lutas entre os distintos grupos no espaço social.

O jogo da vivência coletiva está em constante dialética e cada grupo social (seja dos estudantes, tecnocratas, artistas, etc.) tenta “naturalizar” sua posição dentro da estrutura na qual está inserido. Estrutura que não é estática e está em

constante negociação. Os conflitos transcorrem num ambiente simbólico, em que a linguagem é dotada de papel fundamental na legitimação das diversas categorias sociais. É através dela que as incontáveis facetas do mundo social são construídas e que as categorias do que é autorizado e do que é autoridade são estabelecidas.

Bourdieu (2010a) refuta com veemência juízos de valor, concernentes à luta de classificações (de classes prováveis, uma articulação do intelectual posta no papel, mas apenas prováveis na realidade). Ele não procura traçar uma linha de desenvolvimento evolutivo e quer identificar as estratégias/trajetórias que movem e reproduzem as desigualdades no espaço social, bem como os partícipes deste contexto.

Baseando-se nisso, aqui se resgatou uma reflexão acerca da importância das características trazidas da vida social fora do espectro do ensino sistemático. Em sociedades com altos índices de desigualdade, como a brasileira, cuja distribuição das oportunidades de ascensão segue a passos lentos, foi inquietante observar se a escola reproduz disparidades sociais, exteriores ao seu ambiente cotidiano. O entendimento das relações sociais para além dos muros das instituições escolares constituiu objeto de investigação sociológica, sem com isso desconsiderar os fatores internos à escolarização capazes de influenciar nos desempenhos estudantis.

Com Bourdieu sabe-se das dificuldades dos estudantes distanciados de um aporte cultural razoável – concernente à cultura dominante – em alcançar rendimentos satisfatórios. Bourdieu (1996a, p. 37) entende que o sistema escolar “[...] separa os detentores de capital cultural herdado daqueles que não o possuem”, numa tendência a não modificar as diferenças sociais preestabelecidas.

O conceito de capital cultural emana da ambição de Bourdieu (1992, 2002a, 2007, 2011) em demonstrar o papel reprodutor intrínseco aos componentes pedagógicos e a todo o funcionamento do sistema escolar. É o conjunto de competências e recursos relacionados ao arbitrário cultural dominante, mobilizáveis pelo *habitus* nos diversos campos – fundamentalmente no campo escolar. Princípio importante de hierarquização dos jogos sociais e, em última instância, da reprodução social. Nele incide a manutenção das desigualdades encontradas entre os educandos, que ao se inserirem nos colégios se deparam com mecanismos que orientam suas trajetórias conforme a equivalência dos seus atributos culturais na relação com a cultura hegemônica. O desempenho dos alunos e o percurso vindouro dependem em grande parte do capital cultural desses agentes, herdado das suas

famílias e das possibilidades das mesmas (BOURDIEU, 1992, 2007, 2011). A partir deste corpo teórico projetou-se a hipótese deste estudo.

O problema desta dissertação circundou a busca por examinar em que medida o capital cultural, construto teórico pensado por Pierre Bourdieu, pode influenciar nos desempenhos dos estudantes investigados pelo SAEB 2003. Considerando uma série de outros fatores, como as condições econômicas ou as relações sociais no interior da escola, ele gira em torno da ideia de mensurar qual é o peso do capital cultural dos educandos para a obtenção de sucessos ou fracassos no ensino básico brasileiro.

Objetivou-se, na completude destas páginas, sobretudo, averiguar empiricamente as relações entre o contexto cultural familiar e pessoal em que estão inseridos os estudantes do terceiro ano do ensino médio nacional e os rendimentos por eles obtidos numa das maiores avaliações externas do país.

Como se chegou lá? Os caminhos para a construção dos objetos de pesquisa foram e são caudatários de especial reflexividade. De Bachelard (1996), da ideia de que as experiências concretas e reais representam obstáculos à abstração científica, Bourdieu dá ressonância epistemológica em grande parte. Destituindo o caráter de descoberta, aplicando a concepção de criações científicas, opondo-se radicalmente ao par empirismo-positivismo, Bachelard (1996) vê na teoria da relatividade de Einstein e no desenrolar da mecânica quântica as justificações para um novo espírito da razão.

A experiência comum não é construída e veste-se com uma roupagem tautológica. Ela permanece no sentido de um fato. Já a experiência científica, repleta de erros retificados, confronta a experiência primeira com diversos pontos de vista e faz do objeto de pesquisa não um fato, mas um artefato. O conhecimento é uma construção impregnada de rupturas epistemológicas, nas quais não há espaço para a obtenção de uma verdade linear, capaz de responder unificadamente à complexidade do real. A artificialidade do espírito científico consiste no esforço humano abstrato de explicar a natureza e as relações sociais. Teorias, definições e categorias de testes são o que conduzem e validam uma experiência científica (BACHELARD, 1996).

O espírito da ciência contundente utiliza da variação ao elaborar as suas teorias. Tenta definir objetivamente as variáveis de um fenômeno e conduzir as experiências orientadas pelas suas hipóteses para verificá-las. Desde uma espécie de geometrização, pode-se prescrever ou repensar teorias capacitadas a explicar o objeto de estudo, não bastando imagens ou analogias desprovidas de lógica. Em Bachelard, a “nova” ciência quer compreender pela abstração aquilo que a observação não percebe, movendo-se por constantes indagações quanto às experiências e as teorias fora do arcabouço da ciência, interrogando-se sempre ao se aprofundar numa pesquisa.

Bourdieu (1996a, 2004b) investe na sociologia o pensamento de Gaston Bachelard (1996). As pré-noções são perspectivas esquemáticas e francamente sumárias, configuradas pela prática e para ela despem-se de autoridade e evidência. No momento da investigação, o sociólogo se defronta com uma relação com o objeto que, enquanto relação social, não é puro conhecimento. Os dados se lhe apresentam como montagens vivas, restritas e singulares.

O saber que não é científico em muitos casos apontaria para as incapacidades individuais, cognitivas, relativas à vontade dos estudantes, à classe econômica ou ao comportamento os fatores centrais dos fracos rendimentos escolares. Em que pese toda a complexidade intensa e indissociável à temática, uma atenção rigorosa pode afrontar a opinião e o senso comum, mesclando teoria, métodos sofisticados e desconfiança reflexiva.

Entre os procedimentos de ruptura, de vigilância epistemológica, Bourdieu (2004b) receita a fragmentação das totalidades concretas e patentes jogadas à intuição, para trocá-las por um conjunto de critérios abstratos que as definem do ponto de vista sociológico. A necessidade de erigir designações específicas que forjam novos objetos ao elevarem novas relações entre os aspectos das coisas, caracteriza apenas um primeiro indício do rompimento com a sociologia espontânea. Por mais parcial que seja o foco de uma pesquisa, este só pode ser proposto em função de uma problemática teórica. Ela tem que permitir atualizar a um questionamento sistemático as feições da realidade, expostas em relação entre si pela pergunta que lhes é feita.

As análises estatísticas contribuem para fazer possível novas relações de natureza imperceptível para o saber primeiro. As técnicas ou métodos podem ser vistas como teorias em ato, materializadas na prática científica. Fruto das reflexões

originárias das posições epistemológicas esboçadas acima, os procedimentos metodológicos que incumbem a esta dissertação de mestrado podem ser exibidos ao leitor.

Os procedimentos metodológicos merecem ser revisitados. Por intermédio dos métodos quantitativos, um embasamento perspicaz tornou-se vigente em vista do problema sociológico aqui construído, no que tange a um retrato aproximado da realidade. Usou-se o banco de dados do SAEB 2003, com informações de 52.434 discentes do terceiro ano do ensino médio nacional. O olhar quantitativo tem o mérito de disponibilizar ferramentas probabilísticas que fomentam a apreensão de algumas causas das relações postas em dúvida. Ainda que, conforme Bachelard (1996, p. 21):

Precisar, retificar, diversificar são tipos de pensamento dinâmicos que fogem da certeza e da unidade, e que encontram nos sistemas homogêneos mais obstáculos do que estímulo. Em resumo, o homem movido pelo espírito científico deseja saber, mas para, imediatamente, melhor questionar.

A técnica estatística selecionada consistiu na regressão linear múltipla, conhecida também por ser uma análise multivariada. A estabilidade desse instrumento traz ao pesquisador a inferência do impacto de uma gama ampla de variáveis independentes numa dependente quantitativa. Mensurar a força de determinados construtos teóricos nas notas dos estudantes que realizaram o SAEB 2003 fez-se, então, uma iniciativa que rendeu abstrações relevantes ao cientista social.

O capital cultural, as condições econômicas e escolares, em paralelo aos atributos individuais, geográficos e de envolvimento das famílias nas vidas dos educandos foram operacionalizados através de indicadores e medidas. É óbvio que este processo deixou para trás algumas idiossincrasias dos jovens feitos de carne, ossos e subjetividades que participaram das avaliações das quais os dados derivam. Mas o ganho de validade externa, do poder cauteloso de pensar as tendências, doravante emprestou uma oportuna via de análise ao desdobramento deste trabalho.

A subsequente distribuição dos capítulos angariou a seguinte estrutura organizativa. Num primeiro momento, um aprofundamento do complexo teórico exibido na obra de Bourdieu. A segunda etapa ampliou as visões sobre os possíveis aspectos impactantes no desempenho estudantil. Posteriormente, falou-se sobre os procedimentos metodológicos aqui utilizados. Finalmente, refletiu-se enfocando as análises da influência do capital cultural nos resultados dos discentes avaliados pelo SAEB 2003.

O acúmulo de crédito depositado nas páginas a seguir vai depender da curiosidade do leitor até aqui e daqui em diante. Ir além das percepções habituais, galgando municiar alguma contribuição expressiva e pertinente aos interessados pelas ciências sociológicas foi uma das ambições deste autor. Perante o que anunciou a introdução que chega ao final nesta frase, o capital cultural consolidou-se como suspeito de merecer notoriedade nas encruzilhadas que desfiguram os motivos dos desempenhos estudantis.

## 1 A SOCIOLOGIA DE PIERRE BOURDIEU: SISTEMAS DE ENSINO E REPRODUÇÃO SOCIAL

A sociologia de Pierre Bourdieu é uma referência marcante para o século XX. Os seus escritos transitam por diversas áreas do conhecimento, passando pela filosofia, antropologia e chegando à sociologia. Sob um prisma geral, seu pensamento pode ser integrado à perquisição de compreender as distinções simbólicas e a reprodução das desigualdades, com o enfoque das ciências sociais.

A construção do objeto desta dissertação elenca como fundamentação teórica o complexo teórico do sociólogo francês. Isso quer dizer que a rede de relações conceituais que se entrecruza com as análises empíricas funda seus laços ao trabalho de Bourdieu. Contudo, não pretende realizar importações de qualquer feitio e almeja investigar reflexivamente a influência do capital cultural no desempenho dos estudantes brasileiros. Destarte, os seus trabalhos pioneiros que obtiveram maior repercussão estão relacionados justamente ao estudo do campo escolar.

Silva (1996) adverte quanto aos usos dos referenciais de Bourdieu. Ele lembra que para se referir aos estudos do autor sobre a educação, não se devem incluir quaisquer feições de olhares pedagógicos ou propostas de métodos de ensino. “Uma análise sociológica da educação inspirada em Bourdieu deveria, em vez disso, preocupar-se em compreender como a educação está implicada na constituição da sociedade, da estrutura social e do agente social” (SILVA, 1996, p. 246). Assim, também Coradini (1996, p. 213) argumenta que:

Na medida em que qualquer referencial teórico é o produto da história escolar e intelectual dos respectivos países produtores e exportadores de cultura escolar, quando exportados para outras situações que têm outra tradição escolar, tendem a ser reinterpretados e redefinidos, em confronto e/ou amálgama com esta tradição escolar.

Fugindo de transposições, é válido sublinhar que Bourdieu examina com profundidade a questão do poder simbólico na sua produção intelectual. Tratando acerca do que chama de sistemas simbólicos (mito, linguagem, arte, ciência, religião, etc.), ele destaca que a tradição neo-kantiana versa sobre os mundos simbólicos como instrumentos para o ato de conhecer e para a construção do mundo dos objetos. Diferente do legado deixado por Kant, “[...] que insiste no *modus operandi*, na atividade produtora da consciência, a tradição estruturalista privilegia o



*opus operatum*, as estruturas estruturadas” (BOURDIEU, 2010a, p. 09). Os sistemas simbólicos, nas suas facetas comunicativas e de um instrumental para o conhecimento, apenas conseguem “[...] exercer um poder estruturante porque são estruturados” (BOURDIEU, 2010a, p. 09).

## 1.1 ESPAÇO SOCIAL, CLASSE E CAMPO

A ciência de Bourdieu caracteriza-se pela ideia de que é necessário mergulhar na particularidade de uma realidade empírica, localizada e datada na história. Cabível é construir “um caso particular do possível”, acordando com Bachelard. Na dissertação aqui apresentada, que tem como foco a avaliação do SAEB, recortando a realidade dos educandos num dado espaço e tempo (Brasil, 2003), levantar-se-ão as análises acerca dos impactos do capital cultural nos seus desempenhos acadêmicos.

Na maneira substancialista de pensar as atividades ou preferências de determinados agentes ou grupos são vistas como se fossem propriedades substanciais, impressas para sempre numa forma de essência biológica ou cultural. No entremeio, contrariando a noção usual de distinção, que orienta a algo “natural”, Bourdieu a expressa no sentido de certa qualidade, do portar-se, que é na verdade diferença, separação. Uma propriedade relacional que, como tal, somente se aplica na sua relação com as outras.

A base para a noção de espaço social está na ideia de diferença, separação, num aglutinado de posições coexistentes, mas distintas, “[...] exteriores umas às outras, definidas umas em relação às outras, por sua exterioridade mútua e por relações de proximidade, de vizinhança ou de distanciamento e, também, de ordem, como acima, abaixo e entre [...]” (BOURDIEU, 1996a, p. 18/19). É primordial perceber que é um par de princípios que vigora como o cerne da diferenciação, o capital econômico e o capital cultural. Sob a égide de ambos, o espaço social é construído fazendo com que os agentes ou os grupos se vejam espalhados em função dos aportes dos referidos capitais que possuem. Os estudantes encontram-se difusos no espaço social, e quando eles atuam no campo escolar, o capital cultural manifesta-se como organizador hierárquico.

Construir o espaço social, essa realidade invisível, que não podemos mostrar nem tocar e que organiza as práticas e as representações dos agentes, é ao mesmo tempo possibilitar a construção de classes teóricas tão homogêneas quanto possível da perspectiva dos dois principais determinantes das práticas e de todas as propriedades que daí decorrem (BOURDIEU, 1996a, p. 24).

Tem-se na concepção de distinção o sustentáculo para a própria concepção de espaço social. Um aglomerado de posições distintas, concomitantes, mas exteriores umas às outras. Definem-se por essa espécie de exterioridade recíproca, pelas relações de distância ou proximidade, de hierarquias ou ordens.

Em suma, ocorre nos espaços de posições sociais a decodificação dos espaços de tomada de decisão dos agentes. Isso se dá através do *habitus* (definido minuciosamente na próxima seção deste capítulo), um mecanismo de intermediação entre as ações e as estruturas. Todas as classes ou grupos de agentes carregam o potencial para a tomada de posições. Também lhes cabe uma classe de gostos (*habitus*), numa alusão ao que se poderia denominar de afinidade de estilos.

Assim como as posições das quais são o produto, os *habitus* são diferenciados; mas são também diferenciadores. Distintos, distinguidos, eles são também operadores de distinções: põem em prática princípios de diferenciação diferentes ou utilizam diferentemente os princípios de diferenciação comuns (BOURDIEU, 1996a, p. 22).

Deve estar claro que essas categorias sociais de percepção constituem o meio para que as diferenças de natureza prática, expostas nas opiniões ou nas poses de cada agente ou grupo, manifestem-se enquanto diferenças simbólicas semelhantes a um tipo de linguagem. Aí o contato de Bourdieu com a gramática gerativa de Chomsky evidencia-se com nitidez.

A existência de um espaço social é, indiscutivelmente para Bourdieu, composta pelo ato de discernir, ser diferente. Só que isso apenas se exerce como uma diferença socialmente pertinente à medida que ela seja percebida por alguém capacitado a discernir, exercitar a diferença. O espaço social é uma realidade invisível, impossível de se mostrar ou tocar. É ele que organiza tanto as práticas quanto as representações das pessoas. Com ele cresce a possibilidade da elaboração de classes teóricas, cuja homogeneidade dos atributos depende do volume e da estrutura dos capitais que as fundamentam.

Dessa maneira, vige uma proposta de classificação que não consiste em simples descrições, mas se forja num viés explicativo. O que não significa, porém,

que as classes construídas no papel, criação científica do pesquisador, transformem-se por um golpe intelectual em classes reais, agrupadas assim na realidade.

A proximidade no espaço social [...] predispõe à aproximação: as pessoas inscritas em um setor restrito do espaço serão ao mesmo tempo mais próximas (por suas propriedades e suas disposições, seus gostos) e mais inclinadas a se aproximar; e também mais fáceis de abordar, de mobilizar. Isso não significa que elas constituam uma classe, no sentido de Marx, isto é, um grupo mobilizado por objetivos comuns e particularmente contra uma outra classe (BOURDIEU, 1996a, p. 25).

As classes teóricas de Bourdieu conduzem, conforme o próprio autor, ao que o entendimento marxiano do conceito propõe. As distâncias no espaço social, factível entre patrões e trabalhadores, na grande parte dos casos, exemplificam essa assunção. Por outro lado, a proximidade no espaço social não acarreta um automatismo de unidade entre os agentes. Leibniz estipula uma “pretensão de existir”, no que Bourdieu fala de uma potencialidade objetiva de unidade como grupo, como classe provável.

A negação das classes, aos moldes das tradições mais conservadoras, para Bourdieu condiz com a negação das diferenças e dos princípios de diferenciação. Se as classes sociais existem à imagem de uma construção intelectual, algo que se trata de fazer, “o que existe é um espaço social, um espaço de diferenças” (BOURDIEU, 1996a, p. 27).

Em tese, no campo escolar, o capital cultural dos estudantes condiciona suas carreiras no mundo do saber sistematizado, fazendo com que aqueles que já partem de uma situação favorável desde nascença mantenham suas posições no desenrolar dos acontecimentos. O mundo social, construído e a construir, por indivíduos e coletividades, está repleto de posições sustadas pelos agentes.

O espaço social me engloba como um ponto. Mas esse ponto é um ponto de vista, princípio de uma visão assumida a partir de um ponto situado no espaço social, de uma perspectiva definida em sua forma e em seu conteúdo pela posição objetiva a partir da qual é assumido (BOURDIEU, 1996a, p. 27).

A posição em que o agente se localiza no espaço social, nas estruturas distributivas dos tipos diversos de capital, norteia as representações acerca do mesmo e das lutas por manter ou alterar as hierarquias de posições a ele

concernentes. O espaço social precisa ser edificado à feição de uma estrutura de posições diferenciadas, que são pensadas caso por caso e pelo lugar em que estão na alocação de uma forma determinada de capital. Há uma congruência estabelecida entre o espaço de posições preenchidas no espaço social e as disposições dos agentes (*habitus*).

Bourdieu desenha a realidade social com a imagem de microcosmos relativamente autônomos, os campos, universos intermediários nos quais estariam situados os agentes e as instituições que “produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência” (BOURDIEU, 2004a, p. 20). Noutras palavras, os campos são mundos sociais que correspondem a leis sociais mais ou menos específicas. Todos os campos são campos de força e de disputa, e a posição ocupada por cada agente na estrutura da distribuição do capital específico de cada campo vai encaminhar as suas possibilidades de atuação. O campo escolar remete ao capital cultural o elemento distintivo central para que se ordene e reordene as suas dominações e hierarquias.

O campo é uma teia de relações objetivas dadas entre posições objetivamente delineadas através de uma relação objetiva com outras posições. Em se tratando das posições, elas são caudatárias da situação em que o campo se encontra e das suas potencialidades – no interior da estrutura do campo. Isso significa que o fato do agente ter ou não os capitais requisitados (ou os poderes equivalentes) pelo ritmo do campo comanda a conquista dos lucros a ele conferidos.

Os campos são feitos de espaços de possíveis, que se colocam impositivamente aos que interiorizam a sua lógica e as suas demandas. Quase um “transcendental histórico”, um “sistema de categorias sociais de percepção e apreciação, de condições sociais de possibilidades e de legitimidade” (BOURDIEU, 2010b, p. 266). Embora os campos carreguem traços de dominação e subordinação, a sua estrutura dá margem a indeterminações. Ela está associada, claramente nos campos pouco institucionalizados, à disponibilidade que os agentes desfrutam de uma parcela objetiva de liberdade, reduzida ou não. As transformações nos campos se devem, na sua maioria, aos movimentos dos iniciantes que, desfavorecidos no acúmulo do capital específico, assentam a sua identidade, as suas diferenças, tornando-as conhecidas e aventando subverter os pensamentos vigentes.

A tendência a se arriscar recai, normalmente, ainda, aos agentes que se forjam bem resolvidos no tocante ao capital econômico. É este que garante a

liberdade relativa à subsistência, e a procura pelos lucros simbólicos nos postos mais aventureiros é tomada por agentes recrutados entre as camadas abastadas. “De modo geral, são os mais ricos em capital econômico, em capital cultural e em capital social os primeiros a voltar-se para as posições novas” (BOURDIEU, 2010b, p. 295).

Há um senso de investimento dos dominantes, cujos *habitus* se afinam aos campos em que atuam. As disposições ligadas à determinada origem social, para se efetivarem, dependem da especificação das estruturas dos possíveis e da posição ocupada pelo agente no campo.

A relação entre as posições e as disposições tem evidentemente dupla direção. Os *habitus*, enquanto sistemas de disposições, só se realizam efetivamente em relação com uma estrutura determinada de posições socialmente marcadas (entre outras coisas pelas propriedades sociais de seus ocupantes, através das quais se dão a perceber); mas, ao contrário, é através das disposições, que são elas próprias mais ou menos completamente ajustadas às posições, que se realizam determinadas potencialidades que se achavam inscritas nas posições (BOURDIEU, 2010b, p. 299).

Para analisar diferentes campos, atenta-se às suas variadas facetas configurativas, dependendo da época e das tradições. Eles têm de ser tratados como casos particulares, ou seja, como um caso que gravita entre outras configurações também cabíveis. O embaraço reside em vencer as generalidades vazias e, no mesmo escopo, despojar-se das tentativas de fazer do singular, incontrolavelmente, algo universal.

Uma característica generalizável nos campos é que a competição pelo teor dos jogos esconde os consensos que estão por detrás dos princípios dos próprios jogos. Participar dos campos requer o consentimento de uma gama de pressupostos que, indiscutidos nas discussões, permanecem salvaguardados delas. Eis que o trabalho da noção de interesse escora-se em duas justificativas: a primeira, para contrapor a ideia de que alguns agentes se movimentam em determinados campos de modo desinteressado; a segunda, porque os agentes não devem ser compreendidos como seres avulsos que pairam sem sentido pelo mundo social.

Prossegue-se que é basilar a recordação de que Bourdieu não supõe que as pessoas sejam racionais, se o significado disso remontar aos preceitos utilitaristas e às suas filiações. “Elas podem ter condutas razoáveis sem serem racionais; podem ter condutas às quais podemos dar razão, como dizem os clássicos, a partir da

hipótese de racionalidade, sem que essas condutas tenham tido a razão como princípio” (BOURDIEU, 1996a, p. 138). É por este traçado que a sociologia de Bourdieu encaminha a assertiva de que os seres humanos não produzem atos gratuitos ou desinteressados.

O autor sugere, ainda, a substituição do conceito de interesse por conceitos mais densos e profundos, como *illusio*, investimento ou libido. A *illusio* representa o estar no jogo, preso no e pelo jogo, quando o agente acredita que vale a pena jogar. É uma forma de relação que se guia por um encanto com um jogo, “[...] que é o produto de uma relação de cumplicidade ontológica entre as estruturas mentais e as estruturas objetivas do espaço social” (BOURDIEU, 1996a, p. 140). Uma aceitação coletiva do jogo, conjugando causa e efeito da sua existência. No encadeamento entre *habitus* e campo, em que os agentes estão mais ou menos adaptados, pois são mais ou menos totalmente provenientes deles, forma-se um cimento para as escalas de utilidade que eles desenvolvem. Noutros termos, a “[...] adesão fundamental ao jogo, a *illusio*, reconhecimento do jogo e da utilidade do jogo, crença no valor do jogo e de sua aposta que fundam todas as atribuições de sentido e de valor particulares” (BOURDIEU, 2010b, p. 199).

A ideia de investimento também serve para reivindicar a perspectiva do sociólogo francês. Em todos os campos há uma forte probabilidade de que os agentes que deles participam contenham, em algum grau, a *illusio*, o reconhecimento do jogo e da sua relevância. Aí o investimento se assemelha à *illusio*, tendo em vista que os agentes dedicam-se ao jogo, tanto sob a ótica psicanalítica, quanto econômica.

Oblíqua a isso, uma das peculiaridades da dinâmica do social é estar capacitada de imprimir nos agentes, sob a feição dos campos e dos *habitus*, uma libido especialmente social. Ela muda no fluxo dos universos sociais nos quais se arquiteta e pelos quais ela se estende no tempo. A libido, sobretudo, agrega sentido à concepção de Bourdieu. A existência de uma variedade imensa de libidos, pulsões biológicas e sociais, faz com que certos motes de socialização alterem essas pulsões, reconstruindo-as como interesses específicos. Socialmente elaborados, os interesses vigoram somente na relação com um espaço social em que se define a importância destes ou daqueles atributos e coisas. Os agentes

[...] não são como sujeitos diante de um objeto (ou menos ainda, diante de um problema) que será constituído como tal por um ato de conhecimento; eles estão, como se diz, envolvidos em seus afazeres (que bem poderíamos escrever como seus a fazeres): eles estão presentes no porvir, no a fazer, no afazer (*pragma* em grego), correlato imediato da prática (*práxis*) que não é posto como objeto do pensar, como possível visado em um projeto, mas inscrito no presente do jogo (BOURDIEU, 1996a, p. 143).

Uma espécie de senso prático de investimento tende a se caracterizar como uma das disposições intimamente adidas à origem social e geográfica dos agentes. O embate que irrompe entre as posições e as disposições pode explicar a conexão visível, muitas vezes, entre as posições e as propriedades dos agentes que as ocupam.

Dito isto, pensa-se que os estudantes de origem social confluyente com as normas do campo escolar partem em grande vantagem nos jogos que o dão pertinácia. O próprio senso prático de investimento faz mais sentido, se adapta ao cotidiano dos jogos e tende a manter as hierarquias de dominação. Na visão de Bourdieu, sucede a reprodução dos arbitrários culturais dominantes.

## 1.2 *HABITUS*, DISPOSIÇÕES E TRAJETÓRIAS

A temática em torno da noção de *habitus* remete aos dilemas dispostos sob a égide da divergência entre indivíduo e sociedade. Do estruturalismo ao individualismo metodológico, diferentes enfoques foram atribuídos ao peso de cada um na realidade social. Bourdieu reconfigura o conceito de *habitus* para tentar dar conta do que acredita se consolidar como uma falsa dicotomia mutiladora. A antiga concepção aristotélica de *hexis* foi convertida pela escolástica em *habitus*, na tentativa de fugir da insistente dicotomia ação e estrutura.

Cabe oferecer uma rápida exposição sobre a referida dualidade. Compreende-se no estruturalismo a procura por captar as relações objetivas destituídas da intencionalidade ou das volições individuais. Grosso modo, a fenomenologia, o interacionismo ou a etnometodologia visam à experiência proveniente das interações e dos contatos coletivos, a maneira pela qual chega aos processos mentais o desenrolar prático das sociedades.

Se Lévi-Strauss, Althusser e os demais cânones do estruturalismo retiravam a ação das pessoas das suas abordagens, as pensando como simples epifenômenos dos condicionamentos estruturais, em Bourdieu (1990) se manifesta a ideia de trazer

de volta a agência. Não quer dizer que por isso se fale em sujeitos. Cai melhor a noção de agente, visto que as ações não constituem meros exercícios de regras ou mesmo a obediência a elas. Os agentes não estão ajustados longânimes a leis mecanicistas que lhes fogem. Na vivência cotidiana, das situações mais banais às mais complexas, homens e mulheres empregam os preceitos incorporados dos seus *habitus* geradores – sistema de disposições análogo até certo ponto à gramática gerativa de Chomsky. São disposições adquiridas que se modificam de acordo com o lugar e o momento em que se lhes adquire. “Esse ‘sentido do jogo’ [...] é o que permite gerar uma infinidade de ‘lances’ adaptados à infinidade de situações possíveis, que nenhuma regra, por mais complexa que seja, pode prever” (BOURDIEU, 1990, p. 21).

É decorrência do *habitus* a incorporação do capital cultural por parte dos estudantes. Nele está a engrenagem que distingue os grupos sociais de origens desiguais. Quando no campo escolar, esses jovens cujos passados incorporados, cujas disposições colidem com os regramentos do jogo acadêmico, veem-se fora de contexto e negligenciados pelos sistemas de ensino. O *habitus* se mostra como necessidade feita virtude, formador de estratégias que não são derivadas de ações racionalizadas conscientemente na busca por fins visíveis, obtidos pelo conhecimento correto das circunstâncias objetivas. Sendo, tampouco, fruto de determinações automáticas de quaisquer causas, ele se acerta aos distintos acontecimentos com ares de uma ação racionalmente composta pelas informações certas para aquele instante. Porém, os “cálculos racionais” pleiteiam insígnias dificilmente disponíveis na prática. O tempo para definir uma ação quase sempre é curto e as informações arroladas detêm limitações, mas os agentes fazem o que suas disposições colocam como o adequado a se fazer. “Isso porque, abandonando-se às intuições de um ‘senso prático’ que é produto da exposição continuada a condições semelhantes àquelas em que estão colocados, eles antecipam a necessidade imanente ao fluxo do mundo” (BOURDIEU, 1990, p. 23). O *habitus* consiste, sobretudo, numa espécie de natureza que se constitui socialmente e se conforma rapidamente aos requisitos intrínsecos da vida prática, ainda que sem a constante afirmação da vontade de fazê-lo.

O *habitus* mantém com o mundo social que o produz uma autêntica cumplicidade ontológica, origem de um conhecimento sem consciência, de uma intencionalidade sem intenção e de um domínio prático das



regularidades do mundo que permite antecipar seu futuro, sem nem mesmo precisar colocar a questão nesses termos (BOURDIEU, 1990, p. 24).

A recuperação do conceito de *habitus* faz parte da ambição de Bourdieu que aponta para uma reação aos usos mecanicistas de Saussure e do estruturalismo. O destaque e a insistência tratam das vocações geradoras das disposições adquiridas e construídas socialmente. Esta inclinação ativa, criadora e inventiva dos agentes não é, entretanto, a mesma coisa que o sujeito transcendental das linhagens idealistas. O *habitus* ergue-se à imagem de um sistema de esquemas adquiridos cuja incumbência se dá na prática, enquanto categorias de percepção e apreciação. São princípios classificatórios síncronos aos que organizam as ações e concedem ao agente o seu caráter de operador prático de construção de objetos (BOURDIEU, 1990).

Os agentes se constituem enquanto agentes na medida em que, no passar peculiar da sua existência nos campos, constroem o *habitus*, suas disposições permanentes e duradouras, o sentido do jogo, as disposições incorporadas que orientarão as suas tomadas de decisão (BOURDIEU, 1996a, 2008, 2010a). O sentido do jogo dos estudantes portadores de *habitus* adequados ao campo escolar facilita o sucesso nas suas trajetórias. O *habitus* refere-se às estruturas sociais da subjetividade humana, construídas em princípio na vivência das primeiras experiências sociais (*habitus* primário) e, posteriormente, da vida adulta (*habitus* secundário). É um princípio unificador, que recompõe a unidade encoberta na diversidade de práticas instituídas em campos tomados por diferentes lógicas.

Uma das funções da noção de *habitus* é a de dar conta da unidade de estilo que vincula as práticas e os bens de um agente singular ou de uma classe de agentes [...] O *habitus* é esse princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas (BOURDIEU, 1996a, p. 21/22).

O *habitus* é a maneira como as estruturas sociais se imprimem na racionalidade e no corpo dos agentes, por meio da interiorização da exterioridade. Um sistema de disposições duráveis e transponíveis, em que as múltiplas respostas às variáveis situações são dadas a partir de um conjunto limitado de esquemas de ação e pensamento (CORCUFF, 2001).

Há condicionamentos que são integrados a tipos específicos de condições de existência. Deles são forjados os *habitus*, estruturas estruturadas propensas a servir como estruturas estruturantes, pontos dos quais se geram e se organizam as práticas e representações. Podem elas ser adequadas aos objetivos, porém não presumem intenções conscientes de fins, nem o comando declarado das manobras usadas para atingi-los. São manobras “[...] objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’ sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro” (BOURDIEU, 2009, p. 86).

A escola, território em que os despossuídos dos códigos culturais dominantes atuam com dificuldades, acaba por perder o sentido para eles, destituídos que são dos *habitus* específicos, o que se reveste como uma “crise” nos sistemas de ensino (BOURDIEU, 1992, 2002a, 2002b, 2007, 2011). Sendo resultante da história, o *habitus* constrói as práticas dos estudantes, dos agentes e das coletividades. Assim o faz de acordo com os esquemas produzidos na e pela história. É fiador da existência das experiências do passado, que se guardam nas pessoas sob a imagem dos esquemas de percepção, ação e pensamento. Tudo isso colabora para que permaneçam relativamente duráveis e constantes as práticas dos agentes no decorrer do tempo. Na interiorização das exterioridades, na constituição das disposições interiores repousa uma espécie de permissão para que as dinâmicas exteriores possam ser executadas no e pelo agente.

Entretanto, isso ocorre conforme a lógica particular dos organismos em que se fazem incorporadas, ao passo que de forma sistemática e durável, além de jamais mecânica. Tal um sistema de “[...] esquemas geradores, o *habitus* torna possível a produção livre de todos os pensamentos, de todas as percepções e de todas as ações inscritas nos limites inerentes às condições particulares de sua produção, e somente daquelas” (BOURDIEU, 2009, p. 91). Através do *habitus*, as estruturas que o moldam organizam as práticas, signatárias das pressões e das limitações conferidas ao que, por sua origem, podem criar.

Como fuga das dicotomias redutoras, incapazes de fornecer qualquer retrato aproximado da agência humana, o *habitus* engloba uma potencialidade sem fim de elaboração de práticas, ainda que ancorada em certos controles. Na medida em que se concebe enquanto resultado de uma combinação específica de regularidades objetivas, traz a tendência a compor todos os comportamentos imediatos, isto é,

frutos do senso comum. Em decorrência disso, ele também carrega a tendência de rejeitar aquilo que possa ser considerado, em dado acontecimento, uma “loucura” ou uma posição inadequada às condições objetivas.

O *habitus* é, em algum sentido, uma história incorporada, uma quase-natureza. Os agentes relegam esses atributos, visto que eles estão no âmago das suas práticas. Mas eles funcionam como uma presença operante do pretérito do qual o *habitus* é resultante. Justamente é o *habitus* que dá às práticas o caráter de independência relativa em face aos condicionamentos exteriores da realidade instantânea. “Essa autonomia é a do passado operado e operante que, funcionando como capital acumulado, produz história a partir da história e garante assim a permanência na mudança que faz o agente individual como mundo no mundo” (BOURDIEU, 2009, p. 93).

Trata-se de um princípio gerador, incrementado com contidas improvisações mais ou menos duradouras. Vigete na homogeneidade objetiva do *habitus* de grupos ou classes o produto das relativamente homogêneas condições de existência, fato que institui a possibilidade de as práticas serem exercidas sem o uso de cálculos estratégicos ou indicações conscientes a uma regra ou norma. O *habitus* configura-se como uma lei imanente impressa no corpo dos agentes por intermédio de semelhantes histórias. Um a um, os sistemas de disposições de cada agente atuam com as feições de variações estruturais uns dos outros, em que se manifestam as singularidades dos agentes nas suas classes e trajetórias.

O *habitus* encerra a solução dos paradoxos do sentido objetivo sem intenção subjetiva: ele está no princípio desses encadeamentos de “golpes” que são objetivamente organizados como estratégias sem ser o produto de uma verdadeira intenção estratégica – o que suporia pelo menos que eles sejam apreendidos como uma estratégia possível entre tantas outras (BOURDIEU, 2009, p. 102).

Está no que se pode chamar de senso prático a coordenação das escolhas dos agentes (não deliberadas, mas sistemáticas). Uma aproximação entre *habitus* e campo, entre uma história incorporada e uma história objetivada, possibilitando “[...] a antecipação quase perfeita do porvir inscrito em todas as configurações concretas de um espaço de jogo” (BOURDIEU, 2009, p. 108). No tocante aos campos sociais, derivados de extensos processos de autonomização, os agentes não ingressam no jogo instalando uma ação consciente. Eles nascem mergulhados no campo, no jogo

e com o jogo. É a crença, sobretudo, que se constitui como parte fundante do pertencimento a um campo. São os múltiplos ritos de reconhecimento que consistem na moeda de adesão ao campo, de modo a testar os “jogadores” para que afirmem se as suas características perfazem as condições do seu funcionamento. A crença prática é uma virtude do corpo, não da alma, porque se faz na relação entre um *habitus* e um campo no qual é certificado.

Pensar o senso prático enquanto um imperativo social feito natureza, transformado em esquemas motores e respostas corporais, aproxima o leitor da visão de Bourdieu. “A *hexis* corporal é a mitologia política realizada, incorporada, tornada disposição permanente, maneira durável de se portar, de falar, de andar, e, dessa maneira, de sentir e pensar” (BOURDIEU, 2009, p. 114).

O senso prático capacita os agentes a agirem da forma ajustada à determinada circunstância. Maior cultura letrada, maiores volumes de capital econômica e cultural no seio familiar, maiores possibilidades de sucesso escolar. São modos de ser e estar provenientes de mudanças duráveis nos corpos, inculcadas pela educação. Disposições atualizadas pelos corpos que se mantêm longe da percepção até se conformarem em ato de “resposta” a uma dada situação. Um complexo imiscuído de sentido que atua numa espécie de antecipação corporal dos movimentos de um campo e dos demais *habitus*.

Entretanto, as disposições não geram ações que se possam alcinhar de determinadas, pois “elas só se revelam e se realizam em circunstâncias apropriadas e na relação com uma situação” (BOURDIEU, 2001, p. 182). O *habitus* é um sistema de disposições num estado de virtualidade e potencialidade, procurando as condições para que se dê a sua realização.

Mesmo sendo o *habitus* um propulsor de “respostas” adequadas às demandas específicas, ele não consiste num instinto infalível que se ajusta a tudo, em qualquer momento. Não é o *habitus* obrigatoriamente ajustado ou repleto de coerência. As disposições por vezes contrastam com a normalidade de um campo. Ainda assim, “[...] existe uma inércia (ou uma *histeresis*) dos *habitus* cuja tendência espontânea (inscrita na biologia) consiste em perpetuar as estruturas correspondentes às suas condições de produção” (BOURDIEU, 2001, p. 196).

Sabe-se que a multiplicidade de condições, de *habitus* e de deslocamentos numa e noutra geração, em paralelo às redefinições hierárquicas dos campos, tornam propício o enfrentamento dos *habitus* com situações divergentes daquelas

em que eles foram erigidos. Nesses casos, os agentes demonstram dificuldades em se adequar ao “novo jogo”, porque suas disposições perdem função e direcionam ao fracasso naqueles instantes de interação.

Ademais, o grau com que podemos nos entregar aos automatismos do senso prático varia conforme as situações e os domínios de atividade, mas também segundo a posição ocupada no espaço social: é provável que os que se encontram “em seu lugar” no mundo social possam mais e mais completamente se entregar ou confiar em suas disposições (e o “desembaraço” das pessoas bem nascidas) do que os que ocupam posições em falso [...]. No entanto, esses últimos têm mais chances de tomarem consciência do que para os outros lhes parece evidente, pelo fato de se verem obrigados a se vigiar e a corrigir conscientemente os “primeiros movimentos” de um *habitus* gerador de condutas pouco adaptadas ou deslocadas (BOURDIEU, 2001, p. 198).

Desde o arsenal de conceitos do autor, percebe-se que o sistema escolar e a própria ação pedagógica implicam na reprodução do arbitrário cultural dominante. Mascarando-se com falsas alternativas de sucesso aos despossuídos do capital cultural necessário para resultados satisfatórios, o campo escolar pouco contribui para a democratização das oportunidades de ascensão social. Estrutura estruturada, ainda é estrutura estruturante de *habitus* conformados aos seus dizeres.

Outro conceito importante é o de trajetória. Bourdieu (1996b) relata que a ideia de histórias de vida é uma das colocações do senso comum inserida clandestinamente no mundo do saber. Adotar a perspectiva das histórias de vida é adotar a prerrogativa de que a vida é uma história, reunida num aglomerado de acontecimentos de uma existência singular. Significa entender, como no dizer cotidiano, que a vida é um caminho, um percurso de deslocamento linear. O conceito de *habitus*, como explicitado, não se alia a esta abordagem.

Ao falar das trajetórias, relembra-se a crítica à concepção de vida coerente que as biografias positivistas faziam e àqueles que ainda pretendem alcançar esse objetivo. É uma orientação que segue uma linha em que

[...] essa vida organizada como uma história transcorre, segundo uma ordem cronológica que é também lógica, desde um começo, uma origem, no duplo sentido de ponto de partida, de início, mas também de princípio, de razão de ser, de causa primeira, até seu término, que também é um objetivo (BOURDIEU, 1996b, p. 184).

Tem-se um combate contra a percepção de que a vida consiste num todo organizado, coerente e orientado por uma espécie de projeto, tal como falava Sartre

e seu “projeto original”. O mundo social disponibiliza toda uma gama de instituições que favorecem uma filosofia da existência que vê na totalização e na unificação da vida dos agentes o seu norte. O autor explana a necessidade da busca por uma identidade coerente que ganha respaldo no mundo social, à medida que

[...] o mundo social, que tende a identificar a normalidade com a identidade entendida com constância em si mesmo de um ser responsável, isto é, previsível ou, no mínimo, inteligível, à maneira de uma história bem construída (por oposição à história contada por um idiota), dispõe de todo tipo de instituições de totalização e de unificação do eu (BOURDIEU, 1996b, p. 186).

Procurando exemplificar esse respaldo no mundo social de uma busca por um eu unificado, Bourdieu dá o exemplo do nome próprio como um elemento identificador. O nome é constante e se estende por toda a vida, em todos os campos em que cada pessoa investe a sua atuação. Além disso, o nome próprio apenas poderia “atestar a identidade da *personalidade*, como individualidade socialmente constituída, à custa de uma formidável abstração” (BOURDIEU, 1996b, p. 187). A vida em sociedade, mesmo que individual, a trajetória de agente por agente, não é senão um jogo indefinido, sem a linearidade que as biografias positivistas outorgam.

A concepção de trajetória, por sua vez, tonifica-se como “[...] uma série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo), em um espaço ele próprio em devir e submetido a transformações incessantes” (BOURDIEU, 1996b, p. 81). A vida caracteriza-se por alocações e deslocamentos no espaço social, nos distintos estados ulteriores que dizem respeito à estrutura distributiva dos variados capitais que estão em disputa em determinado campo.

### **1.3 OS CAPITAIS E A LÓGICA DO CAMPO ESCOLAR**

Considerando que as concepções sobre a educação e os fenômenos que a atravessam se diferenciam por diversos aspectos, estão nas colocações de Bourdieu os fundamentos teóricos deste estudo. Isso não significa um enquadramento absoluto de conjecturas frente ao problema do objeto sociológico em questão, mas, sobretudo, uma orientação dos argumentos essenciais a serem discutidos. Tampouco a ideia é sentenciar que o capital cultural é o único

determinante, ao passo que a ambição é entender qual a influência que exerce sobre os sucessos ou fracassos escolares.

O termo capital, na obra de Bourdieu, ultrapassa a perspectiva econômica. Os capitais são múltiplos e são tratados como propriedades atuantes em determinados campos, ou na totalidade do espaço social. Eles podem existir num estado objetivado, no formato de propriedades materiais, títulos, finanças, imóveis e objetos, por exemplo. Também podem se apresentar num estado incorporado, por meio do *habitus*, com os contornos de disposições. O capital é uma relação social que se expressa em cada campo, sendo que nem sempre todas as suas características (incorporadas ou objetivadas) se encontram interagindo simultaneamente:

[...] a lógica específica de cada campo determina aquelas que têm cotação nesse mercado, sendo pertinentes e eficientes no jogo considerado, além de funcionarem, na relação com este campo, como capital específico e, por conseguinte, como fator explicativo das práticas (BOURDIEU, 2008, p. 107).

De modo genérico, Bourdieu fala em quatro tipos de capital. No que vale para o capital econômico, ele destaca o controle dos recursos econômicos em dada sociedade, como a propriedade privada de bens móveis e imóveis, a dominação das ofertas de bens e serviços e a direção de empresas. O capital social representa um conjunto de relações produzidas no decorrer de uma trajetória (reconhecimento, autoridade, prestígio, influência, etc.). O capital simbólico (BOURDIEU, 1990), por sua vez, diz respeito à capacidade de impor uma visão específica sobre o mundo, sempre escorada numa divisão (eles versus nós), uma espécie de linguagem legítima, com pretensões de se conformar como “a verdade”.

Esses poderes sociais fundamentais são, de acordo com minhas pesquisas empíricas, o capital econômico, em suas diferentes formas, e o capital cultural, além do capital simbólico, forma que se revestem as diferentes espécies de capital quando percebidas e reconhecidas como legítimas. Assim, os agentes estão distribuídos no espaço social global, na primeira dimensão de acordo com o volume global de capital que eles possuem sob diferentes espécies, e, na segunda dimensão, de acordo com a estrutura de seu capital, isto é, de acordo com o peso relativo das diferentes espécies de capital, econômico e cultural, no volume total do seu capital (BOURDIEU, 1990, p. 154).

O capital cultural compreende um conjunto de recursos e competências disponíveis e mobilizáveis em matéria de cultura dominante. Trata-se dos gostos,

das disposições estéticas, fruídas dos dominantes e traduzidas no estado incorporado através do *habitus* (disposições sistemáticas e esquemas de percepção). Esse é o aspecto mais complicado de ser adquirido pelos dominados, pois há uma distância entre aprender sobre música ou arte e manifestar a preferência, desfrutar dos elementos da cultura dominante. Os dois outros estados de capital cultural são, respectivamente, o objetivado pela posse de objetos culturais no ambiente doméstico e o institucionalizado pela posse dos títulos escolares reconhecidos, que incidem como sustentação distintiva dos dessemelhantes grupos de agentes. No desenvolvimento desta dissertação, quando da operacionalização do conceito de capital cultural para fins analíticos, faz-se uma reunião de algumas características que se localizam cruzando as fronteiras das três formas propostas por Bourdieu.

Não obstante, a transmissão doméstica do capital cultural remete a um dos mais velados e socialmente importantes investimentos na educação. Grande fatia do capital cultural de um agente está consignada ao corpo, porque sua incorporação é uma prerrogativa, chamando-se, então, capital cultural incorporado. O acúmulo de capital cultural, através das disposições incorporadas, demanda um exercício de inculcação e de assimilação que necessita tempo, além da ação de um “investidor” que se dedique pessoalmente ao intento. “Sendo pessoal, o trabalho de aquisição é um trabalho do ‘sujeito’ sobre si mesmo (fala-se em ‘cultivar-se’)” (BOURDIEU, 2001, p. 74). Versa-se sobre um capital que não pode ser emprestado instantaneamente, mas passado por meio de uma aquisição inconsciente e disfarçada.

A inculcação do capital cultural incorporado está impregnada da totalidade das socializações vivenciadas no interior do conjunto familiar. Aí o que Bourdieu (2007, p. 76) designa de “efeito Arrow generalizado” pode funcionar, isto é, a presença de bens culturais nas residências sedimenta um alicerce educativo somente pela sua existência no cotidiano doméstico. Igualmente, a forma de transmissão do capital portadora de maior carga de dissimulação repousa no capital cultural.

O estado objetivado do capital cultural tem algumas facetas que se engendram apenas nos seus relacionamentos com o estado incorporado. Na sua materialidade, por intermédio de livros, pinturas ou esculturas, por exemplo, ele é transmissível sem percalços. Para que o agente possa usufruir, desfrutar ou mesmo dar sentido aos suportes materiais da cultura, ele precisa estar sustentado pelas



disposições adequadas, o capital cultural no seu estado incorporado. A rigor, o estado objetivado do capital cultural só se mantém ativo à medida que possa ser apropriado pelos agentes.

Uma das maneiras de reduzir os limites biológicos da incorporação do capital cultural reside no seu estado institucionalizado. Bourdieu (2007, p. 78) elucida a constatação explicando o uso dos títulos acadêmicos e os seus efeitos práticos.

Com o diploma, essa certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura, a alquimia social produz uma forma de capital cultural que tem uma autonomia relativa em relação ao seu portador e, até mesmo em relação ao capital cultural que ele possui, efetivamente, em um dado momento histórico.

Revisitando Merleau-Ponty, o autor descreve a magia coletiva que vige no ato de instituir o diploma como definidor de etapas e símbolo cultural de legitimidade. Segue-se uma espécie de “magia performática do poder de instituir” (BOURDIEU, 2007, p. 78), de estipular reconhecimento. A certificação que embasa o estado institucionalizado proporciona práticas de conversão do capital cultural em capital econômico. O eixo dessa engrenagem de convertibilidade está na raridade dos diplomas, o que pode demonstrar que certos investimentos no mercado escolar despontam como menos lucrativos do que o esperado pelos agentes envolvidos.

O sistema escolar é um dos campos mais propícios a favorecer a conservação social. A sua máscara de legitimidade esconde a reprodução das desigualdades sociais, retificando a perpetuação das heranças culturais e tratando o dom como algo natural e símbolo de distinção. As famílias delegam aos seus herdeiros, por intervenções indiretas, um determinado capital cultural e um determinado *ethos*. “A herança cultural, que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito” (BOURDIEU, 2007, p. 42). Parece palpável instigar os estudos que invistam na questão das relações entre o capital cultural e os problemas ou êxitos nas instituições escolares. A formulação de políticas públicas voltadas para este âmbito é insipiente frente ao corriqueiro peso que as dimensões culturais incitam no desempenho estudantil. À medida que várias áreas requerem investimentos, gestão qualificada e um olhar

mais atento, a ausência desta vertente explicativa nas agendas governamentais é uma lacuna pouco inteligível.

Em Bourdieu, está no patamar cultural global dos núcleos familiares a chave explicativa das relações de sucesso ou fracasso dos estudantes. “Em todos os domínios da cultura, teatro, música, pintura, jazz, cinema, os conhecimentos dos estudantes são tão mais ricos e extensos quanto mais elevada é sua origem social” (BOURDIEU, 2007, p. 45). Além do contato direto com bens culturais e de uma espécie de treinamento familiar, os jovens das camadas privilegiadas herdam saberes, gostos e disposições distintivas que se encaixam nas prescrições do ensino institucionalizado.

Um dos empecilhos que concernem à cultura está ligado ao meio linguístico do qual o educando é originário. Os caracteres relativos ao estilo da fala e da escrita transcursam insistentemente todas as trajetórias acadêmicas. Mais do que isso, não sendo a linguagem uma simples ferramenta da comunicação, mas expressão do pensamento, ela proporciona ao agente uma sintaxe. Tem-se um sistema de categorias complexas garantidoras de uma melhor ou pior manipulação das estruturas complexas, sejam elas estéticas ou lógicas.

A parte mais importante e mais ativa (escolarmente) da herança cultural, quer se trate da cultura livre ou da língua, transmite-se de maneira osmótica, mesmo na falta de qualquer reforço metódico e de qualquer ação manifesta, 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 uma aprendizagem (BOURDIEU, 2007, p. 46).

Arroga-se que o capital cultural legado pelo agrupamento familiar associa-se diretamente aos resultados educacionais, considerando a hipótese nuclear desta dissertação. A atitude das famílias no que toca ao prosseguimento ou não dos estudos consiste numa variável bastante relevante. Conforme Bourdieu (2007), a escola acaba por privilegiar os privilegiados, pois não leva em conta a disparidade cultural anterior à entrada das crianças no seu “jogo”. Nesse sentido, “[...] o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura” (BOURDIEU, 2007, p. 56). São aplicados os mesmos métodos, as mesmas avaliações, o mesmo regime pedagógico para pessoas deveras desiguais nos seus aportes de cultura. O ensino sistematizado reproduz e exige dos alunos uma apreensão do arcabouço de uma cultura aristocrática, mantendo também uma

relação aristocrática com essa cultura. Trata-se de uma função latente recomendada indiretamente pelos grupos dominantes ao sistema escolar, a organização do cultivo de uma cultura reservada, mas que pode ser trabalhada para todos. “É, enfim, a lógica própria de um sistema que tem por função objetiva conservar os valores que fundamentam a ordem social” (BOURDIEU, 2007, p. 56).

Conquanto se realize por caminhos bastante complexos, a escola contribui para a reprodução das desiguais distribuições de capital cultural. A estrutura do espaço social também se reproduz nesse contexto. Embora com excepcionalidades que não passam despercebidas, a reprodução do espaço social abancada nos dessemelhantes volumes e tipos de capitais solidifica as estruturas sociais.

Bourdieu (1996a) traz Spinoza para ilustrar que as famílias são como corpos animados por uma propensão a conservar o estado do seu ser social. “A reprodução da estrutura de distribuição do capital cultural se dá na relação entre as estratégias das famílias e a lógica específica da instituição escolar” (BOURDIEU, 1996a, p. 35).

A atuação do ensino sistematizado parte de uma seleção que conduz à divisão entre possuidores de um capital cultural herdado e aqueles que não o detém. As diferenças de aptidão são estritamente conectadas com as diferenças sociais, de acordo com o capital que foi herdado, porquanto a escola fortalece a tendência de continuar com as desigualdades primeiras. Diz-se que a instituição escolar resguarda uma relação escondida entre estar apto ao seu jogo e a bagagem cultural dos partícipes. Valorizando a autoridade e a legitimidade, encostadas nos títulos acadêmicos, o ensino sistemático ampara a formação de uma nova nobreza de Estado. Na visão de Bourdieu (1996a, p. 42):

Os “sujeitos” são, de fato, agentes que atuam e que sabem, dotados de um senso prático, [...] de um sistema adquirido de preferências, de princípios de visão e de divisão (o que comumente chamamos de gosto), de estruturas cognitivas duradouras (que são essencialmente produto da incorporação de estruturas objetivas) e de esquemas de ação que orientam a percepção da situação e a resposta adequada.

As práticas do sistema escolar são derivadas das ações de muitas pessoas que aplicam as triagens, sem que nisso haja qualquer orquestração conspiratória. As opções tomadas por estes agentes, consoantes com a ordem objetiva das coisas escolares, acabam por reproduzi-la com fidelidade – estruturas estruturantes são, ao mesmo tempo, estruturas estruturadas. O campo escolar, neste caso, além de

estruturado enquanto “jogo” social traspassado por lógicas próprias, acaba estruturando a trajetória dos agentes de acordo com as regras do campo e dinamizando a reprodução social.

As instituições de ensino coordenam com robustez psicológica uma imposição de julgamentos totalizantes em que suas verdades são tidas como intocáveis. Com o controle de uma disciplina sobre as demais, a matemática, a lógica escolar classifica segregando os discentes baseada numa hierarquia de conquistas de excelência. A saber, a violência simbólica consiste numa violência que rouba submissões que nem são percebidas dessa forma, mas embasada em certas expectativas coletivas ou em crenças socialmente produzidas. É um trabalho de socialização precioso para que os agentes sejam tomados por esquemas perceptivos e avaliativos que os façam obedecer às injunções impressas em cada situação.

A violência simbólica apoia-se na consonância entre as estruturas constitutivas do *habitus* dos dominados e a estrutura da relação de dominação à qual eles (ou elas) se aplicam: o dominado percebe o dominante através de categorias que a relação de dominação produziu e que, assim, estão de acordo com os interesses do dominante (BOURDIEU, 1990, p. 200).

Sem o entendimento das condições epistemológicas defendidas por Bourdieu no fazer sociológico, quaisquer afirmações subservientes às suas ferramentas teóricas e conceituais estarão soltas e desprovidas de sentido. Em que pese o conteúdo mais “duro” e as inquietações que o subcapítulo a seguir pode gerar, sua leitura é de notável saliência.

#### **1.4 CONDIÇÕES EPISTEMOLÓGICAS DO FAZER SOCIOLÓGICO EM BOURDIEU**

A proposta de sociologia de Bourdieu (1996a) está ancorada numa filosofia relacional, contrária ao substancialismo, cujo realce perpassa às relações e mistura Cassirer e Bachelard. Uma filosofia da ação, passível de ser alcunhada de disposicional, “[...] que atualiza as potencialidades inscritas nos corpos dos agentes e na estrutura das situações nas quais eles atuam ou, mais precisamente, em sua relação” (BOURDIEU, 1996a, p. 10). Ele fomenta a captura das lógicas aprofundadas do mundo social, como uma tarefa da sua rotina científica. O fazer

científico se dá na investigação das especificidades de uma realidade empírica, situada e datada historicamente. Torna-se, então, possível erigi-la como um “caso particular do possível”, na expressão de Bachelard. O real é relacional, e Bourdieu (1996a, p. 17/18) explicita que

[...] é preciso cuidar-se para não transformar em propriedades necessárias e intrínsecas de um grupo qualquer (a nobreza, os samurais ou os operários e funcionários) as propriedades que lhes cabem em um momento dado, a partir de sua posição em um espaço social determinado e em uma dada situação de oferta de bens e práticas possíveis.

Imprescindível, portanto, é pensar a realidade como relacional, como um espaço de relações. Mas, há de se ressaltar, “[...] uma das dificuldades da análise relacional está, na maior parte dos casos, em não ser possível apreender os espaços sociais de outra forma que não seja a de distribuições de propriedades entre indivíduos” (BOURDIEU, 2010a, p. 29). Contanto que se rompa com o que o autor rotula de “teoria teórica”, polindo a teoria como um *modus operandi* que norteia e ordena praticamente a prática da ciência, concretizar-se-á a potencialidade do fazer sociológico rigoroso.

Subscrita a um dos antagonismos duradouros das ciências sociais, a escolha de Bourdieu (1990) perpassa o que ele rotula de *constructivist structuralism* ou *structuralist constructivism*. O estruturalismo é apropriado no sentido de Saussure e Lévi-Strauss, e significa dizer que “[...] existem, no próprio mundo social e não apenas nos sistemas simbólicos – linguagem, mito, etc. – estruturas objetivas, independentes da consciência e da vontade dos agentes, as quais são capazes de orientar ou coagir suas práticas e representações” (BOURDIEU, 1990, p. 149). No polo complementar, o construtivismo anuncia a existência de uma gênese social dos esquemas de percepção, pensamento e ação, dos grupos e campos, até mesmo do que se afeiçoa batizar de classes sociais. Bourdieu aspira escapar da oscilação contumaz entre o objetivismo e o subjetivismo. Contíguas a isso, suas análises reparam nas estruturas objetivas arquitetadas pelo sociólogo, num momento objetivista, excluídas as representações subjetivistas dos agentes. Noutra lado, “[...] essas representações também devem ser retidas, sobretudo se quisermos explicar as lutas cotidianas, individuais ou coletivas, que visam transformar ou conservar essas estruturas” (BOURDIEU, 1990, p. 152). As duas posições, subjetivista e objetivista, descobrem-se numa relação dialética.

O ofício do sociólogo não consiste em algo dado, suscetível de ser apreendido em manuais ou receitas prontas. Bourdieu (2004b) discorre sobre as particularidades do fazer sociológico e as condições epistemológicas que o precedem, construindo uma possibilidade de atuação. Estão congregados aí autores como o já referido Bachelard, Canguilhem, Koyré, Pascal e Panofsky, além de Durkheim, Marx e Weber.

O receio de que o empreendimento leve a um amálgama de princípios extraídos de tradições teóricas diferentes ou à constituição de um conjunto de fórmulas dissociadas dos princípios que as fundamentam é uma forma de esquecer que a reconciliação [...] opera-se realmente no exercício autêntico da profissão de sociólogo ou, mais exatamente, na “profissão” do sociólogo, esse *habitus* que, sendo um sistema de esquemas mais ou menos controlados e mais ou menos transponíveis, é simplesmente a interiorização dos princípios da teoria do conhecimento sociológico (BOURDIEU, 2004b, p. 14).

As intervenções da prática sociológica devem ser subordinadas a uma espécie de “polêmica da razão epistemológica”, no intuito de inculcar uma conduta de vigilância. Ao admiti-la no seu próprio ato científico, buscando o conhecimento dos erros e das maneiras de sobrepô-los, o pesquisador rebate certos negativismos que veem nos erros um terror exacerbado para a ciência. Na esteira de Bachelard, atribuindo uma “psicanálise do espírito científico”, há de se prolongá-la perseguindo uma exploração das condições sociais em que são produzidos os estudos sociológicos. Bourdieu menciona que se pode achar “[...] um instrumento privilegiado da vigilância epistemológica na sociologia do conhecimento, meio de aumentar e dar maior precisão ao conhecimento do erro e das condições que o tornam possível e, por vezes, inevitável” (BOURDIEU, 2004b, p. 12).

A inquietação demasiada com as prudências metodológicas, desprovida da reflexão prévia sobre o objeto a ser construído, integra uma obsessão que pouco acrescenta. Não se trata de abandonar as preocupações relativas aos métodos, mas de entender que tal fixação reporta analogamente ao que Freud dizia acerca do doente que destinava todo seu tempo a limpar as lentes dos seus óculos, sem nunca utilizá-los. Os expedientes que os vigorosos cuidados metodológicos concedem à vigilância giram contra ela, ao passo que as condições anteriores do seu uso não estejam contempladas.

A ciência é uma atividade racional que pode, muitas vezes, trazer desconforto e angústia ao pesquisador. O grande passo das ciências sociais está na capacidade

de colocar em pauta “coisas teóricas” fundamentais acerca de objetos que são considerados na galeria das “coisas empíricas”. O que vale mesmo é a consistência atribuída à construção do objeto, muito mais do que as discussões que rebatem este ou aquele dispositivo metodológico. “É preciso saber converter problemas muito abstratos em operações científicas inteiramente práticas – o que supõe [...] uma relação muito especial com o que se chama geralmente ‘teoria’ ou ‘prática’” (BOURDIEU, 2010a, p. 20).

Para construir o objeto, as técnicas mais teóricas não podem resvalar ao segundo plano, na sua relação com as práticas mais empíricas. A recíproca é verdadeira. O funcionamento do dado empírico enquanto prova ou evidência dá-se em função de um arsenal mínimo de hipóteses provindo de um complexo de abordagens teóricas.

Outra adversidade, quando se tenciona fugir do que Bourdieu invoca como uma sociologia espontânea, aparece na familiaridade com o universo social. Isso porque “[...] ela produz continuamente concepções ou sistematizações fictícias ao mesmo tempo que as condições de sua credibilidade” (BOURDIEU, 2004b, p. 23). Obstinado, encarrega-se o sociólogo de manter uma polêmica constante de encontro às evidências que obliteram a atividade científica – a ilusão dos saberes propínquos. Carece o pesquisador depreender que os fatos sociais se exibem nos moldes de um falso conjugado sistematizado de julgamentos. Como acentua Durkheim, trazido por Bourdieu, eles são representações esquemáticas, sumárias, providas da e para a prática, que puxam das evidências a sua autoridade (BOURDIEU, 2004b, p. 24).

Próxima a essa dimensão antagônica ao senso comum, a “ciência do homem” não sente na descrição das atitudes, opiniões e aspirações individuais os fatores explicativos das mesmas. Mais do que isso, é no decurso da construção da lógica do sistema de relações objetivas no qual os agentes vivem que se efetua possível uma pesquisa que conduza à explicação de atitudes, opiniões e aspirações individuais.

Esse objetivismo provisório que é a condição da apreensão da verdade objetivada dos sujeitos e também a condição da compreensão completa da relação vivida que os sujeitos mantêm com sua verdade objetivada em um sistema de relações objetivas (BOURDIEU, 2004b, p. 28).

Proporcional risco repousa na tentação do profetismo. A sociologia ultrapassa as demais ciências no que diz respeito ao embaraço que arroga a liberação dos disfarces de transparência. Na trilha de Bachelard, da mesma maneira que os químicos precisam opor o alquimista que há em si mesmos, os sociólogos devem controlar o profetismo conferido por seus públicos em diversos momentos.

A ciência está situada na via da descontinuidade, da ruptura contínua. Assim Bourdieu (2004b) traz Bachelard outra vez, rejeitando as certezas dadas como definitivas. O avanço da razão científica obedeceria, nesta compreensão, ao intento de submetê-la persistentemente ao questionamento dos seus princípios intrínsecos.

Adequado é fomentar uma construção controlada e consciente de um distanciamento ao real e das suas ações sobre o real. Caso contrário, os indivíduos poderão ser direcionados às indagações que não se relacionam às suas experiências. A necessidade é saber que todo objeto científico demanda ser consciente e metodicamente construído. Uma alternativa para a consecução disso reside nas comparações norteadas pelas analogias. Nelas tem-se uma possibilidade privilegiada de romper com os dados espontâneos, que se acham explicadores em si próprios.

A relação entre as relações precisa ser alcançada em antagonismo às aparências e construída pela comparação consciente mesclada com um genuíno trabalho de abstração. Este último é responsável por anular as semelhanças oriundas da percepção instantânea da realidade e erigir as ocultas analogias. Algumas propriedades veladas apenas se revelarão “[...] quando cada uma das realizações é colocada em relação com todas as outras, isto é, por referência ao sistema completo das relações pelo qual se exprime o princípio da afinidade estrutural das mesmas” (BOURDIEU, 2004b, p. 72).

O racionalismo aplicado de Bachelard, ancorado na inversão do relacionamento entre teoria e experiência, permite ao fazer sociológico dissolver a epistemologia espontânea. Mesmo a observação, que para o positivismo é a prática mais desprovida de teoria e é considerada, por isso, fidedigna por excelência, se avigorará cientificamente se os fundamentos teóricos forem conscientes e sistemáticos. Toda operação que se quer científica, seja parcial ao extremo ou não, acarreta uma dialética entre teoria e verificação. A contribuição de Canguilhem (apud BOURDIEU, 2004b, p. 83/84) serve para cravar:



É, portanto, efetivamente na encruzilhada dos caminhos, entre o realismo e o racionalismo, que o epistemólogo deve se posicionar. É aí que ele pode apreender o novo dinamismo dessas filosofias contrárias, o duplo movimento pelo qual a ciência simplifica o real e complica a razão.

Com efeito, fixa-se que as desavenças com a sociologia espontânea se fazem obrigatórias no desígnio científico, conforme Bourdieu. É assim que se consegue renunciar à primazia da intuição ou do positivismo, que aprisionam as atividades intelectuais nos enganos do rigor sem audácia e da audácia sem rigor. Agregar a audácia na construção teórica e científica requer a adição de rigores no assentamento das provas às quais ela irá se debater. A sociologia não está condenada ao empirismo estéril, tampouco à teoria social pura e desvinculada da realidade. Ela pode “[...] encontrar na superação em ato da oposição entre racionalismo e empirismo o meio de se superar, isto é, progredir, simultaneamente, no sentido da coerência teórica e da fidelidade ao real” (BOURDIEU, 2004b, p. 86).

Por aqui ficam as sustentações teóricas que perfazem o objeto sociológico desta dissertação. Feitas as devidas contribuições à luz da densidade das pesquisas e teorias de Pierre Bourdieu, discutir-se-á no próximo capítulo outros perfis de argumentos que incidem sobre a temática da sociologia educacional.

## 2 A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO E O DESEMPENHO ESTUDANTIL

Durante a primeira metade do século XX, grande parte das investigações relacionadas à educação direcionava as razões para os fracassos escolares aos fatores biológicos e psicológicos dos estudantes. Procuravam em conceitos como inteligência, deficiência e déficits as respostas para as indagações sobre os motivos de desempenhos insatisfatórios. Assim, facilmente poderiam ser esboçadas conclusões que ligariam o baixo rendimento educacional às classes populares, indicando na incapacidade natural dessas pessoas suas trajetórias pouco exitosas nas instituições escolares. Patto (1997, p. 75) relembra a presença do dito “racismo científico” nesse contexto:

De influência tão profunda quanto Silvio Romero sobre as gerações seguintes de intelectuais, o médico baiano Raimundo Nina Rodrigues produziu [...] conceituada obra científica na qual destacava os componentes biológicos das teorias racistas e acreditava encontrar provas da inferioridade da raça negra, cuja característica distintiva seria a mentalidade infantil. Entre seus discípulos estará o médico e educador Arthur Ramos (1939), intelectual que marcou época na literatura e na política educacionais brasileira.

O discente com altas chances de sucesso escolar seria o que contivesse caracteres biológico-psicológicos ou dons determinados que virassem destrezas intelectuais, motoras, matemáticas, linguísticas. Quanto ao insucesso, ele estaria enredado em complicações como desordens de memória, inaptações de linguagem, baixa coordenação motora, hiperatividade, imprecisões auditivas e visuais, dentre outros aspectos provindos de antecedentes genéticos.

No bojo desse grupo de pensamento, a escola e a educação situavam-se fora da explicação acerca dos desempenhos estudantis. Eram ambos tidos como neutros e objetivos. Viam-se as diferenças de resultados entre os estudantes estritamente associados às diferenças hereditárias. As respostas estariam nos déficits ou deficiências cognitivas.

Pesquisadoras como Carraher e Schliemann (1993) revelaram que tais definições das crianças dos grupos populares não consistiam adequadas no confronto com a realidade. Não foram encontradas grandes variações entre alunos provenientes de famílias abastadas ou com dificuldades econômicas, no que concerne aos aspectos do desenvolvimento cognitivo.

O que se constatou neste estudo foi que, no primeiro ano de instrução em matemática, as crianças que frequentavam as escolas públicas e que pertencem às camadas mais pobres encontram-se em níveis de desenvolvimento cognitivo comparáveis aos das crianças de escolas particulares, as quais pertencem às camadas de renda mais elevada (CARRAHER & SCHLIEMANN, 1993, p. 17).

Não obstante, as explicações de caráter biológico ou psicológico dividiam espaço com as análises que notavam nos meios social e cultural dos sujeitos os aspectos responsáveis por engendrar sucessos ou fracassos nas instituições escolares. As grandes enquetes organizadas nas décadas de 1950 e 1960 (que serão explicitadas a seguir), focadas em diversificar as percepções sobre o fenômeno, esclareceram que as desigualdades de oportunidades entre os diferentes grupos sociais poderiam significar uma concepção mais apropriada para entender o que se passava nas raízes dos resultados estudantis.

## **2.1 AS DESIGUALDADES COMO EIXOS EXPLICATIVOS**

É preciso destacar que nem todas as abordagens sobre a educação recaem nos interesses da sociologia. No entanto, muitos dos estudos que tentam entender as desigualdades tocantes ao âmbito educacional perpassam, com efeito, as interrogações de cunho sociológico. Neste cenário é que se enquadram as pesquisas sobre as desigualdades de acesso aos sistemas de ensino e as suas consequências diretas ou não nos processos de estratificação social.

Percebe-se o alcance das teses alcunhadas na linha da “carência cultural”, com grande vigor nos Estados Unidos, conforme Patto (1997). Ela dominou os anos sessenta, embasada em reivindicações daqueles que não chegavam aos melhores lugares na sociedade estadunidense. Disseminou-se, enfim, para muitos países da Europa e da América Latina. As explicações para a subalternização das classes populares indicavam uma espécie de “lacuna cultural e linguística”.

Passaram-se os anos e incontáveis pesquisadores estudaram a linguagem verbal nas camadas populares. Algumas sentenças foram criticadas por Houston (1970 apud PATTO, 1997), visto que erguiam o pressuposto de que essas pessoas eram verbalmente deficientes. Dentre as análises apressadas supunha-se uma linguagem deficiente, na qual as crianças usavam de modo errado as palavras. A

sua linguagem não ofertaria um pilar razoável para desenvolver o pensamento. Sua linguagem seria completamente dispensável, ao passo que os jovens que a praticavam comunicavam-se mais através de recursos não verbais do que de recursos verbais.

A partir da década de 1960, e também nos anos 1970, uma série de grandes pesquisas procurava compreender as disparidades existentes nas probabilidades de ingresso à educação para os distintos grupos sociais. As investigações foram realizadas com variadas amostras e múltiplas metodologias, comportando justamente um ponto de convergência, a questão das desigualdades de acesso. Estas diferenciações se mostravam um fato estatístico inegável, o que propulsou uma vasta quantidade de interpretações políticas e científicas.

Na França, o trabalho de pesquisa longitudinal efetuado pelo *Institut National D'Études Démographiques* (INED), entre 1962 e 1972, pode ser visto como o mais importante suporte informativo sobre as engrenagens de orientação e seleção escolar naquele espaço de tempo. Através de uma dezena de anos, 17.461 estudantes foram estudados com base numa cesta ampla de fatores, como idade, sexo, origem social, demandas familiares e pareceres dos professores. Daí foi possível elaborar algumas análises proveitosas. Elas vão além de meras especulações factuais, abrangendo quase todos os aspectos relevantes para o olhar da sociologia sobre a temática, espalhados pelo universo de pesquisa da segunda metade do século XX.

Forquin (1995), falando sobre a realidade francesa, descreve que os êxitos, na avaliação dos educadores, e a idade em que os alunos atingem quando na 4ª série retratavam dois fundamentais componentes para a continuidade nas trajetórias escolares. Também o ambiente geográfico no qual viviam as crianças constituía um importante aspecto de permanência – no que concerne às diferenças entre as zonas rurais e urbanas. O meio social, interagindo com os dois quesitos citados, igualmente adquiria relevância significativa, sobretudo porque os filhos dos executivos das classes abastadas tinham duas vezes mais chances de passar para a 5ª série do que os descendentes dos operários. Uma das conclusões válidas da pesquisa do *Institut National D'Études Démographiques* (INED) reforça o impacto das desigualdades de acesso e o agravamento que ocorre nessas desigualdades no decorrer dos percursos dos discentes nos sistemas de ensino.

Os pareceres dos professores indicavam que, na etapa da 4ª série, os alunos providos da estirpe “bons” ou “excelentes” eram duas vezes mais encontrados entre os filhos dos executivos, na comparação com os operários. “Em complemento, impõe-se uma outra explicação: a partir de sucesso escolar igual, a demanda de escolarização difere bastante segundo os meios sociais” (FORQUIN, 1995, p. 25).

Os educadores, por sua vez, acabavam por considerar, de forma consciente ou não, nos seus intentos avaliativos, as identidades sociais dos seus aprendizes (FORQUIN, 1995). Isso se deu isoladamente dos resultados obtidos por eles, na medida em que 78% dos alunos oriundos das famílias de executivos se beneficiaram com pareceres favoráveis, mesmo se tratando de notas medianas. Quando estavam em jogo os filhos dos operários, somente 30% receberam tal qualificação. Convém, ainda, referir sobre este trabalho do INED que os seus achados permanecem válidos para a década de 1970.

Na França, os anos 1960 foram ocupados pelas elaborações de coletas e as subsequentes análises de dados amplificados sobre as relações entre a educação e a sociedade. Bastante veemente era o ímpeto de estudar as desigualdades de acesso nos trajetos educativos e as suas consequências nas modalidades de estratificação social. Fundamentalmente, três tradições davam os tons naquele momento: o marxismo, o funcionalismo e o estruturalismo. Todas elas ambicionavam ofertar respostas macrosociológicas. Aí estava uma variada gama de autores. O fio que os integrava era a ideia de que os sistemas de ensino serviam para a reprodução das desigualdades que antecederiam à entrada dos jovens nas instituições.

O panorama relacionado às probabilidades reais de transformação social através dos sistemas educacionais passou a sofrer severas críticas. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, foram elaborados documentos a pedido dos governantes, apoiados em pesquisas empíricas densas, batizados, respectivamente, Relatório Coleman (1966) e Relatório Plowden (1967). Os dados demonstravam que não bastava investir na formulação de políticas que organizassem oportunidades iguais no sistema escolar, sobretudo porque os resultados das camadas desprivilegiadas, ou mesmo subjugadas socialmente, se conservavam inferiores aos dos grupos dominantes. Como consequência, “[...] os governos adoptam uma nova perspectiva, que consiste num deslocamento da lógica de igualdade para uma lógica de

equidade: a distribuição de recursos deve ser diferenciada em função das necessidades também diferenciadas” (SEABRA, 2009, p. 77).

Acerca do Relatório Plowden, Forquin (1995) relata o teor do que foi averiguado, a saber, a influência dos componentes familiares, sociais e escolares no desempenho estudantil. Nele se realizou um teste de entendimento de leitura textual e a conclusão predominante dizia respeito ao fato de que as práticas dos pais, atinentes à vida escolar dos filhos, detinham uma importância bastante mais acentuada do que as condições materiais com as quais a família vivia. Forquin (1995) ainda refere que ambos os relatórios (Plowden e Coleman) propiciavam a noção de que o alcance de bons ou maus resultados escolares estava interligado aos quesitos sociais e familiares, enquanto apareciam em segundo plano as dimensões pedagógicas ou próprias do funcionamento da escola. Patto (1997), por sua vez, adverte que a maioria dos estudos que embasaram os mencionados relatórios estava impregnada de valores, no qual os critérios das camadas dominantes serviam para julgar as camadas populares como inferiores, no tocante aos âmbitos culturais.

Os trabalhos britânicos que se evidenciaram num momento que pode ser interpretado como de emergência da sociologia da educação foram de autoria de Floud, Halsey e Martin (1956 apud SEABRA, 2009, p. 82), estudando a influência das origens sociais e das vivências familiares nos rendimentos de alunos entre 10 e 11 anos. Eles confeccionaram um denso material, entrevistando aproximadamente 1.500 famílias alocadas em duas partes socialmente antagônicas das cercanias de Londres. Obtiveram assertivas que designavam as ambições dos parentes de escolaridade elevada, além de uma relação sólida entre o sucesso escolar e as taxas consistentes de escolaridade dos pais, nos dois cenários pesquisados.

As pesquisas sobre a educação dispõem, portanto, desde a década de 1950, de reconhecida qualificação no campo científico, além de uma considerável tendência ao engajamento transformador. Elas proporcionaram vastas reflexões marcadas pelas conexões com outras áreas do saber.

Neves (2002) destaca os principais eixos que estruturam a elaboração dos estudos acerca da educação no campo das ciências sociais, demonstrando detalhadamente as que alçaram maiores voos. Com o foco no Brasil, mas também no ambiente internacional, a autora comenta sobre a formatação da sociologia educacional e os percursos que a constituem.

Podem ser arrolados ao menos três grandes blocos no processo de construção deste em foque científico em território nacional. O espaço de tempo que vai de 1930 a 1960, a etapa inaugural; na sequência, os governos militares; por fim, do início dos anos 1980 até a atualidade.

“A mais importante característica da primeira fase foi, provavelmente, a orientação engajada da produção do conhecimento” (NEVES, 2002, p. 354). As turbulências pelas quais o país era afetado respingavam nas abordagens educacionais. As oportunidades de ensino começavam a ser compreendidas como privilégios de poucos, fato que direcionava para a necessidade da superação daquele estado de coisas. O exemplo mais profundo dessa orientação transformadora por ser encontrado na “Escola Nova”. A partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, datado de 1932, proclamava-se a educação no rol das deficiências nacionais e exigia-se a implantação de um denso programa capaz de modificá-la.

Por outro lado, a criação do INEP (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais), em 1938, através da dedicação de Anísio Teixeira, fomentou trabalhos dotados de olhares diversos. Sem dúvidas, neste primeiro momento, os enfoques dirigiam-se ao entendimento dos setores administrativos dos sistemas de ensino e às questões curriculares, de cunho psicopedagógico.

É na década de 1950 que, no Brasil, acham-se as iniciativas governamentais cuja intensidade fez-se contundente. Foram ações que concerniam à montagem de instituições oficiais voltadas para os estudos e o planejamento relacionados com a educação. Essa mobilização foi acompanhada pelo envolvimento de boa parte da intelectualidade brasileira. “Os governos nacional-desenvolvimentistas incorporaram o tema da educação à sua retórica programática e empreenderam ações concretas que estimularam estudos, análises e a elaboração de projetos, de reforma da realidade educacional” (NEVES, 2002, p. 355). Isso tudo perpassado pelas discussões em torno das Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que se deu durante os anos 1950 e 1960.

Anísio Teixeira buscou reforçar o INEP por intermédio da criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), nos idos de 1956, entidade que não demorou a se espalhar Brasil afora, em contato com as universidades. O CBPE organizava os registros e a sistematização dos dados oriundos de investigações, diagnósticos e inquéritos, propulsando novos estudos. Com o surgimento, anos

antes, em 1944, da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, estava garantida uma essencial ferramenta para a publicização dos materiais confeccionados nesta fase. Foram estes centros regionais os responsáveis por explicitar as diferenças e peculiaridades de cada Unidade Federativa que se faziam latentes no cenário da educação. Em paralelo, ganharam relevo o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) e a Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFCH/USP). Esta última aglutinava um dos mais importantes grupos de cientistas sociais do país.

Os intentos reflexivos ancorados no arcabouço sociológico ficaram cada vez mais científicos, sistemáticos e abrangentes. Autores como Antonio Candido debruçaram-se a perquirir sobre a prática da educação. Ele apresentou o trabalho denominado “O papel do estudo sociológico da escola na sociologia educacional”, no I Congresso Nacional da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), no ano de 1954. Sua proposta consistia na demanda pelo desenvolvimento de pesquisas carregadas de rigor analítico acerca de inúmeros aspectos das relações entre escolas, educação e sociedade.

Sob a evidente influência de Karl Manheim, estudiosos como Florestan Fernandes e Marialice Foracchi tentavam conceber a educação no rastro de uma confluência harmônica de técnicas sociais. Propagavam que a tarefa do cientista social não se restringia ao ambiente acadêmico, mas invadia o papel de agência dinâmica da mudança social, com a consciência da relevância da sua participação.

O guia das temáticas em que se assentavam as pesquisas sociológicas sobre o espectro educacional foi se alterando. “Difundiram-se as técnicas estatísticas de análise e a preocupação com as desigualdades educacionais” (NEVES, 2002, p. 359). Concomitantemente, fortaleciam-se as procuras pela origem familiar como motivação para os seus insucessos acadêmicos. Maria Aparecida Gouveia salienta que esta linhagem tornava clara a dimensão pouco democrática dos sistemas escolares, mesmo que somente relatasse os caminhos que gerariam os problemas apontados.

A chegada ao segundo período foi descrita por Cândido Gomes como tomada pelo “pessimismo pedagógico” (NEVES, 2002). Com o fracasso da ideia que pressupunha a educação como via de resolução dos percalços das sociedades contemporâneas, a lógica investigativa se voltou para o outro extremo. Os sistemas



de ensino figuravam, então, como mecanismos de perpetuação do *status quo* e das desigualdades.

É nesse contexto que se deram as reformas educacionais efetuadas pelos governos militares, que permaneciam recheadas dos discursos otimistas, numa ambiguidade destoante da realidade. À medida que eram analisadas tais reformas, mais força ainda recebiam as críticas aos processos sistematizados da educação.

As teorias rotuladas no escopo do reprodutivismo, cujos expoentes eram Althusser (1980), Bourdieu (1992), Bowles e Gintis (1974), pareciam adaptar-se coerentemente com as visões predominantes acerca do real. “No Brasil, ocorre uma grande aceitação teórica destes autores, que privilegiam o papel reprodutor da educação como instrumento legitimador das desigualdades sociais” (NEVES, 2002, p. 361).

Nos anos 1950/1960, os sociólogos britânicos que se observavam os assuntos educacionais enveredaram nos trilhos das desigualdades de oportunidades. Barreiras para a mobilidade social, a perda de jovens talentosos e os condicionantes sociais e culturais consistiam nos seus pontos nevrálgicos. Neves (2002, p. 363) assinala que: “Seu quadro conceitual principal era o funcionalismo”.

Os adeptos de uma espécie de oxigenação nesse campo de estudos criticaram os referidos trabalhos, embasados na visão de que os mesmos não detinham consistentes inflexões teóricas e apenas tratavam da superfície dos fenômenos. Múltiplas proposições começavam a se estabelecer na sociologia da educação britânica, notadamente com a obra de Young. Com efeito, as influências perscrutadas flertavam com o interacionismo simbólico de Mead e com a fenomenologia social de Schutz (NEVES, 2002).

Esse movimento ficou batizado de Nova Sociologia da Educação e caracterizou-se, basicamente, por adicionar três preocupações substanciais: a primeira, centrada na teoria dos currículos; a segunda, na análise das subjetividades dos docentes; e, finalmente, a terceira se voltou para pesquisar as interações pedagógicas (FORQUIN, 1995).

A linguagem das crianças cujos desempenhos não eram satisfatórios também foi pautada como motivação das suas mazelas escolares. Patto (1997) retoma tais argumentos, deflagrando suas derivações que mais tarde seriam criticadas com veemência. Dizia-se que as populações de baixa renda eram verbalmente

deficientes, continham uma linguagem que não oferecia suportes para o pensamento, sendo totalmente dispensável ao convívio social, visto que se comunicavam, em geral, com expressões não verbais.

O empenho de Bernstein (1964 apud PATTO, 1997) ajuda a entender melhor as relações da linguagem com o desempenho escolar. Ao analisar as falas de crianças originárias de setores operários e de crianças provenientes das camadas abastadas, Bernstein introduziu o que ficou conhecido como “teoria dos dois códigos”. Nesse sentido, temos dois tipos de linguagem, duas modalidades de uso da linguagem, “o código restrito” e o “código elaborado”, que orientam as maneiras de se relacionar com o mundo. Por “código restrito” é possível perceber uma linguagem comum, deveras entrelaçada ao contexto, geralmente falada pelas crianças do operariado, muito complicada de ser desassociada das imagens da vida cotidiana. De outro lado, o denominado “código elaborado” representa uma linguagem formal, da qual as crianças das elites compartilham e a utilizam desde sempre. No conjunto dos “códigos elaborados”, há menos dependência das situações reais, na medida em que se trata de um arcabouço linguístico universalizado. Conforme Patto (1997, p. 261), o argumento nevrálgico de Bernstein poderia ser timbrado com a seguinte afirmativa: “a estrutura do sistema social e a estrutura da família modela o pensamento e os estilos cognitivos de soluções de problemas”.

Havia estudiosos que argumentavam fincados em teorias neomarxistas e propunham que as desigualdades escolares explicar-se-iam pelo papel da escola na reprodução das relações sociais de produção. A função da escola seria a preparação da força de trabalho pacata e bem afeiçoada à hierarquia dos mecanismos econômicos capitalistas. As diferenças nos desempenhos escolares espelhavam as desigualdades e as diferenciações que as dominações no mundo do trabalho precisavam dos seus dominados. Cita-se entre estes autores: Althusser (1980), Baudelot e Establet (1975) e Bowles e Gintis (1974).

É Althusser (1980) que caracteriza as diferentes instituições, como a escola, a política, a família e a igreja, por exemplo, na cartilha dos aparelhos ideológicos do Estado. Delas decorreriam duas funções: a primeira envolveria a propagação da ideologia hegemônica, uma ideologia já imposta pelo Estado e pela sua classe dominante, a burguesia; a segunda forneceria à escola uma autonomia relativa para expandir as estratégias de comunicação da ideologia dominante. A escola teria o

ímpeto de ser o principal aparelho ideológico do Estado, porquanto fosse o único que dispusesse de tempo para sistematicamente agir sobre o indivíduo. Ela também guardaria a responsabilidade pela produção e reprodução da força de trabalho, arranjando e elegendo profissionais de diferentes níveis e qualidades. Assim estaria reforçada a reprodução das relações capitalistas de exploração, sendo a escola legitimadora das diferenças sociais, de classe e de *status*, além das relações de dominação e de submissão.

Baudelot e Establet (1975) propunham que, a despeito da manifesta unidade da escola, existiria uma intensa e basal divisão. Nela vigorariam duas tramas de escolarização que permaneceriam nos sistemas de ensino da França, compartilhando um sustentáculo comum. De um lado, a rede “secundária-superior” estaria dedicada às pessoas das classes privilegiadas. Por elas forjar-se-iam os trabalhadores bastante intelectualizados. Neles a escolaridade seria longa e o sucesso escolar se veria seguro. Os descendentes da burguesia apreenderiam, segundo Forquin (1995, p. 62), “os intérpretes ativos da ideologia dominante em vista de manter a dominação de sua classe social”. Na face oposta, a rede “primária-profissional” aplicar-se-ia aos filhos do proletariado, produzindo o trabalhador manual, em que a escolaridade seria sintetizada e a doutrinação auferida para o servilismo à classe dominante. Os autores avultam, ainda, as divisões escolares obedecendo a um currículo inteiramente baseado no código dominante, que beneficiaria àqueles capacitados desde o cenário familiar. As instituições oficiais de ensino penalizariam os que não estivessem preparados, evidenciando seus problemas e suas dificuldades de aprendizagem.

À beira disso tudo, Bowles e Gintis (1974) não direcionaram aos problemas do currículo formal ou aos fatores verbais desse currículo os condicionamentos centrais para êxitos ou insucessos estudantis. A composição das relações vivenciadas no ambiente escolar é que orientaria as alterações de resultados. A função escolar não pretenderia somente qualificar a mão-de-obra técnica ou especializada, porém, sobretudo, socializar os jovens para um regime sistemático de trabalho hierarquizado. Os sistemas de ensino conteriam um caráter efetivo na “domesticação” dos indivíduos, na interiorização dos valores da economia do capital. Forquin (1995, p. 62) ressalta a ideia de que, para os pensadores em questão, os discentes entenderiam desde o começo das suas vidas “a pontualidade, o respeito

pela autoridade (extrafamiliar), a responsabilidade individual em relação à tarefa a ser cumprida, a exterioridade da recompensa correspondente à atividade exigida".

Pouco tempo depois, surgiam novas tentativas de explicitar as variáveis que moldam o desempenho dos estudantes e o próprio caráter das escolas. Bourdieu (2007, p. 56) iria sustentar que cada indivíduo recebe do seu meio de atuação uma "[...] certa atitude em relação às palavras e ao seu uso que o prepara mais ou menos para os jogos escolares". Suas concepções acabaram agrupadas no rótulo de reprodutivistas e se fixaram com vigor sobre o pensamento educacional. Elas propulsaram sentimentos (em leituras específicas do autor) de uma quase acabada impossibilidade de mudanças e apontaram para as escolas o título de incapazes no desenvolvimento dos seus atributos frente à sociedade. O capítulo desta dissertação que trata do corpo teórico de Bourdieu envereda de forma mais complexa sobre as suas contribuições.

Penin (1995) critica as correntes que delinearam as contradições da escola enquanto instituição na figura de secundárias (portanto dependentes dos contrassensos das sociedades capitalistas). Isso faria com que muitos educadores confiassem que tudo que se tem por criar na escolarização seria tributário de uma "espera revolucionária". Os sistemas de ensino estariam à deriva da exasperação das incongruências entre as classes sociais, nessas abordagens.

Com Willis (1991), vê-se a descrição dos conflitos culturais nas circunstâncias escolares e a conexão deles com o sucesso e o fracasso dos estudantes das camadas populares. Ele interpõe a reflexão de que as desordens entre a cultura privilegiada pelo ensino escolar e a cultura das camadas populares, numa comunidade de trabalhadores, que labutam no chão das fábricas, deflagrariam como docentes e discentes vivem as experiências da produção e da reprodução cultural (MAFRA, 2003, p. 120). A escola é pugnada como local de transferência e reprodução das desigualdades sociais.

Só que a reprodução das desigualdades não ocorreria automaticamente, tampouco com feitiços mecânicos. Willis (1991) salienta o inconformismo e a luta por autonomia no comportamento de doze alunos. Eles e seus professores gozam de algum protagonismo nas opções vindouras e no desempenho escolar. Pensando as incoerências presentes nestas relações, Willis (1991) averigua os processos de aceitação instintiva e de absorção da cultura escolar, "as manifestações de sua

rejeição e as lutas contra as imposições e constrangimentos incorporados no código social da escola” (MAFRA, 2003, p. 121).

## 2.2 UMA DIVERSIDADE DE ABORDAGENS

A partir da década de 1980 aglutinaram-se teorias e pesquisas no âmbito internacional que desmontaram o pessimismo exacerbado e iniciaram uma época de outras percepções pertinentes ao sistema escolar e suas possibilidades. Numa procura por conceituar os fenômenos adjacentes à escola, amplificando-os, eles começaram a ser vislumbrados no desenho de um espaço que pode tanto se sujeitar à manutenção do *status quo*, como estimular alterações sob os mais distintos aspectos. A sociologia encaminhou sofisticadas considerações, portanto, na tentativa de pensar a educação e os sistemas de ensino. Os desempenhos dos estudantes passaram a ser vistos com lentes ainda mais complexas, com estudos apontando causas múltiplas para o fenômeno.

O ideário do que se chamou “reprodutivismo” provocou uma comiseração de fraqueza e uma fé na inaptidão das instituições escolares em impender as suas imputações sociais. Intensifica-se uma crítica ao entendimento de que a escola apenas reproduz a estrutura social e a ideologia da classe dominante. Instaure-se uma nova visão, em que a escola representa um espaço sociocultural apto a colaborar tanto para a manutenção, como para as mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais. “A escola não é apenas conservadora ou transformadora, mas age simultaneamente no sentido da conservação e da transformação da estrutura social” (GLÓRIA, 2002, p.40). Silva (1992) estipula a educação como uma “gangorra” entre inculcação e resistência, continuidade e descontinuidade, repetição e ruptura, manutenção e renovação.

Os sistemas de ensino estariam estruturados e organizados para espalhar conhecimentos e saberes socialmente legitimados, cujo vínculo é estreito com as elites hegemônicas. Compatível com isso, eles dilatam mecanismos, restritos ou não, e estratégias que podem favorecer as classes populares. A escola, ao mesmo tempo em que reproduziria as desigualdades antecedentes a ela, mesmo oprimindo os estudantes desfavorecidos na competição social, compõe também um lugar para que esses discentes possam se apropriar do saber escolar e utilizá-lo em acrescentamento próprio.

Crê-se que o progresso na explicação dos desempenhos estudantis são depositários de uma configuração de fatores macro e micro, familiares, pessoais e subjetivos (LAHIRE, 1997). Observam-se nos estudos contemporâneos vieses focados nas "histórias singulares de alunos" que, mesmo concernindo aos meios populares, galgaram com eficácia suas trajetórias escolares. São investigações que objetivam compreendê-las, dando conta das trajetórias dos discentes na relação com as estratégias familiares. As famílias podem apadrinhar ou embaraçar a adequação dos filhos na vida acadêmica, à força de influenciar a aprendizagem e os rendimentos estudantis deles.

O realce das pesquisas atuais está na construção dos percursos escolares, através de pesquisadores como Nogueira (1991), Portes (1993), Lahire (1997), Viana (1998), Charlot (2000) e Zago (2000). Eles tratam do êxito ou não dos jovens nos seus universos de ensino, interpretando as relações que se fundam entre a herança cultural, as trajetórias e as estratégias educativas familiares de educandos das diversas classes sociais.

A década de 1980 marcou, sobretudo, uma nova fase na agenda dos trabalhos científicos relacionados às interfaces entre sociedade e educação, também no Brasil. Dada a redemocratização e o fim do autoritarismo militar, a temática passou a angariar políticas específicas que a associavam ao desenvolvimento pleno do indivíduo humano. Misturaram-se as dúvidas e os complexos problemas provindos da globalização, das transformações tecnológicas e do fim da Guerra Fria. As perspectivas ampliaram-se rotundamente. A insistência no viés estrutural perde espaço para os estudos dedicados a penetrar nas subjetividades engendradas nas singularidades das pessoas. Também é importante salientar que a investigação da escola enquanto componente primordial para a compreensão dos processos educacionais assumia uma preponderância inegável.

O trabalho de Salomon (2001) persegue algumas conclusões comparecidas por Laurens (1992) e Terrail (1997). Laurens (1992) auspiciou examinar os contornos dos filhos de operários, com trajetórias desregulares que lhes alçaram ao ensino superior. Sair-se bem na escola tem uma justificação aliada às práticas educativas familiares de superinvestimento escolar. Os grupamentos incorporaram uma aguda decisão de superar as barreiras, criando um ambiente doméstico inclinado à escolarização. Listam-se as variadas configurações que oscilam entre a frequência aos cursos pré-escolares, uma opção pelos estabelecimentos privados, a

repartição obrigações entre os entes e uma valiosa presença materna no acompanhamento das aprendizagens. Lembra-se, com efeito, a ascendente dos pais, a atividade das mães, o associativismo religioso ou político das famílias e o fato delas possuírem menos membros. Um complexo de elementos que cooperaram na conformação das histórias de sucesso entre esses jovens operários.

As intervenções de Terrail (1997) condizem com casos de rendimentos satisfatórios, porém improváveis. Há um elo interpretativo em que a escola tem sido intuída pelos pais como uma abertura para a mobilidade social, recaindo num apoio de investimento na educação, conjugados ao que os pais anseiam da institucionalidade. No caminho para confeccionar um projeto escolar para seus jovens, eles precisam enxergar as possibilidades de confrontar um comprido período de percalços, “inscrevendo essa possibilidade numa representação global do social e de seu próprio lugar no social” (TERRAIL, 1997 p. 83).

Lahire (1997), em pesquisas que objetivaram localizar as razões dos improváveis sucessos escolares em meios populares, discute também o ponto de vista de Bourdieu, além dos limiares entre ação e estrutura. Sua análise busca uma solução para o (falso) dilema, enveredando na superação de algumas prerrogativas teóricas.

Se considerarmos que os seres sociais se constituem – constroem suas estruturas mentais ou cognitivas – de forma contínua através das suas relações de interdependência, livramo-nos, então, da oposição entre ator e estrutura e, com isso, não é tão necessário dizer que “a ordem social se inscreve progressivamente nos cérebros” (LAHIRE, 1997, p. 353/354).

O autor tentou entender como era cabível a existência de crianças que, em princípio, aparentavam elevada possibilidade de fracasso, contudo conquistavam bons resultados e até atingiam as melhores posições nas classificações escolares. Para tanto, entrevistou 26 famílias, 27 crianças, docentes e diretores dos subúrbios de Lyon, na França. Lá a maior parte dos moradores era composta por pais operários e mães donas de casa, além de se tratar de uma população com forte incidência estrangeira.

Lahire (1997) selecionou grupos familiares para a investigação, nos quais os “chefes” detinham baixo capital escolar, em conjugação com modestas condições financeiras. Sua conclusão ressalva que, mesmo com índices de capital cultural abaixo da expectativa, torna-se possível, através de relações dialogadas e da

organização dos papéis domésticos, a construção de uma espécie de “lugar simbólico” para a escola e para o letramento, no coração das configurações familiares. Nessas ocorrências, prosperam situações que atribuem legitimidade à escolarização e conduzem, portanto, a desempenhos satisfatórios.

Embasado nas suas pesquisas e no que chama das disposições dos agentes, o autor sustenta que a presença objetiva de um capital cultural na família só tem significado se ele estiver em possibilidade de ser “transmitido”. Nem sempre o intento persevera, caso as pessoas responsáveis por socializá-lo possuam ou não as oportunidades e interesses para fazê-lo. Somente uma análise que deseje acompanhar configurações sociais específicas, contextualizadas, se mostra capacitada a oferecer subsídios concretos à sociologia. Dessa forma, pensar a instituição escolar unicamente como um local reprodutor da cultura dominante, legitimador das desigualdades sociais, sedimenta noções restritas perante a complexidade do objeto em estudo.

Lahire procura a compreensão de situações atípicas, como o mesmo afirma literalmente. Analisando aquilo que chama de configurações familiares, o autor busca perceber as dissonâncias e consonâncias entre as elas e o mundo escolar no qual suas crianças estão inseridas. A pergunta norteadora baliza-se no entendimento das particularidades das famílias populares que podem ser agrupadas em estratos de renda e educação relativamente aproximados.

[...] O que pode esclarecer o fato de que uma parte delas (das crianças), que tem probabilidade muito grande de repetir o ano no curso primário, consegue escapar desse risco e até mesmo, em certos casos, ocupar os melhores lugares nas classificações escolares? Essas são as questões para as quais tentaremos encontrar respostas, tentando compreender as posições escolares de crianças da 2ª série do 1º grau em relação à sua situação, ao cruzamento de configurações familiares específicas e do tempo escolar (LAHIRE, 1997, p. 12).

Em que pese uma clara inclinação crítica aos procedimentos metodológicos de caráter quantitativo, os argumentos que transparecem a postura adotada insistem discursivamente em quebrar com as oposições daí resultantes. No entanto, no decorrer do trabalho, há uma edificação discursiva que evidentemente privilegia as notas etnográficas nas montagens dos “perfis familiares”.

Para deixar de lado o que chama de reificações em forma de conceitos, Lahire estipula que apenas através das análises das condições de existência e



coexistência das pessoas torna-se possível intervir sociologicamente de modo adequado. São as realidades intrínsecas aos seres sociais concretos que forjam os relacionamentos com as crianças e fazem com que elas tracem as suas relações com o mundo.

A via projetada por Lahire (1997) tem na reconstrução das redes de interdependências familiares pelas quais os estudantes elaboram seus arcabouços perceptivos, de julgamentos e avaliativos o norte para a caracterização dos seus comportamentos escolares.

Estão em Lahire (1997), paradoxalmente, os conceitos de capital cultural familiar objetivado e capital cultural incorporado. Ele define rapidamente como aqueles casos em que as famílias adquirem livros e os disponibilizam aos filhos que, por não terem o capital cultural incorporado, poucos tirariam proveito deles. Incontáveis desses grupamentos não governam com razoabilidade o tempo e o esforço para amparar os estudantes na edificação dos seus próprios capitais culturais. Lahire (1997), então, sentencia que não basta que as famílias acumulem capital cultural e disposições culturais, se elas não são eficazes, por um motivo ou outro, na “transmissão” disso tudo para eles. Tangencialmente, o inverso se faz plausível. As famílias que quase nada carregam de capital cultural podem, doravante, executar uma intermediação entre a cultura escrita e os seus educandos. Facultam-se a isso quando pedem ou orientam seus filhos a ler e a escrever histórias, fazem perguntas sobre o que leram, levam-nos à biblioteca municipal ou jogam palavras cruzadas com os filhos, por exemplo.

Alguns economistas, como Menezes-Filho (2007), dedicam-se ao entendimento da realidade educacional, e para tanto utilizam quase que exclusivamente os métodos quantitativos, econométricos ou matemáticos. Modelos estatísticos amparados em bancos de dados oferecem suporte aos analistas dessa vertente, que demonstram a capacidade de apontar os impactos de diferentes elementos concernentes à educação.

Menezes-Filho (2007) propõe explicitar os fatores que determinam o desempenho escolar, muito insatisfatório, apresentado por quase todas as avaliações no que tange ao território nacional. A ênfase do autor não está neste ou naquele elemento (como o capital cultural, para esta dissertação, por exemplo), mas na congregação de uma totalidade de variáveis dispostas pelas suas possíveis

importâncias. Não há menção a reflexões teóricas capazes de fundamentar as análises, que ficam pendentes de maior fôlego devido a essa ausência.

A partir da organização de 77 variáveis, disponíveis nos dados do SAEB 2003, o autor utiliza uma técnica estatística chamada “regressão linear multivariada”. Ela permite ao pesquisador medir o efeito de uma série de variáveis independentes numa variável dependente, no caso a proficiência dos 52.434 mil alunos em matemática e português. Compreendidas as tendências apontadas pela execução do seu modelo analítico, surgem algumas sugestões para orientar as políticas públicas intervenientes à escolarização.

Para facilitar a apreensão dos leitores, primeiro serão comentados os pontos considerados proeminentes no estudo em questão, finalizando com o que se entende inapropriado em termos de generalizações. A diversidade de circunstâncias encontradas nesse imenso país faz parte do que os dados podem mostrar com fidedignidade.

Os dados mostram, em primeiro lugar, uma heterogeneidade muito grande nas notas dentro de cada estado, com escolas muito boas e muito ruins dentro da mesma rede, mesmo após levamos em conta as características das famílias dos alunos. Isto indica que a gestão da escola tem um papel muito importante (MENEZES-FILHO, 2007, p. 01).

Além disso, as variáveis com a maior potencialidade de explicação dos resultados dos estudantes estão intimamente associadas às suas estruturas familiares e pessoais. Em outras palavras, a escolaridade da mãe, a cor da pele, a trajetória escolar, a posse de computador, o contato com livros, enfim, todas constituem variáveis independentes com grande impacto na variável dependente (proficiência em matemática e português). Os achados indicam, ainda, que os educandos que foram inseridos no sistema escolar a partir da pré-escola tendem a possuir melhores rendimentos do que aqueles que foram adicionados no primeiro ano do ensino fundamental.

Adjacente a tudo isso está o fato de que o trabalho de Menezes-Filho (2007) contribui para o aumento das perspectivas acerca da qualidade da educação nacional, fornecendo subsídios valiosos para um entendimento aproximado de inúmeras condições do aprendizado escolar. As diferenças de qualidade entre as redes públicas e privadas, assim como as diferenças de rendimentos entre as

unidades da federação tornam-se evidentes sob o olhar minucioso dos métodos quantitativos. Análises comparativas também podem despontar como assaz úteis.

Nem todos os fenômenos sociais, todavia, carregam componentes que devem ser cientificamente problematizados só pelo viés estatístico/quantitativo. Com isso não se quer retirar as virtudes do artigo de Menezes-Filho (2007), bastante manifestas e, de certo modo, inquestionáveis, tendo em vista o rigor metodológico do autor e sua respeitabilidade. O problema das análises estatísticas aparece à medida que os seus resultados passam de tendências, probabilidades ou aproximações e se configuram ordenamentos basilares intocáveis. Para várias perguntas científicas, os métodos quantitativos são os mais apropriados, e o reverso dessa sentença também é razoável. Os caminhos das metodologias qualitativa e quantitativa não precisam ser excludentes.

Menezes-Filho (2007) edifica propostas de políticas públicas embasado no seu modelo de regressão para o banco de dados do SAEB 2003. Nada obscuro ou inadequado nessa ambição. Pelo contrário, abordagens macrossociais levam consigo esse potencial, isto é, a aptidão de contribuir com o entrosamento de tendências e probabilidades para a consecução de projetos vindouros. Porém, no caso das sugestões supracitadas, alguns percalços pululam das páginas do seu artigo e resvalam nas singularidades da vida real.

De imediato, frisa-se que as regressões rodadas para os dados em voga alcançaram um poder explicativo de 25 a 35% da variação da média da proficiência dos estudantes brasileiros. Isso significa dizer que, selecionadas estas ou aquelas variáveis, ou mesmo todas as 77 abarcadas, 65% da variação das proficiências não cabem na possibilidade explicativa do modelo. Nessa afirmação, nenhum descrédito à pesquisa; inversamente, levando em consideração todas as infinitas ingerências que podem incidir no resultado escolar de um indivíduo, todas as suas subjetividades próprias, 35% é um número interessante para que umas dezenas de variáveis expliquem tamanha complexidade.

Os problemas cruciais no trabalho de Menezes-Filho (2007) parecem estar nas duas ideias que o autor fortalece em decorrência do seu modelo analítico. Ele esquece o fato de que a estatística tem muito a acrescentar nos termos de tendências e aproximações, mas nunca deve forjar uma verdade consolidada atinente a situações sociais. Nenhum método é capaz disso. Mas o economista tece, então, duas assertivas deveras arriscadas no contexto educacional vigente: a) os

salários dos professores não acarretam em melhores desempenhos dos alunos, com exceção das instituições privadas; b) o tamanho da turma não interfere na aprendizagem.

Aí estão duas argúcias que, embora metodologicamente estável e rigoroso, o modelo estatístico parece não conseguir expressar com firmeza. Primeiro, porque a querela – já histórica – das remunerações indignas dos professores do setor público deste país ganharia em esclarecimento se empiricamente investigada numa incursão qualitativa. Não parece concreta a tentativa de alcançar as peculiaridades da atuação de um professor e os reflexos das suas possibilidades econômicas no aprendizado dos seus alunos sem um acompanhamento *in loco*. Faz mais sentido pensar em bons salários para os professores como uma prerrogativa de qualquer argumentação em prol de um ganho de qualidade no movimento do aprendizado escolar. Sob uma ótica contrária, se aceito o lema de que maiores lucros nas mãos do trabalhador prejudicam a produtividade, onde fica a ética do funcionamento capitalista?

Sobre o tamanho das turmas, ainda que os dados tratados por Menezes-Filho (2007) revelem que há pouca influência nos desempenhos estudantis, também cintilam muitas dúvidas quanto às possibilidades de perceber tais relações quantitativamente. Menos estudantes em sala de aula denota o potencial de atendimento particularizado ou em grupos pequenos, o que, na vivência prática diária de regência de classe, enseja reconhecidos visíveis progressos nos aprendizados. Mais do que o frenético ritmo das gerações de jovens das sociedades ocidentais contemporâneas, a concentração de muitas pessoas numa fase de estímulo a sociabilidade pode levar a um quadro insustentável de ensino.

### **2.3 UMA SOCIOLOGIA DA ESCOLA**

Pensar e refletir sobre os estabelecimentos escolares tem sido uma inserção corriqueira nas últimas décadas. Novos trabalhos dotam-se do mérito de documentar a vida e a experiência escolar de mestres e aprendizes, de escolas ou de turmas. Entretanto, ainda são pequenos os contributos que ampliam os saberes acerca das implicações das variáveis escolares nos desempenhos discentes. Isso fica mais claro na ambição de entender a redução ou o crescimento das desigualdades de oportunidades, na ciência da faculdade da escola em reproduzi-las ou amenizá-las.

Principalmente nos Estados Unidos multiplicam-se desde algum tempo os interesses por radicalizar uma espécie de “sociologia da escola”. *The Sociology of Teaching*, livro reeditado por Waller em 1965, constituiu um material vanguardista. Apoiado em métodos e conceitos derivados da Escola de Chicago, impetrados com vistas às coletividades urbanas, analiticamente descreve a vida escolar, os rituais e as culturas escolares, o trabalho, as situações e o jogo dos estatutos e dos papéis (DEROUET, 1987, p. 87).

Há também pesquisas do nicho etnográfico, como as de Hargreaves (1967), no Reino Unido, que investigam a vivência no ensino secundário institucionalizado. Halpin e Croft (1963), novamente nos Estados Unidos, cultivam as teorias ascendentes na sociologia das organizações para o objeto escolar, compreendendo nestes locais as criações de lideranças. Em meados dos anos 1980, outra linhagem com parentesco à anterior surgiu e tentou identificar os predicados e os estilos de gerenciamento que fariam eficientes e eficazes os colégios, com a prerrogativa de que as escolas “podem ter uma influência nas performances dos alunos, quaisquer que sejam as características sociais dos seus públicos” (DURU-BELLAT, 2002, p. 21).

A obra sobre desigualdade e desempenho é uma amostra da concentração de esforços de Maria Lígia de Oliveira Barbosa (2009). Vê-se que as incorporações mais recentes no que tange aos trabalhos sociológicos acerca da educação categorizam a importância de introduzir um estudo sistemático da escola como fator muito relevante na aprendizagem. Barbosa (2009) reuniu uma pesquisa de vasta intensidade num trabalho que conseguiu executar os seus objetivos e consistiu numa legítima introdução à sociologia da escola brasileira.

Há vários anos a sociologia da educação vem investindo no desvendamento das relações sociais internas à escola para que se possam compreender as razões ou, pelo menos, os fatores escolares que possam ser associados ao fortalecimento das desigualdades sociais (BARBOSA, 2009, p. 21).

Através de densas investigações na região de Belo Horizonte, pesquisando professores, alunos, funcionários e diretores de diferentes tipos de escolas, múltiplos elementos concernentes ao ambiente escolar foram analisados. A autora mostra que existem diferenças de rendimento entre a qualidade das escolas e o sucesso ou

fracasso dos estudantes em paridade de situações sociais. Mas vai muito além do que isso.

Convergindo com a experiência de Barbosa, a pesquisa desponta como uma ampliação das reflexões sobre a temática. Numa dimensão política, sugere a chance de tecer vias relativamente otimistas, embora a situação não se exponha perfeitamente apropriada para tal anseio. Irremediavelmente, os testes que indicam a qualidade do aprendizado em matemática e português são recheados de dados insatisfatórios.

Os fundamentos teóricos mais proveitosos estão casados a uma averiguação empírica de profunda densidade. O saldo é abrangido pelos aportes metodológicos minuciosos, denotados em requintadas técnicas estatísticas. As modalidades teóricas envolvidas são, tangencialmente, ancoradas nos referenciais adjacentes à atualidade das discussões.

Uma constatação que Barbosa (2009) debate é tocante a uma determinada penúria nos estudos voltados ao conhecimento dos métodos didáticos e procedimentos pedagógicos, além de administrativos, quanto às escolas brasileiras. Em países como a França, tem-se evoluído bastante no assunto. Com efeito, sabe-se que a década de 1960 marcou o advento de pesquisas que deixam evidente a íntima relação entre as desigualdades sociais e as diferenças de acesso e de desempenho nos diversos sistemas de ensino. Assim o tema pelo qual a socióloga se aventura mantém sua pertinácia. Ele se justifica, igualmente, numa etapa na qual a educação alçou uma reconhecida centralidade na agenda política nacional.

Barbosa (2009) constrói uma sociologia da escola brasileira, norteada por remexer nos artefatos que movimentam as desigualdades com as quais é factível deparar-se cotidianamente. À medida que seus argumentos desenrolam-se, nota-se que a educação tem um caráter categórico nos condicionamentos das trajetórias dos jovens brasileiros.

Não existe mais espaço para interpretações que vejam em um aspecto a exclusividade de quaisquer explicações no cenário educacional. São duas as direções das tendências hegemônicas na atualidade da produção de conhecimento da área. Uma vai ao sentido de desbravar os saberes organizados referentes ao funcionamento dos sistemas de ensino. Outra se assenta na incursão sobre as relações entre a escola e a geração das identidades.

Os escritos introdutórios do livro refinam os basilares trabalhos que conformam o campo de vastos horizontes científicos sobre as desigualdades desse porte. Aparecem comentários sobre os textos recentes de Grunsky, Soresen e Weeden, obstinados em adicionar o pensamento clássico de Durkheim ao contexto de hoje, por vezes viciado nos embates entre novos marxistas ou weberianos.

Não obstante, a educação consiste no núcleo no qual as pesquisas que perseguem as distintas facetas das desigualdades sociais crescem com constância inegável. Barbosa sublinha (2009) que se trata de uma das linhas de produção científica que propõe uma paisagem deveras heterogênea, do ponto de vista teórico-conceitual e de prática de investigação empírica. Isso é perceptível no nível global e nacional.

A concentração do intento de pesquisa em questão firma-se numa base de dados proveniente de 24 escolas públicas (municipais e estaduais), em Belo Horizonte. Barbosa (2009, p. 31) descreve as técnicas usadas como “desenvolvidas mais recentemente para refinar e aprofundar a definição dos fatores escolares que influenciam diferencialmente os alunos”.

O raciocínio da autora vinculado à educação sistemática brasileira interage com as diferenças raciais, de gênero e de classes sociais. Os *surveys* que sustentam os procedimentos metodológicos trazem informações acerca das características individuais e familiares dos estudantes, do funcionamento da sala de aula, dos métodos pedagógicos exercidos e das formas de organização da escola. Isso tudo sob a ótica administrativa e das políticas atuantes no sentido da qualificação dos professores e funcionários.

Mas o arcabouço de dados para a consecução de um conhecimento complexo e nada superficial não fica por aí. Coexistem artifícios técnicos variados como a observação de aulas, dos cadernos mantidos pelos discentes, as entrevistas e os questionários. A mensuração dos desempenhos dos alunos origina-se das notas em português e matemática, em avaliação ministrada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). São estudantes avaliados de uma turma de 4ª série sorteada em cada uma das escolas perfiladas no projeto.

Desenvolve-se uma análise proveniente de desenhos estatísticos que admitem preparar a coleção de termos individuais e coletivos que influenciam nos resultados dos educandos. Pode-se, mediante a visão de Barbosa (2009, p. 32),

“estabelecer o peso ou a importância de cada um desses fatores na explicação do fenômeno”. Recordando que o lado qualitativo da questão não precisa ser sepultado.

Impreterível é referir o conteúdo dos capítulos. De início, constam os pormenores do estudo empírico, com as lentes apontadas para a metodologia. Por este caminho faz-se compreensível o percurso transcorrido pela socióloga, quanto aos processos de pesquisa e às implicações das políticas públicas estaduais e municipais presentes na região enfocada. Ali estão alguns anexos de inúmeros questionários aplicados no projeto que redundou na obra. Postam-se, lado a lado, neste primeiro capítulo, exposições sobre os componentes pessoais, familiares, sociais, institucionais e/ou escolares intrínsecos ao objeto sociológico.

Num segundo passo, Barbosa (2009) aposta nas formas de abordar caras aos clássicos da sociologia da educação. Encaminha a leitura para as relações que se dão entre as circunstâncias sociais e os rendimentos estudantis. A família é pensada enquanto grupamento explicativo, em alguma instância, dos sucessos ou das insatisfações dos jovens no ensino institucionalizado. A perspicácia da observação com este peremptório tom dos movimentos clássicos na sociologia educacional, ainda, dá luz aos elementos individuais (físicos e psíquicos) tratados com pertinente cuidado analítico.

Circulam informações relativas às famílias, em direto diálogo com as notas dos estudantes. A família como capital social se sobressai. Importantes variáveis são inseridas nas análises, como a presença dos pais em casa, as diferenças de recursos sociais em famílias geridas por homens e mulheres, a ocupação materna, o tempo disponível da mãe, a ajuda recebida em casa e o número de filhos na família. As expectativas familiares possuem seu espaço. Faz-se a interlocução entre a escolaridade desejada e a escolaridade esperada pelas mães; o desempenho médio, segundo a escolaridade esperada; e os fatores sociais das expectativas maternas. Barbosa (2009) interroga-se se a decorrência combinada das variáveis familiares veste-se de alguma lógica específica. Em que pesem as demais, o capital social se concretiza como variável de grande impacto nas proficiências em linguagem e matemática. Não ficam de fora, todavia, as posições sociais dos grupos familiares.

Os docentes são protagonistas, na medida em que os caracteres e as práticas desses profissionais capacitam-se a interagir com os resultados estudantis. Sem negligenciar as variáveis que representam as instabilidades das experiências



no mundo do trabalho que surtem efeitos nos desempenhos. Torna-se, então, essencial pensar as condições de sala de aula, ao passo que elas concorrem para interpretar a desigualdade nas notas (BARBOSA, 2009).

Do ponto de vista dos avanços notáveis, a valorização do ambiente escolar, repleto de sentido para o pensamento sociológico, ultrapassa as perspectivas que cobiçam atribuir uma predominância majoritária deste ou daquele item. As circunstâncias internas à escolarização tem na sua complexidade uma justificativa para que lhes caiba uma análise científica da sociologia. A escola tem o seu ponto de transformação social, mesmo que em suspenso, ainda que relativo.

O capítulo de número 4 abarca colocações acerca das escolas pesquisadas. Em cada instituição somente uma sala de aula foi inquirida. Listam-se os dados que deflagram as condições físicas dos estabelecimentos educacionais, as características humanas da sua distribuição organizativa. A direção e os seus entendimentos relativos ao seu próprio trabalho, bem como o planejamento os programas executados estão abrigados.

A conversa explicitada no capítulo 5 preenche a intenção de debater a qualidade dos colégios e as desigualdades sociais. Barbosa (2009, p. 183) sincretiza “que o efeito da escola pode, pelo menos em parte, reduzir os efeitos da posição social dos alunos sob o seu desempenho escolar”. A socióloga estipula uma definição de qualidade para as instituições, refletindo sobre os desempenhos em cada escola, em português e matemática. As diferenças nas médias oriundas dos testes, partidárias dos estudantes matriculados nas escolas consideradas de boa qualidade, alicerçam as sentenças.

A qualidade da escola nem sempre é compreendida como sendo um item essencial aos processos de democratização desta. Muitas vezes ela é associada, especialmente entre os profissionais da área de educação, a meras questões administrativas ou a preocupações com a eficiência gerencial do sistema educativo, sem relação com o problema da promoção da equidade no plano das oportunidades educacionais (BARBOSA, 2009, p. 183).

Parece que o fundamento de larga envergadura, lançado por Barbosa, vige no sentido de que sua concepção desenlça os determinismos sociais, sem que os fatores relativos aos condicionantes exteriores à escolarização sejam repelidos. Ela desenha um quadro esperançoso que marca para a ultrapassagem das amarras que recaem sobre os horizontes educacionais. Se rejeitar o determinismo

[...] não é um processo simples e fácil, abre portas de saída para acabar com o pessimismo. A “dominação”, como todo conceito weberiano, é probabilístico e sua existência depende do trabalho incessante dos agentes sociais, tanto dominantes quanto dominados (BARBOSA, 2009, p. 101).

Convém recordar que esta revisão é forçosamente parcial, em virtude da vastidão de conteúdo disponível. Malgrado as lacunas admitidas, procurou-se preparar uma visão dos fundamentais estudos sobre desigualdades e desempenho escolar, revelando suas trajetórias e a complexidade inerente ao objeto desta dissertação.

### **3 SOBRE OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

O fazer científico constitui temática abrangente para uma série de estudiosos, seja nas ciências naturais ou humanas e sociais. Os epistemólogos e até mesmo os filósofos interessados em dissertar sobre os critérios e as formas de produzir ciência estão espalhados em espaços epistêmicos diversos, marcadamente nas sociedades modernas e contemporâneas.

Nesta dissertação o problema consiste em entender o impacto do capital cultural dos estudantes brasileiros nos seus respectivos desempenhos escolares. O objetivo é verificar empiricamente essa relação, tentando explicar uma parte da complexidade do fenômeno, por intermédio da análise dos dados produzidos, em 2003, pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), coordenado pelo Ministério da Educação (MEC).

#### **3.1 A ESCOLHA DOS MÉTODOS QUANTITATIVOS**

Vista a amplitude do objetivo e do problema sociológico, a opção pelos métodos quantitativos e pela análise de dados secundários oferece ferramentas analíticas apropriadas. Importante é recordar que a ideia não se alicerça em descrever razões, comportamentos ou motivações, nem mesmo aprofundar as práticas dos indivíduos. Buscar-se-á perceber tendências e probabilidades concernentes ao impacto de um conjunto de elementos sobre outros, uma relação de causa e efeito. Não obstante, é evidente a constatação de que a realidade social é multicausal e bastante complexa. Na concepção de Cano (2002, p. 13), entretanto, “a ciência social, quando não é meramente descritiva, tem como um de seus objetivos fundamentais determinar a causalidade dos fenômenos sociais”.

Durante largo período, nas ciências sociais brasileiras os métodos quantitativos foram associados ao positivismo, enquanto os qualitativos serviam para pesquisas mais críticas. Na atualidade, tal concepção parece estéril, e uma perspectiva que veja no problema da pesquisa o impulso para se pensar nos métodos ganha cada vez mais espaço. Soares (2005) recorda que, ao se forjar uma fase de “rejeição” dos métodos quantitativos, o rigor necessário para a aplicação dos métodos qualitativos não foi praticado. Apesar de a sociologia ter abraçado os

métodos qualitativos nas últimas décadas, o autor defende que o que foi feito foi somente utilizar métodos não quantitativos.

Sem entrar nas rigorosas discussões epistemológicas acerca dos limites e das possibilidades das ciências sociais, é válido mencionar algumas considerações primeiras. Kerlinger (1980) distingue dois modelos de pesquisa científica: os experimentos e os não experimentos. Os experimentos são estudos em que se aplica algum tratamento diferente em grupos diferentes, a fim de notar os efeitos que decorrem em uns e outros. Está implícita a lógica de causa e efeito. Para as ciências sociais, eles carregam inúmeras indagações éticas, e acabam sendo bastante difíceis de serem praticados. Proporcionar a algumas pessoas um tratamento e a outras não, manipulando as situações, mesmo que para o progresso científico, não parece uma via interessante a ser seguida. Restam para a sociologia, nessa ótica, as pesquisas não experimentais ou quase experimentais – a alcunha dependerá de cada autor.

Nessa linha, não há manipulação da realidade, tendo em vista que ela está dada e à ciência cabe o entendimento metuculoso. Numa investigação dessa estirpe, “as características dos sujeitos, ‘como eles são’, são observadas e as relações entre as características avaliadas sem tentar mudar nada” (KERLINGER, 1980, p. 03). O descumprimento de alguns fatores básicos dos experimentos, em paralelo à manutenção da procura por demonstrar empiricamente uma relação de causas e efeitos, torna os quase experimentos um recurso metodológico de elevado potencial explicativo. “Se, por um lado, os quase experimentos não têm todo o rigor dos experimentos com vistas à inferência causal, por outro lado são muito mais flexíveis e permitem a adaptação da pesquisa a condições mais diversas” (CANO, 2002, p. 69).

Kerlinger (1980) fala sobre as vantagens e desvantagens da pesquisa experimental. A principal vantagem está no fato de que nela é possível controlar com um rigor relativamente alto as situações experimentais, e também as variáveis independentes que podem interferir nas variáveis dependentes. A validade interna dessas pesquisas é considerada uma vantagem muito relevante, tendo em vista a capacidade de controle das variáveis do estudo. Por outro lado, os experimentos possuem fraquezas. Uma delas é o fato de que as variáveis independentes dos experimentos de laboratório assumem pouca força se comparadas às variáveis

encontradas fora dos laboratórios. A validade externa das pesquisas experimentais é sacrificada, ao passo que a generalização dos resultados não pode ser inferida.

Vale esclarecer de forma sucinta o que se entende como uma variável. A variável é um construto, um esforço conceitual, numa tentativa de medir ou manipular determinado comportamento ou situação social. “Em termos de senso comum, variável é algo que varia. Ou pode ser dito que uma variável é uma propriedade que assume valores diferentes” (KERLINGER, 1980, p. 23). A designação de uma variável independente quer dizer a suposição de que essa variável influencia em outra, que se costuma designar variável dependente.

Interessa destacar que, neste estudo, a variável dependente é a proficiência dos estudantes na Prova Brasil e a principal variável independente é o capital cultural dos mesmos.

### 3.2 CONHECENDO O SAEB 2003

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sob a supervisão do Ministério da Educação (MEC). Surgiu em 1990, com o intuito de expressar um diagnóstico amplificado e permanente da educação brasileira. Desde 1995, as avaliações passaram a ocorrer de dois em dois anos, e a metodologia utilizada tornou-se padrão, a Teoria da Resposta ao Item (TRI)<sup>1</sup>.

Os objetivos do SAEB contemplam a edificação de duas espécies de medidas. Uma se refere à qualidade do sistema de ensino nacional, por intermédio da proficiência dos alunos na Prova Brasil. São distribuídos nas turmas escolhidas cadernos com testes de matemática, para alguns, e língua portuguesa, para outros. A segunda medida diz respeito aos componentes do contexto social dos estudantes, passíveis de serem relacionados com os seus desempenhos.

Para a primeira medida, de caráter cognitivo, diz o *Relatório do SAEB 2003*, as proficiências são impetradas “[...] por meio da aplicação de testes padronizados que são construídos com base em matrizes de especificações e nas análises estatísticas das respostas aos itens de teste” (MEC/INEP, 2003, p. 11). Já para a

---

<sup>1</sup> Não faz parte do escopo desta dissertação definir ou conceituar o padrão metodológico aplicado no SAEB 2003. De todo modo, caso o leitor tenha interesse em aprofundar a temática, encontrará um acesso no trabalho de Andrade, Tavares e Valle (Teoria da Resposta ao Item: Conceitos e Aplicações. SINAPE 2000).

segunda medida, são aplicados questionários à comunidade escolar (estudantes que respondem ao teste, professores das turmas que fazem parte da amostra da pesquisa e diretores das escolas), em conjunto com uma coleta de informações acerca das condições físicas das instituições de ensino, num questionário próprio.

O banco de dados do SAEB, aqui analisado, data de 2003 e foi extraído do Consórcio de Informações Sociais (CIS), da Universidade de São Paulo (USP). Em 2003, 52.484 alunos compuseram o banco que sedimenta esta dissertação, nas redes pública (estadual, municipal e federal) e privada, de zonas urbanas e rurais, dos terceiros anos do ensino médio. Foram aferidas as competências e habilidades previstas para as disciplinas de matemática e língua portuguesa, codificadas em descritores e níveis de rendimento.

São 107 as variáveis que totalizam o banco de dados, conforme o *Relatório do SAEB 2003*. A proficiência é medida por uma prova de conhecimentos, sendo as outras 106 definidas por um questionário contextual. Entre elas, nominadas pelo referido documento: cor e etnia; idade; capital econômico (quantidade de televisores em cores, videocassete, rádios, banheiros, etc.); lócus do aluno (existência de eletricidade e água pela torneira); estrutura familiar (número de moradores na residência, presença de pai e mãe em casa, etc.); capital cultural do aluno (escolaridade de pai e mãe, frequência e costume de ir ao cinema, ao teatro, etc.); uso do tempo no dia a dia (quantidade de horas assistindo televisão nos dias de aula, realizando tarefas domésticas, trabalhando fora de casa, etc.); envolvimento dos pais com a vida escolar (frequência com que pais e responsáveis ajudam nas lições de casa, cobram a realização delas, etc.); relação pessoal entre pais e filhos (frequência com que pais ou responsáveis almoçam com o aluno, ouvem música com ele, conservam sobre livros, etc.); trajetória escolar (quando começou a estudar, vezes que já foi reprovado, vezes que abandonou a escola e voltou a estudar, etc.); gostar da disciplina (matemática e português); lição de casa (frequência com que faz lição de casa, que o professor a corrige, etc.); clima dentro da sala de aula (alunos fazem barulho e desordem na sala de aula, prestam atenção, fazem as tarefas, etc.); e, por fim, relação do aluno com o professor (importância dada pelo professor para o que o aluno diz, elogios por parte do professor, etc.).

A definição da amostra de educandos para fazer os testes do SAEB 2003 se fundamenta numa síntese que engloba “[...] todos os alunos matriculados em 2003 nas escolas urbanas constantes do Censo Escolar de 2002 em uma das três séries

de interesse, exclusive os alunos das turmas multisseriadas e de aceleração” (MEC/INEP, 2003, p. 199). O plano amostral congrega duas fases. Numa primeira, ocorre a escolha de “[...] ‘escolas’ definidas como as partes das escolas correspondentes ao conjunto de turmas e alunos de cada uma das séries consideradas na avaliação” (MEC/INEP, 2003, p. 200). Na segunda etapa, dá-se a seleção de turmas no interior das instituições de ensino escolhidas na primeira etapa. Em cada turma selecionada, todos os alunos fazem os testes (em diferentes disciplinas) e respondem aos questionários. Grosso modo, trata-se de três divisões, “[...] com a primeira sendo a seleção de escolas, a segunda, a seleção de turmas, e a terceira correspondendo à seleção dentro da turma de um grupo de alunos para participarem da avaliação de cada disciplina” (MEC/INEP, 2003, p. 201).

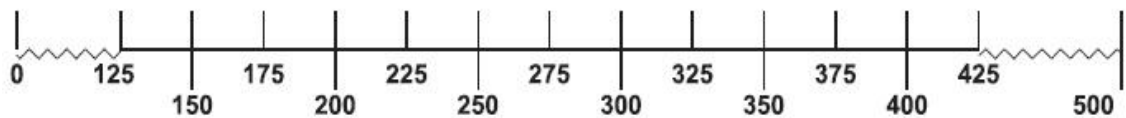
O desempenho dos estudantes que prestaram a Prova Brasil de 2003 é medido pelas suas proficiências nos testes de matemática e língua portuguesa. Para montar os testes o INEP consulta diversos especialistas das disciplinas avaliadas, profissionais de avaliação, psicometristas e estatísticos. As tabelas em que figuram as Matrizes de Referência do SAEB 2003 estão especificadas no documento chamado *SAEB 2001: Novas Perspectivas*, publicado em 2002. Por intermédio dos descritores dessas matrizes, faz-se a elaboração dos itens de teste formatados em múltipla escolha. “Os itens foram submetidos a uma revisão técnica, linguística e pedagógica e foram pré-testados em três oportunidades: primeiro e segundo pré-testes de 2001 e pré-teste de 2002” (MEC/INEP, 2003, p. 155).

As medidas do desempenho dos estudantes no SAEB são demonstradas por uma escala para cada disciplina. Em nenhuma das duas escalas existe um zero absoluto ou uma unidade de medida absoluta. Quanto mais alto se colocar o aluno nos pontos da escala, maior será a representação do seu rendimento nos testes. As escalas de desempenho e o desvio padrão do SAEB vão de 0 a 500, sendo que alguns pontos são considerados para interpretar o que os estudantes sabem ou não.

Os pontos da escala a serem interpretados foram arbitrados como devendo conter o ponto 250 e distarem entre si de meio desvio padrão (25). A metodologia de interpretação de escalas seleciona itens em cada nível que permitem interpretar o desempenho dos alunos naquele nível. O item é selecionado para ajudar a interpretação de um nível quando, neste nível, pela primeira vez o percentual de acertos no item dos alunos com desempenho ao redor deste nível é maior ou igual a 65%. Isto significa que nos níveis mais altos da escala este percentual de acertos será maior (MEC/INEP, 2003, p. 62).

Na disciplina de matemática, a escala de desempenho é representada em 13 níveis, enquanto na de língua portuguesa em 10. “Para facilitar a apreciação dos professores quanto às habilidades desejáveis nas séries, subdividiu-se a escala comum em três – uma por série –, que contêm as interpretações em oito níveis” (MEC/INEP, 2003, p.62). As figuras 01 e 02 explicitam as escalas de desempenho do SAEB.

**Figura 01 – Escala de desempenho em matemática (SAEB 2003)**



Fonte: MEC/INEP.

**Figura 02 – Escala de desempenho em língua portuguesa (SAEB 2003)**



Fonte: MEC/INEP.

Alguns blocos de níveis são denominados estágios (adequado, intermediário e crítico), de acordo com os resultados. O estágio crítico começa no ponto 125 da escala de desempenho, o intermediário no ponto 175 e o adequado no ponto 250. Abaixo de 125, o estágio é considerado muito crítico.

### **3.3 O EMPREENDIMENTO METODOLÓGICO DETALHADO**

Na presente perspectiva, o desempenho escolar depende do capital cultural, controlando-se por (isto é, levando em conta a heterogeneidade pessoal e do ambiente dos estudantes) uma série de outras variáveis.



Quadro 01 – Operacionalização das variáveis

Variável dependente	Indicadores	Medidas-perguntas da pesquisa SAEB
Nota na prova SAEB	Indicador quantitativo	Pontos obtidos, proficiência em matemática e língua portuguesa (0 a 500).
Variáveis independentes principais	Indicadores	Medidas-perguntas da pesquisa SAEB
Capital cultural	Posse de bens culturais, acesso à cultura e escolaridade dos pais	<p>1 – Quantidade de livros que há na casa do aluno, além dos livros escolares?  <i>Valores: “nenhum = 0”, “o bastante para encher uma prateleira (1 a 20) = 1”, “o bastante para encher uma estante (21 a 100) = 2” e “o bastante para encher várias estantes (mais de 100) = 3”.</i></p> <p>2 – Seu pai sabe ler e escrever?  <i>Valores: “não = 0” e “sim = 1”.</i></p> <p>3 – Até que série seu pai estudou?  <i>Valores: “nunca</i></p>

		<p><i>estudou = 0</i>”, “<i>não completou a 4ª série (antigo primário) = 1</i>”, “<i>completou a 4ª série (antigo primário) = 2</i>”, “<i>não completou a 8ª série (antigo ginásio) = 3</i>”, “<i>completou a 8ª série (antigo ginásio) = 4</i>”, “<i>não completou o ensino médio (antigo 2º grau) = 5</i>”, “<i>completou o ensino médio (antigo 2º grau) = 6</i>”, “<i>começou, mas não completou a faculdade = 7</i>” e “<i>completou a faculdade = 8</i>”.</p> <p>4 – Você vê seu pai lendo?  Valores: “<i>não = 0</i>” e “<i>sim = 1</i>”.</p> <p>5 – Sua mãe sabe ler e escrever?  Valores: “<i>não = 0</i>” e “<i>sim = 1</i>”.</p> <p>6 – Até que série a sua mãe estudou?  Valores: “<i>nunca estudou = 0</i>”, “<i>não</i></p>
--	--	---

		<p><i>completou a 4ª série (antigo primário) = 1”, “completou a 4ª série (antigo primário) = 2”, “não completou a 8ª série (antigo ginásio) = 3”, “completou a 8ª série (antigo ginásio) = 4”, “não completou o ensino médio (antigo 2º grau) = 5”, “completou o ensino médio (antigo 2º grau) = 6”, “começou, mas não completou a faculdade = 7” e “completou a faculdade = 8”.</i></p> <p>7 – Você vê a sua mãe lendo?  Valores: “<i>não = 0” e “sim = 1”.</i></p> <p>8 – Até que série a pessoa que acompanha mais de perto sua vida escolar estudou?  Valores: “<i>nunca estudou = 0”, “não completou a 4ª série (antigo primário) = 1”, “completou a 4ª série</i></p>
--	--	--

		<p>(antigo primário) = 2”,  “não completou a 8ª  série (antigo ginásio) =  3”, “completou a 8ª  série (antigo ginásio) =  4”, “não completou o  ensino médio (antigo 2º  grau) = 5”, “completou  o ensino médio (antigo  2º grau) = 6”,  “começou, mas não  completou a faculdade  = 7” e “completou a  faculdade = 8”.</p> <p>9 – Na sua casa chega  jornal para ler?  Valores: “não = 0”,  “sim, pelo menos uma  vez por semana = 1” e  “sim, todos os dias =  2”.</p> <p>10 – Na sua casa  chegam revistas de  informação geral?  Valores: “nunca ou  quase nunca = 0”, “de  vez em quando = 1” e  “sempre ou quase  sempre = 2”.</p> <p>11 – Na sua casa tem</p>
--	--	--

		<p>computador com Internet? <i>Valores: “não = 0” e “sim = 1”.</i></p> <p>12 – Você lê revistas em quadrinhos? <i>Valores: “nunca ou quase nunca = 0”, “de vez em quando = 1” e “sempre ou quase sempre = 2”.</i></p> <p>13 – Você lê livros de literatura, como romance, ficção, etc.? <i>Valores: “nunca ou quase nunca = 0”, “de vez em quando = 1” e “sempre ou quase sempre = 2”.</i></p> <p>14 – Você lê jornais? <i>Valores: “nunca ou quase nunca = 0”, “de vez em quando = 1” e “sempre ou quase sempre = 2”.</i></p> <p>15 – Você lê revistas de informação geral? <i>Valores: “nunca ou quase nunca = 0”, “de</i></p>
--	--	--

		<p><i>vez em quando = 1” e “sempre ou quase sempre = 2”.</i></p> <p>16 – Você lê ou faz consulta na biblioteca da escola?</p> <p><i>Valores: “nunca ou quase nunca = 0”, “de vez em quando = 1” e “sempre ou quase sempre = 2”.</i></p> <p>17 – Você lê ou faz consulta em bibliotecas fora da escola?</p> <p><i>Valores: “nunca ou quase nunca = 0”, “de vez em quando = 1” e “sempre ou quase sempre = 2”.</i></p> <p>18 – Você costuma ir ao teatro?</p> <p><i>Valores: “nunca ou quase nunca = 0”, “de vez em quando = 1” e “sempre ou quase sempre = 2”.</i></p> <p>19 – Você costuma ir ao cinema?</p> <p><i>Valores: “nunca ou</i></p>
--	--	---

		<p><i>quase nunca = 0</i>, “<i>de vez em quando = 1</i>” e “<i>sempre ou quase sempre = 2</i>”.</p> <p>20 – Você costuma ir a shows de música?  <i>Valores: “nunca ou quase nunca = 0</i>, “<i>de vez em quando = 1</i>” e “<i>sempre ou quase sempre = 2</i>”.</p> <p>21 – Você costuma ir a exposições?  <i>Valores: “nunca ou quase nunca = 0</i>, “<i>de vez em quando = 1</i>” e “<i>sempre ou quase sempre = 2</i>”.</p>
<b>Variáveis independentes e de controle</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Medidas-perguntas da pesquisa SAEB</b>
Classe econômica	Posse de bens duráveis e condições de moradia	<p>1 – Na sua casa tem TV com imagem colorida?  <i>Valores: “não = 0</i>, “<i>sim, 1 = 1</i>”, “<i>sim, 2 = 2</i>”, “<i>sim, 3 = 3</i>”, “<i>sim, 4 ou mais = 4</i>”.</p> <p>2 – Na sua casa tem rádio?</p>

		<p><i>Valores: “não = 0”, “sim, 1 = 1”, “sim, 2 = 2”, “sim, 3 = 3”, “sim, 4 ou mais = 4”.</i></p> <p>3 – Na sua casa tem automóvel?</p> <p><i>Valores: “não = 0”, “sim, 1 = 1”, “sim, 2 = 2”, “sim, 3 = 3”, “sim, 4 ou mais = 4”.</i></p> <p>4 – Na sua casa tem videocassete ou aparelho de DVD?</p> <p><i>Valores: “não = 0” e “sim = 1”.</i></p> <p>5 – Na sua casa tem geladeira?</p> <p><i>Valores: “não = 0” e “sim = 1”.</i></p> <p>6 – Na sua casa tem máquina de lavar roupa?</p> <p><i>Valores: “não = 0” e “sim = 1”.</i></p> <p>7 – Na sua casa tem aspirador de pó?</p> <p><i>Valores: “não = 0” e “sim = 1”.</i></p>
--	--	--



		<p>8 – Na sua casa tem banheiro?</p> <p>Valores: “não = 0”, “sim, 1 = 1”, “sim, 2 = 2” e “sim, 3 ou mais = 3”.</p> <p>9 – Na sua casa tem quartos?</p> <p>Valores: “não = 0”, “sim, 1 = 1”, “sim, 2 = 2” e “sim, 3 ou mais = 3”.</p> <p>10 – Na sua casa tem freezer junto com a geladeira?</p> <p>Valores: “não = 0” e “sim = 1”.</p> <p>11 – Na sua casa tem freezer separado da geladeira?</p> <p>Valores: “não = 0” e “sim = 1”.</p> <p>12 – No local que você mora tem eletricidade?</p> <p>Valores: “não = 0” e “sim = 1”.</p>
--	--	--

		<p>13 – No local que você mora chega água pela torneira?  <i>Valores: “não = 0” e “sim = 1”.</i></p> <p>14 – Na sua casa trabalha alguma empregada doméstica?  <i>Valores: “não = 0”, “sim, diarista, faxineira uma ou duas vezes por semana = 1”, “sim, uma todos os dias = 2” e “sim, duas ou mais todos os dias = 3”.</i></p>
Envolvimento familiar	Envolvimento da família com a escola e a vida do estudante	<p>1 – Seus pais ou responsáveis conversam com o Diretor da sua escola?  <i>Valores: “não = 0” e “sim = 1”.</i></p> <p>2 – Seus pais ou responsáveis conversam com seus professores?  <i>Valores: “não = 0” e “sim = 1”.</i></p> <p>3 – Seus pais ou responsáveis conversam sobre o que</p>

		<p>acontece na escola com você? <i>Valores: “não = 0” e “sim = 1”.</i></p> <p>4 – Seus pais ou responsáveis ajudam você a fazer a lição de casa? <i>Valores: “não = 0” e “sim = 1”.</i></p> <p>5 – Seus pais ou responsáveis cobram se você fez a lição de casa? <i>Valores: “não = 0” e “sim = 1”.</i></p> <p>6 – Seus pais ou responsáveis falam para você não faltar à escola? <i>Valores: “não = 0” e “sim = 1”.</i></p> <p>7 – Seus pais ou responsáveis falam para você tirar boas notas? <i>Valores: “não = 0” e “sim = 1”.</i></p>
--	--	--

		<p>8 – Seus pais ou responsáveis vão à reunião de pais? <i>Valores: “não = 0” e “sim = 1”.</i></p> <p>9 – Seus pais ou responsáveis ouvem música com você? <i>Valores: “não = 0” e “sim = 1”.</i></p> <p>10 – Seus pais ou responsáveis conversam sobre livros com você? <i>Valores: “não = 0” e “sim = 1”.</i></p> <p>11 – Seus pais ou responsáveis conversam sobre filmes com você? <i>Valores: “não = 0” e “sim = 1”.</i></p> <p>12 – Seus pais ou responsáveis conversam sobre programas de TV com você? <i>Valores: “não = 0” e “sim = 1”.</i></p>
--	--	--

		<p>13 – Seus pais ou responsáveis conversam com seus colegas de escola? <i>Valores: “não = 0” e “sim = 1”.</i></p> <p>14 – Seus pais ou responsáveis com os seus outros amigos? <i>Valores: “não = 0” e “sim = 1”.</i></p>
Qualidade da escolarização	Tipo de trajetória acadêmica, relações internas da escola, relações com outros alunos e com os professores, dedicação dos docentes	<p>1 – Você já foi reprovado? <i>Valores: “não = 0” e “sim = 1”.</i></p> <p>2 – Você já abandonou a escola e voltou para a mesma série no ano seguinte? <i>Valores: “não = 0” e “sim = 1”.</i></p> <p>3 – Você deixou de frequentar a escola por algum tempo? <i>Valores: “não = 0” e “sim = 1”.</i></p> <p>4 – Você tem muitos amigos na sua turma?</p>

		<p><i>Valores: “não = 0” e “sim = 1”.</i></p> <p>5 – Os alunos fazem barulho e desordem na sua sala de aula? <i>Valores: “não = 0” e “sim = 1”.</i></p> <p>6 – Os alunos prestam atenção no que o professor diz na sua sala de aula? <i>Valores: “não = 0” e “sim = 1”.</i></p> <p>7 – Os alunos fazem o que o professor pede na sua sala de aula? <i>Valores: “não = 0” e “sim = 1”.</i></p> <p>8 – Os professores tem que esperar muito para que os alunos fiquem quietos? <i>Valores: “não = 0” e “sim = 1”.</i></p> <p>9 – O professor corrige a lição de casa? <i>Valores: “não = 0” e “sim = 1”.</i></p>
--	--	--

		<p>10 – O professor corrige a lição de casa na sala de aula com os alunos? <i>Valores: “não = 0” e “sim = 1”.</i></p> <p>11 – Você brigou com algum professor este ano? <i>Valores: “não = 0” e “sim = 1”.</i></p> <p>12 – Na sua turma você se sente deixado de lado? <i>Valores: “não = 0” e “sim = 1”.</i></p> <p>13 – Seu professor dá importância ao que você diz? <i>Valores: “não = 0” e “sim = 1”.</i></p> <p>14 – Seu professor elogia ou dá parabéns quando você tira boas notas? <i>Valores: “não = 0” e “sim = 1”.</i></p>
--	--	--

		<p>15 – Seu professor "dá uma força" para você estudar mais quando não tira boas notas?  <i>Valores: "não = 0" e "sim = 1".</i></p> <p>16 – Quando você precisa de ajuda, o professor está sempre pronto para lhe atender?  <i>Valores: "não = 0" e "sim = 1".</i></p> <p>17 – Você acha que os seus professores "pegam no seu pé"?  <i>Valores: "não = 0" e "sim = 1".</i></p> <p>18 – Tipo de escola: pública ou privada?  <i>Valores: "pública = 0" e "privada = 1".</i></p> <p>19 – Gosta de estudar ou não?  <i>Valores: "não = 0" e "sim = 1".</i></p>
Características geográficas	Tamanho do município por número de habitantes	Menos de 200 mil / igual ou mais de 200 mil habitantes



		<i>Valores: “menos de 200 mil = 0” e “mais de 200 mil = 1”.</i>
	Região em que se encontra o município	Metropolitana ou não metropolitana <i>Valores: “metropolitana = 0” e “não metropolitana = 1”.</i>
Características individuais	Sexo do estudante	Masculino ou feminino <i>Valores: “masculino = 0” e “feminino = 1”.</i>
	Cor autodeclarada	Branco ou não branco <i>Valores: “branco = 0” e “não branco = 1”.</i>

Fonte: Quadro elaborado pelo autor com base no questionário contextual do SAEB 2003.

No intuito de operacionalizar as dimensões complexas do capital cultural dos estudantes, através das variáveis provenientes dos questionários contextuais aplicados pelo SAEB 2003, fez-se necessária a montagem de uma escala de capital cultural e uma de classe econômica.

As escalas são instrumentos elaborados de maneira a conferir números a diferentes indivíduos, para mensurar quantidades de alguns atributos ou propriedades. Uma escala precisa conter uma consistência interna (fidedignidade). Significa que a escala aplicada à mesma amostra gerará os mesmos resultados. É fundamental considerar a fidedignidade da escala, na medida em que assim pode-se saber se a mensuração está adequada aos objetivos propostos. O coeficiente Alpha de Cronbach's (obtido através de teste no software SPSS) indica a fidedignidade das escalas, variando de um (alta) a zero (baixa). Considera-se 0,6 o nível mínimo para uma escala possuir consistência interna.

A escala de capital cultural é somatória e composta por 21 variáveis, cujas perguntas e valores definidos para as respostas estão no Quadro 01. Somadas todas as variáveis tem-se uma escala que vai de 0 a 59, com média de 33,31. Nesse caso, com o teste da consistência interna foi encontrado o coeficiente Alpha de Cronbach's de 0,776.

**Quadro 02 – Escala de capital cultural**

<p>1 – <i>Você lê revistas em quadrinhos?</i></p> <p>Valores: “nunca ou quase nunca = 0”, “de vez em quando = 1” e “sempre ou quase sempre = 2”.</p>	<p>2 – <i>Você lê livros de literatura, como romance, ficção, etc.?</i></p> <p>Valores: “nunca ou quase nunca = 0”, “de vez em quando = 1” e “sempre ou quase sempre = 2”.</p>
<p>3 – <i>Você lê jornais?</i></p> <p>Valores: “nunca ou quase nunca = 0”, “de vez em quando = 1” e “sempre ou quase sempre = 2”.</p>	<p>4 – <i>Você lê revistas de informação geral?</i></p> <p>Valores: “nunca ou quase nunca = 0”, “de vez em quando = 1” e “sempre ou quase sempre = 2”.</p>
<p>5 – <i>Você lê ou faz consulta na biblioteca da escola?</i></p> <p>Valores: “nunca ou quase nunca = 0”, “de vez em quando = 1” e “sempre ou quase sempre = 2”.</p>	<p>6 – <i>Você lê ou faz consulta em bibliotecas fora da escola?</i></p> <p>Valores: “nunca ou quase nunca = 0”, “de vez em quando = 1” e “sempre ou quase sempre = 2”.</p>
<p>7 – <i>Você costuma ir ao teatro?</i></p> <p>Valores: “nunca ou quase nunca = 0”, “de vez em quando = 1” e “sempre ou quase sempre = 2”.</p>	<p>8 – <i>Você costuma ir ao cinema?</i></p> <p>Valores: “nunca ou quase nunca = 0”, “de vez em quando = 1” e “sempre ou quase sempre = 2”.</p>
<p>9 – <i>Você costuma ir a shows de música?</i></p> <p>Valores: “nunca ou quase nunca = 0”, “de vez em quando = 1” e “sempre ou quase sempre = 2”.</p>	<p>10 – <i>Você costuma ir a exposições?</i></p> <p>Valores: “nunca ou quase nunca = 0”, “de vez em quando = 1” e “sempre ou quase sempre = 2”.</p>
<p>11 – <i>Quantidade de livros que há na casa do aluno além dos livros</i></p>	<p>12 – <i>Seu pai sabe ler e escrever?</i></p>

<p><i>escolares.</i></p> <p>Valores: “nenhum = 0”, “o bastante para encher uma prateleira (1 a 20 livros) = 1”, “o bastante para encher uma estante (21 a 100 livros) = 2” e “o bastante para encher várias estantes (mais de 100 livros) = 3”.</p>	<p>Valores: “não = 0” e “sim = 1”.</p>
<p><i>13 – Até que série seu pai estudou?</i></p> <p>Valores: “nunca estudou = 0”, “não completou a 4ª série (antigo primário) = 1”, “completou a 4ª série (antigo primário) = 2”, “não completou a 8ª série (antigo ginásio) = 3”, “completou a 8ª série (antigo ginásio) = 4”, “não completou o ensino médio (antigo 2º grau) = 5”, “completou o ensino médio (antigo 2º grau) = 6”, “começou, mas não completou a faculdade = 7” e “completou a faculdade = 8”.</p>	<p><i>14 – Na sua casa tem computador com internet?</i></p> <p>Valores: “não = 0” e “sim = 1”.</p>
<p><i>15 – Até que série a pessoa que acompanha de perto sua vida escolar estudou?</i></p> <p>Valores: “nunca estudou = 0”, “não completou a 4ª série (antigo primário) = 1”, “completou a 4ª série (antigo primário) = 2”, “não completou a 8ª série (antigo ginásio) = 3”, “completou a 8ª série (antigo ginásio) = 4”, “não completou o ensino médio (antigo 2º grau) = 5”, “completou o ensino médio</p>	<p><i>16 – Na sua casa chega jornal para ler?</i></p> <p>Valores: “não = 0”, “sim, pelo menos uma vez por semana = 1” e “sim, todos os dias = 2”.</p>

(antigo 2º grau) = 6”, “começou, mas não completou a faculdade = 7” e “completou a faculdade = 8”.	
17 – Até que série sua mãe estudou?  Valores: “nunca estudou = 0”, “não completou a 4ª série (antigo primário) = 1”, “completou a 4ª série (antigo primário) = 2”, “não completou a 8ª série (antigo ginásio) = 3”, “completou a 8ª série (antigo ginásio) = 4”, “não completou o ensino médio (antigo 2º grau) = 5”, “completou o ensino médio (antigo 2º grau) = 6”, “começou, mas não completou a faculdade = 7” e “completou a faculdade = 8”.	18 – Na sua casa chegam revistas de informação geral?  Valores: “nunca ou quase nunca = 0”, “de vez em quando = 1” e “sempre ou quase sempre = 2”.
19 – Você vê sua mãe lendo?  Valores: “não = 0” e “sim = 1”.	20 – Sua mãe sabe ler e escrever?  Valores: “não = 0” e “sim = 1”.
21 – Você vê seu pai lendo?  Valores: “não = 0” e “sim = 1”.	

A escala de classe econômica é também somatória e tem 14 itens. Vai de 0 a 29, com média de 14,69 e coeficiente de fidedignidade de 0,833.

### Quadro 03 – Escala de classe econômica

1 – Na sua casa tem TV com imagem colorida?  Valores: “não = 0”, “sim, 1 = 1”, “sim, 2 = 2”, “sim, 3 = 3”, “sim, 4 ou mais = 4”.	2 – Na sua casa tem rádio?  Valores: “não = 0”, “sim, 1 = 1”, “sim, 2 = 2”, “sim, 3 = 3”, “sim, 4 ou mais = 4”.
3 – Na sua casa tem automóvel?  Valores: “não = 0”, “sim, 1 = 1”, “sim, 2 = 2”, “sim, 3 = 3” e “sim, 4 ou mais = 4”.	4 – Na sua casa tem videocassete ou aparelho de DVD?  Valores: “não = 0” e “sim = 1”.
5 – Na sua casa tem geladeira?	6 – Na sua casa tem máquina de lavar

Valores: “não = 0” e “sim = 1”.	<i>roupas?</i> Valores: “não = 0” e “sim = 1”.
7 – <i>Na sua casa tem aspirador de pó?</i> Valores: “não = 0” e “sim = 1”.	8 – <i>Na sua casa tem quartos?</i> Valores: “não = 0”, “sim, 1 = 1”, “sim, 2 = 2” e “sim, 3 ou mais = 3”.
9 – <i>Na sua casa tem banheiro?</i> Valores: “não = 0”, “sim, 1 = 1”, “sim, 2 = 2” e “sim, 3 ou mais = 3”.	10 – <i>Na sua casa tem freezer junto com a geladeira?</i> Valores: “não = 0” e “sim = 1”.
11 – <i>Na sua casa tem freezer fora da geladeira?</i> Valores: “não = 0” e “sim = 1”.	12 – <i>No local que você mora tem eletricidade?</i> Valores: “não = 0” e “sim = 1”.
13 – <i>No local que você mora chega água pela torneira?</i> Valores: “não = 0” e “sim = 1”.	14 – <i>Na sua casa trabalha alguma empregada doméstica?</i> Valores: “não = 0”, “sim, diarista, faxineira uma ou duas vezes por semana = 1”, “sim, uma todos os dias = 2” e “sim, duas ou mais todos os dias = 3”.

Conforme dito até aqui, o modelo de análise desta dissertação tem na medida da proficiência dos alunos no SAEB 2003 a sua variável dependente, na escala de capital cultural as suas variáveis independentes principais e nas demais variáveis arroladas no Quadro 01 as suas variáveis de controle.

### 3.4 ESTRATÉGIA ANALÍTICA

A estratégia analítica consiste na regressão linear múltipla. As análises de regressão são consideradas bastante valiosas para as ciências sociais. Kerlinger (1980, p. 187) defende que “[...] um livro sobre pesquisa comportamental que não leve em consideração tais abordagens e técnicas analíticas tão importantes como a regressão múltipla e análise fatorial seria imediatamente obsoleto”.

A adição de uma gama de variáveis independentes no modelo de análise pode melhorar a sua capacidade de explicação. Precisa, contudo, haver um determinado equilíbrio entre o número de parâmetros e a “capacidade preditiva” do modelo. Trata-se do princípio da parcimônia. Num modelo de regressão múltiplo, enquanto um número exagerado de variáveis independentes pode gerar um

sobreajustamento dos dados, uma quantidade mínima de parâmetros pode forjar, ao contrário, um subajustamento.

As análises desse tipo permitem prever os efeitos de uma variável independente em uma dependente, levando em conta a presença de outras variáveis independentes. A existência dessas outras variáveis independentes vigora como um controle da influência da variável independente principal. Além disso, é possível observar quanto da variação da variável dependente pode ser explicada pelo conjunto das variáveis independentes alocadas no modelo analítico. Em outras palavras, Kerlinger (1980, p. 187) resume o papel da regressão múltipla:

Através de um procedimento estatístico, calcula-se o “efeito” combinado ou conjunto das variáveis independentes sobre a variável dependente. É também feita geralmente uma tentativa de avaliar as contribuições de cada uma das variáveis independentes, assim como combinações de variáveis independentes.

Numa regressão linear múltipla se entende que existe uma relação linear entre uma variável dependente e uma série de variáveis independentes. As variáveis independentes são denominadas, também, como variáveis explicativas ou regressores. Elas são utilizadas para explicar a variação da variável dependente. Muitas vezes são também alcunhadas de variáveis de predição.

Na presente pesquisa, cabe recordar que a hipótese nuclear sugere um forte impacto do construto capital cultural nos desempenhos dos discentes avaliados pelo SAEB 2003. O próximo capítulo traz as análises realizadas e as consequentes discussões factíveis a partir delas.

## **4 UMA ANÁLISE DA INFLUÊNCIA DO CAPITAL CULTURAL NO DESEMPENHO ESTUDANTIL ATRAVÉS DO SAEB 2003**

A compreensão dos diferentes impactos possíveis de afetar o desempenho estudantil na escola básica é um intento investigatório consideravelmente complexo. Muitas podem ser as circunstâncias da ordem do imponderável a se manifestarem no momento de avaliação, ou mesmo nas trajetórias dos jovens nos sistemas de ensino. Antes de qualquer tratamento sociológico é indispensável ressaltar a amplitude desse fenômeno.

Geralmente as pesquisas que trazem respostas mais extensas demandam métodos qualitativos e quantitativos, além de um desdobramento pelo tempo e pela diversidade territorial. Nunca é demais sublinhar, em concordância com Wright-Mills (1975), os ganhos advindos da imaginação sociológica e de uma espécie de artesanato da intelectualidade. Dentre outras práticas, “devemos saber que herdamos e estamos levando à frente a tradição da análise social clássica; por isso, busquemos compreender o homem não como um fragmento isolado, não como um campo ou sistema inteligível em si mesmo” (WRIGHT-MILLS, 1975, p. 242). Os debates às voltas das especificidades do fazer científico da sociologia estão situados nesta dissertação, tangencialmente, na seção sobre as condições da sociologia de Bourdieu e na seção destinada aos procedimentos metodológicos.

Sem reducionismo argumentativo, os capítulos anteriores dão conta das investidas cujos horizontes perfilam-se na vastidão das possibilidades que atravessam o desempenho estudantil. As assertivas até agora extrínsecas ao empreendimento analítico cumprem a função de mostrar ao leitor os caminhos de partida e chegada.

### **4.1 ANÁLISE DOS CONDICIONANTES PRINCIPAIS**

Com o objetivo de verificar o impacto do capital cultural nos desempenhos dos estudantes brasileiros, medidos pelo SAEB 2003, a utilização de recursos estatísticos consiste numa alternativa bastante satisfatória. Conquanto a realidade social seja múltipla, complexa e subjetiva, na tarefa do pesquisador está presente uma tentativa de perceber algumas regularidades, sob a noção de tendências e estimativas, jamais níveis totais de certeza. Nisso não devem ter espaço quaisquer

enfrentamentos que caracterizem essa abordagem como alinhada ao positivismo. Na ótica de construção deste trabalho, em nenhum momento a ciência social ganha feições de neutralidade ou objetivismo extremo.

Através das análises multivariadas mensura-se empiricamente a força dos construtos, criados com base no questionário do SAEB, e verificam-se probabilidades. A variável dependente, que sofre a influência das independentes, consiste nas notas nos testes de matemática e português dos estudantes do 3º ano do ensino médio, numa escala de 0 a 500. A variável independente principal repousa na escala de capital cultural (descrita no capítulo 3); as variáveis independentes de controle providenciam uma abstração de outras feições indissociáveis aos processos de aprendizagem. A sucessão das etapas intercaladas (Blocos) espelha o aditamento de variáveis que podem contribuir para o discernimento das rotas que levam aos rendimentos educacionais.

No Bloco 01, a proficiência se relaciona somente com a escala de capital cultural; no Bloco 02, entra a escala de classe econômica; no Bloco 03, além das duas variáveis citadas, há as variáveis que estampam o envolvimento familiar na vida dos jovens; no Bloco seguinte (04), irrompem as variáveis que exprimem a situação escolar dos respondentes do SAEB 2003; o penúltimo Bloco (05) remonta às variáveis que podem ser alcunhadas de “geográficas”, isto é, dispõem sobre a localização dos alunos no território nacional; por fim, o derradeiro Bloco (06) aduz as duas últimas variáveis, fiadoras do modelo completo de análise: as variáveis de natureza individual. As análises de cada modelo, até chegar à sua totalidade, instilam os juízos sobre os graus de influência de cada variável na consecução das proficiências em matemática e língua portuguesa.

Os resultados da regressão linear múltipla dizem muita coisa. Uma primeira interpretação proeminente provém da matriz de correlações entre as variáveis independentes e o desempenho dos alunos no SAEB 2003. Ela é um instrumento “[...] extremamente útil para fornecer uma ideia aproximada do relacionamento entre os previsores e a variável de saída” (FIELD, 2009, p. 192). Se o modelo não for tendencioso, não deve haver correlações substanciais ( $R > 0,60$ ) das variáveis independentes entre si, porém deve haver correlação alta entre as independentes e a dependente.



**Tabela 01**  
**Matriz de correlação entre a variável dependente e a**  
**totalidade das variáveis independentes**

<b>Variável independente</b>	<b>Pearson</b>
CC – Escala de capital cultural	0,434**
CE – Escala de classe econômica	0,443**
EF1 – Seus pais ou responsáveis ouvem música com você?	-0,080**
EF2 – Seus pais ou responsáveis falam sobre livros com você?	-0,015*
EF3 – Seus pais ou responsáveis falam sobre filmes com você?	0,094**
EF4 – Seus pais ou responsáveis falam sobre programas de TV com você?	0,064**
EF5 – Seus pais ou responsáveis conversam com seus colegas de escola?	-0,028**
EF6 – Seus pais ou responsáveis conversam com os seus outros amigos?	-0,057**
EF7 – Seus pais ou responsáveis conversam com o Diretor da sua escola?	-0,106**
EF8 – Seus pais ou responsáveis conversam com os seus Professores?	-0,160**
EF9 – Seus pais ou responsáveis conversam sobre o que acontece na escola com você?	0,051**
EF10 – Seus pais ou responsáveis ajudam você a fazer a lição de casa?	-0,146**
EF11 – Seus pais ou responsáveis cobram se você faz a lição de casa?	-0,135**
EF12 – Seus pais ou responsáveis falam pra você não faltar na escola?	-0,113**
EF13 – Seus pais ou responsáveis falam pra você tirar boas notas?	-0,091**
EF14 – Com que frequência seus pais ou responsáveis vão às reuniões de pais?	-0,077**
QE1 – Tipo de escola: pública ou particular?	0,499**
QE2 – Você gosta de estudar essa disciplina?	-0,098**

QE3 – Você já reprovou?	0,354**
QE4 – Você já abandonou a escola e voltou pra mesma série no ano seguinte?	-0,208**
QE5 – Você deixou de frequentar a escola por algum tempo?	-0,216**
QE6 – Os alunos fazem barulho e desordem na sala de aula?	0,025**
QE7 – Os professores têm que esperar muito tempo para que os alunos façam silêncio?	0,054**
QE8 – Você acha que os professores "pegam no seu pé"?	-0,128**
QE9 – Você brigou com algum professor neste ano?	0,007
QE10 – Na sua turma você se sente deixado de lado?	-0,045**
QE11 – Os alunos prestam atenção no que o professor diz?	0,002
QE12 – Você tem muitos amigos na sua turma?	-0,012
QE13 – Os alunos fazem o que o professor pede?	0,000
QE14 – O professor corrige a lição de casa?	-0,072**
QE15 – O professor corrige a lição de casa em sala de aula?	-0,061**
QE16 – Seu professor dá importância ao que você diz?	0,024**
QE17 – Seu professor elogia ou dá parabéns quando você tira boas notas?	-0,061**
QE18 – Seu professor "dá uma força" ou ajuda quando você não tira boas notas?	-0,095**
QE19 – Seu professor está sempre pronto para ajudar quando você precisa?	0,047**
CG1 – Tamanho da cidade	0,129**
CG2 – Região metropolitana ou interior?	0,087**
CI1 – Sexo do aluno	-0,045**

CI2 – Cor da pele: branco ou não branco?	-0,192**
--	----------

\* Significante ao nível de 95% ( $p < 0,005$ ).

\*\* Significante ao nível de 99% ( $p < 0,001$ ).

Fonte: SAEB 2003.

A estimativa denota que o capital cultural atinge uma correlação bastante alta com a proficiência dos educandos ( $R = 0,434$ ). Eis um primeiro aspecto relevante associado à hipótese desta pesquisa. Em paralelo, a correlação também é elevada entre o construto classe econômica e as notas dos alunos ( $R = 0,443$ ). Ela é, inclusive, um pouco mais alta do que a obtida pelo capital cultural. As duas correlações se revelam estatisticamente significativas ao nível de 99% ( $p < 0,001$ ).

Sobressaem outras correlações. O tipo de escola apresenta uma correlação significativa com o desempenho estudantil, a mais forte no modelo. Isso exemplifica empiricamente as diferenças entre as redes públicas e privadas na formação educacional existente no Brasil, o que não se mostra surpreendente. Uma pesquisa de Gamboa e Waltenberg (2011) já salientou isso. O Coeficiente de Pearson é 0,499, na análise desta dissertação. A rigor, um valor muito próximo daquele resultante da correlação entre o capital cultural e a proficiência. Dos termos relacionados ao universo escolar, a variável que indaga sobre a existência de reprovação ou não na trajetória dos estudantes tem uma correlação também elevada com os seus rendimentos ( $R = 0,354$ ). Todas as correlações supracitadas são estatisticamente significativas ao nível de 99% ( $p < 0,001$ ).

Destacam-se, também, as demais correlações. As conversas frequentes dos pais ou responsáveis dos estudantes com o diretor da escola e com os professores devem ser frisadas ( $R = -0,106$  e  $R = -0,160$ ). Mais correlações acentuadas se dão entre as variáveis que perguntam sobre o abandono e o retorno ao ensino sistematizado em algum momento ( $R = -0,216$ ) e no ano seguinte ( $R = -0,208$ ). Todas as correlações são estatisticamente significativas ao nível de 99% ( $p < 0,001$ ).

Atentando ao leitor devem-se elencar as precauções tangentes à eficácia do recurso de regressão linear múltipla. A Tabela 02 contém os valores das estatísticas que testam a ausência de colinearidade entre as variáveis independentes, fato que dá aderência ao modelo (Bloco 06, com todas as variáveis) e o torna mais confiável. O risco de o modelo de análise de alguma forma “enganar” o sociólogo fica mais

distante. Quando as variáveis explicativas (independentes) não estão altamente correlacionadas, torna-se possível estimar com segurança o seu impacto na dependente, sem que este impacto esteja impregnado do efeito de alguma outra independente.

**Tabela 02**  
**Estatísticas de colinearidade**

<b>Variável</b>	<b>Tolerância</b>	<b>FIV</b>
CC – Escala de capital cultural	0,427	2,343
CE – Escala de classe econômica	0,465	2,152
EF1 – Seus pais ou responsáveis ouvem música com você?	0,812	1,232
EF2 – Seus pais ou responsáveis falam sobre livros com você?	0,701	1,427
EF3 – Seus pais ou responsáveis falam sobre filmes com você?	0,692	1,446
EF4 – Seus pais ou responsáveis falam sobre programas de TV com você?	0,797	1,254
EF5 – Seus pais ou responsáveis conversam com seus colegas de escola?	0,727	1,376
EF6 – Seus pais ou responsáveis conversam com os seus outros amigos?	0,753	1,329
EF7 – Seus pais ou responsáveis conversam com o Diretor da sua escola?	0,575	1,738
EF8 – Seus pais ou responsáveis conversam com os seus Professores?	0,548	1,824
EF9 – Seus pais ou responsáveis conversam sobre o que acontece na escola com você?	0,802	1,247
EF10 – Seus pais ou responsáveis ajudam você a fazer a lição de casa?	0,723	1,383
EF11 – Seus pais ou responsáveis cobram se você faz a lição de casa?	0,713	1,403
EF12 – Seus pais ou responsáveis falam pra você não faltar na escola?	0,720	1,388
EF13 – Seus pais ou responsáveis falam pra você tirar boas notas?	0,726	1,377
EF14 – Com que frequência seus pais ou responsáveis vão às reuniões de pais?	0,785	1,274

QE1 – Tipo de escola: pública ou particular?	0,573	1,746
QE2 – Você gosta de estudar essa disciplina?	0,948	1,055
QE3 – Você já reprovou?	0,876	1,142
QE4 – Você já abandonou a escola e voltou pra mesma série no ano seguinte?	0,594	1,682
QE5 – Você deixou de frequentar a escola por algum tempo?	0,589	1,697
QE6 – Os alunos fazem barulho e desordem na sala de aula?	0,888	1,126
QE7 – Os professores têm que esperar muito tempo para que os alunos façam silêncio?	0,885	1,130
QE8 – Você acha que os professores "pegam no seu pé"?	0,958	1,044
QE9 – Você brigou com algum professor neste ano?	0,954	1,048
QE10 – Na sua turma você se sente deixado de lado?	0,889	1,124
QE11 – Os alunos prestam atenção no que o professor diz?	0,822	1,217
QE12 – Você tem muitos amigos na sua turma?	0,875	1,143
QE13 – Os alunos fazem o que o professor pede?	0,821	1,219
QE14 – O professor corrige a lição de casa?	0,425	2,352
QE15 – O professor corrige a lição de casa em sala de aula?	0,427	2,344
QE16 – Seu professor dá importância ao que você diz?	0,728	1,373
QE17 – Seu professor elogia ou dá parabéns quando você tira boas notas?	0,697	1,435
QE18 – Seu professor "dá uma força" ou ajuda quando você não tira boas notas?	0,656	1,523
QE19 – Seu professor está sempre pronto para ajudar quando você precisa?	0,773	1,294
CG1 – Tamanho da cidade	0,676	1,478

CG2 – Região metropolitana ou interior?	0,696	1,437
CI1 – Sexo do aluno	0,944	1,059
CI2 – Cor da pele: branco ou não branco?	0,895	1,117

---

Fonte: SAEB 2003.

Com a leitura da tabela tem-se um modelo confiável, no qual a incidência de colinearidade nos dados não se sustenta, em se considerando alguns pressupostos específicos. Field (2009, p. 202) aponta que a maior das estatísticas FIV (Fator de Inflação de Variância) não pode exceder o valor 10, para que não haja preocupações. Nesse quesito, nenhum problema. O FIV médio, por sua vez, não deve ser substancialmente maior do que 1, do contrário a regressão pode ser tendenciosa. Somadas todas as estatísticas FIV e calculada a média entre elas, o valor obtido é de 1,435. Outro problema pode, então, ser excluído. Quanto aos valores da tolerância, abaixo de 0,10 podem gerar problemas graves ao modelo. Mais uma vez, nenhum percalço. Portanto, os valores relacionados na Tabela 02 contemplam todos os requisitos acima explicitados e as análises podem ser compreendidas como eficazes.

O momento crucial das análises vige através da regressão linear múltipla. Cria-se uma espécie de retrato de um fenômeno social cuja amplitude é tão vasta quanto os caminhos para os êxitos escolares. Vale salientar, outra vez, que a variável dependente é a escala (0 a 500), elaborada pelo SAEB, da proficiência dos 26.231 educandos em matemática e dos 26.253 alunos em língua portuguesa. Aí se espalham as notas dos jovens do terceiro ano do ensino médio que participaram da avaliação em 2003. A variável independente principal é a escala de capital cultural, detalhada no capítulo 3. Como forma de controlar a influência da variável independente principal, foram acrescentadas outras variáveis, arroladas em seis etapas (Blocos). Suas funções são levar para a abstração a pluralidade do real, na procura por uma imagem cada vez mais acabada do objeto sociológico construído. O emprego das variáveis de controle é nevrálgico, sobretudo para levar em conta (tal como o controle em desenhos de pesquisas experimentais) as diferenças que existem entre os discentes, para além do capital cultural (variável independente principal) e que também podem intervir nos seus desempenhos.

A Tabela 03 traz a regressão linear múltipla executada. Ela direciona o rumo das interpretações, oriundas da mensuração produzida a cargo da nota dos alunos na Prova Brasil e seus apontamentos referentes aos questionários contextuais preenchidos, instrumentos que formam o SAEB 2003.

**Tabela 03**  
**A influência do capital cultural no desempenho escolar**

<b>Bloco</b>	<b>Variáveis</b>	<b>B</b>	<b>Erro padrão</b>	<b>Beta</b>
<b>1</b>	(Constante)	214,896	0,956	
	CC – Escala de capital cultural	2,456	0,027	0,434**
<b>2</b>	(Constante)	199,817	0,988	
	CC – Escala de capital cultural	1,426	0,035	0,252**
	CE – Escala de classe econômica	3,247	0,072	0,278**
<b>3</b>	(Constante)	224,896	1,558	
	CC – Escala de capital cultural	1,780	0,036	0,315**
	CE – Escala de classe econômica	2,483	0,071	0,212**
	EF1 – Seus pais ou responsáveis ouvem música com você?	-4,978	0,655	-0,038**
	EF2 – Seus pais ou responsáveis falam sobre livros com você?	-4,575	0,646	-0,038**
	EF3 – Seus pais ou responsáveis falam sobre filmes com você?	1,644	0,692	0,013
	EF4 – Seus pais ou responsáveis falam sobre programas de TV com você?	6,463	0,828	0,039**
	EF5 – Seus pais ou responsáveis conversam com seus colegas de escola?	-2,332	0,773	-0,016*

	EF6 – Seus pais ou responsáveis conversam com os seus outros amigos?	-3,250	0,838	-0,020**
	EF7 – Seus pais ou responsáveis conversam com o Diretor da sua escola?	-3,405	0,699	-0,029**
	EF8 – Seus pais ou responsáveis conversam com os seus Professores?	-10,602	0,716	-0,089**
	EF9 – Seus pais ou responsáveis conversam sobre o que acontece na escola com você?	12,514	0,795	0,079**
	EF10 – Seus pais ou responsáveis ajudam você a fazer a lição de casa?	-14,858	0,628	-0,124**
	EF11 – Seus pais ou responsáveis cobram se você faz a lição de casa?	-5,081	0,665	-0,041**
	EF12 – Seus pais ou responsáveis falam pra você não faltar na escola?	-5,396	0,996	-0,029**
	EF13 – Seus pais ou responsáveis falam pra você tirar boas notas?	-10,591	1,222	-0,046**
	EF14 – Com que frequência seus pais ou responsáveis vão às reuniões de pais?	0,778	0,690	0,006
<b>4</b>	(Constante)	232,766	2,571	
	CC – Escala de capital cultural	0,961	0,035	0,170**
	CE – Escala de classe econômica	1,340	0,069	0,115**



EF1 – Seus pais ou responsáveis ouvem música com você?	-3,506	0,599	-0,027**
EF2 – Seus pais ou responsáveis falam sobre livros com você?	-3,135	0,592	-0,026**
EF3 – Seus pais ou responsáveis falam sobre filmes com você?	3,417	0,632	0,027**
EF4 – Seus pais ou responsáveis falam sobre programas de TV com você?	4,937	0,756	0,030**
EF5 – Seus pais ou responsáveis conversam com seus colegas de escola?	-2,997	0,707	-0,020**
EF6 – Seus pais ou responsáveis conversam com os seus outros amigos?	-1,486	0,766	-0,009
EF7 – Seus pais ou responsáveis conversam com o Diretor da sua escola?	-6,217	0,642	-0,052**
EF8 – Seus pais ou responsáveis conversam com os seus Professores?	-7,505	0,656	-0,063**
EF9 – Seus pais ou responsáveis conversam sobre o que acontece na escola com você?	8,467	0,727	0,053**
EF10 – Seus pais ou responsáveis ajudam você a fazer a lição de casa?	-11,379	0,575	-0,095**
EF11 – Seus pais ou responsáveis cobram se você faz a lição de casa?	-4,776	0,607	-0,038**

EF12 – Seus pais ou responsáveis falam pra você não faltar na escola?	-4,011	0,909	-0,021**
EF13 – Seus pais ou responsáveis falam pra você tirar boas notas?	-8,383	1,116	-0,036**
EF14 – Com que frequência seus pais ou responsáveis vão às reuniões de pais?	-1,830	0,633	-0,013*
QE1 – Tipo de escola: pública ou particular?	30,274	0,643	0,254**
QE2 – Você gosta de estudar essa disciplina?	-14,963	0,525	-0,120**
QE3 – Você já reprovou?	24,948	0,574	0,189**
QE4 – Você já abandonou a escola e voltou pra mesma série no ano seguinte?	-6,317	1,093	-0,031**
QE5 – Você deixou de frequentar a escola por algum tempo?	-8,134	1,076	-0,040**
QE6 – Os alunos fazem barulho e desordem na sala de aula?	0,812	1,141	0,003**
QE7 – Os professores têm que esperar muito tempo para que os alunos façam silêncio?	2,663	0,768	0,015**
QE8 – Você acha que os professores "pegam no seu pé"?	-8,878	0,609	-0,061**
QE9 – Você brigou com algum professor neste ano?	-2,522	0,731	-0,014**
QE10 – Na sua turma você se sente deixado de lado?	-4,841	1,002	-0,021**

	QE11 – Os alunos prestam atenção no que o professor diz?	0,690	1,545	0,002
	QE12 – Você tem muitos amigos na sua turma?	-2,306	0,761	-0,013*
	QE13 – Os alunos fazem o que o professor pede?	3,753	1,408	0,012
	QE14 – O professor corrige a lição de casa?	1,349	1,045	0,008
	QE15 – O professor corrige a lição de casa em sala de aula?	0,914	1,022	0,006
	QE16 – Seu professor dá importância ao que você diz?	4,659	0,828	0,027**
	QE17 – Seu professor elogia ou dá parabéns quando você tira boas notas?	-0,306	0,644	-0,002
	QE18 – Seu professor "dá uma força" ou ajuda quando você não tira boas notas?	-5,344	0,703	-0,038**
	QE19 – Seu professor está sempre pronto para ajudar quando você precisa?	2,872	0,810	0,017**
<b>5</b>	(Constante)	231,665	2,582	
	CC – Escala de capital cultural	0,936	0,035	0,166**
	CE – Escala de classe econômica	1,340	0,069	0,115**
	EF1 – Seus pais ou responsáveis ouvem música com você?	-3,550	0,598	-0,027**
	EF2 – Seus pais ou responsáveis falam sobre livros com você?	-3,100	0,591	-0,026**

EF3 – Seus pais ou responsáveis falam sobre filmes com você?	3,293	0,633	0,026**
EF4 – Seus pais ou responsáveis falam sobre programas de TV com você?	4,953	0,755	0,030**
EF5 – Seus pais ou responsáveis conversam com seus colegas de escola?	-2,885	0,707	-0,020**
EF6 – Seus pais ou responsáveis conversam com os seus outros amigos?	-1,422	0,765	-0,009
EF7 – Seus pais ou responsáveis conversam com o Diretor da sua escola?	-6,032	0,643	-0,051**
EF8 – Seus pais ou responsáveis conversam com os seus Professores?	-7,297	0,658	-0,061**
EF9 – Seus pais ou responsáveis conversam sobre o que acontece na escola com você?	8,381	0,727	0,053**
EF10 – Seus pais ou responsáveis ajudam você a fazer a lição de casa?	-11,373	0,575	-0,095**
EF11 – Seus pais ou responsáveis cobram se você faz a lição de casa?	-4,797	0,607	-0,038**
EF12 – Seus pais ou responsáveis falam pra você não faltar na escola?	-3,942	0,908	-0,021**

EF13 – Seus pais ou responsáveis falam pra você tirar boas notas?	-8,367	1,115	-0,036**
EF14 – Com que frequência seus pais ou responsáveis vão às reuniões de pais?	-1,724	0,633	-0,013
QE1 – Tipo de escola: pública ou particular?	30,429	0,643	0,256**
QE2 – Você gosta de estudar essa disciplina?	-15,002	0,525	-0,120**
QE3 – Você já reprovou?	24,966	0,575	0,189**
QE4 – Você já abandonou a escola e voltou pra mesma série no ano seguinte?	-6,295	1,092	-0,031**
QE5 – Você deixou de frequentar a escola por algum tempo?	-8,112	1,076	-0,040**
QE6 – Os alunos fazem barulho e desordem na sala de aula?	0,876	1,140	0,003
QE7 – Os professores têm que esperar muito tempo para que os alunos façam silêncio?	2,624	0,768	0,015**
QE8 – Você acha que os professores "pegam no seu pé"?	-8,878	0,609	-0,061**
QE9 – Você brigou com algum professor neste ano?	-2,528	0,731	-0,014**
QE10 – Na sua turma você se sente deixado de lado?	-4,763	1,001	-0,021**
QE11 – Os alunos prestam atenção no que o professor diz?	0,696	1,544	0,002
QE12 – Você tem muitos amigos na sua turma?	-2,202	0,761	-0,013*

	QE13 – Os alunos fazem o que o professor pede?	3,742	1,407	0,012
	QE14 – O professor corrige a lição de casa?	1,385	1,045	0,008
	QE15 – O professor corrige a lição de casa em sala de aula?	0,884	1,022	0,005
	QE16 – Seu professor dá importância ao que você diz?	4,617	0,827	0,027**
	QE17 – Seu professor elogia ou dá parabéns quando você tira boas notas?	-0,254	0,644	-0,002
	QE18 – Seu professor "dá uma força" ou ajuda quando você não tira boas notas?	-5,295	0,703	-0,038**
	QE19 – Seu professor está sempre pronto para ajudar quando você precisa?	2,888	0,809	0,017**
	CG1 – Tamanho da cidade	3,429	0,597	0,029**
	CG2 – Região metropolitana ou interior?	-1,689	0,592	-0,014*
<b>6</b>	(Constante)	239,214	2,620	
	CC – Escala de capital cultural	0,919	0,035	0,163**
	CE – Escala de classe econômica	1,162	0,070	0,099**
	EF1 – Seus pais ou responsáveis ouvem música com você?	-3,138	0,597	-0,024**
	EF2 – Seus pais ou responsáveis falam sobre livros com você?	-2,809	0,590	-0,023**

EF3 – Seus pais ou responsáveis falam sobre filmes com você?	2,795	0,631	0,022**
EF4 – Seus pais ou responsáveis falam sobre programas de TV com você?	4,988	0,753	0,030**
EF5 – Seus pais ou responsáveis conversam com seus colegas de escola?	-2,261	0,707	-0,015**
EF6 – Seus pais ou responsáveis conversam com os seus outros amigos?	-1,379	0,763	-0,008
EF7 – Seus pais ou responsáveis conversam com o Diretor da sua escola?	-6,217	0,641	-0,052**
EF8 – Seus pais ou responsáveis conversam com os seus Professores?	-7,402	0,656	-0,062**
EF9 – Seus pais ou responsáveis conversam sobre o que acontece na escola com você?	8,455	0,724	0,053**
EF10 – Seus pais ou responsáveis ajudam você a fazer a lição de casa?	-10,958	0,575	-0,091**
EF11 – Seus pais ou responsáveis cobram se você faz a lição de casa?	-4,976	0,605	-0,040**
EF12 – Seus pais ou responsáveis falam pra você não faltar na escola?	-3,922	0,905	-0,021**

EF13 – Seus pais ou responsáveis falam pra você tirar boas notas?	-8,659	1,112	-0,037**
EF14 – Com que frequência seus pais ou responsáveis vão às reuniões de pais?	-1,887	0,631	-0,014*
QE1 – Tipo de escola: pública ou particular?	30,423	0,641	0,256**
QE2 – Você gosta de estudar essa disciplina?	-15,201	0,524	-0,122**
QE3 – Você já reprovou?	25,206	0,575	0,191**
QE4 – Você já abandonou a escola e voltou pra mesma série no ano seguinte?	-6,507	1,089	-0,032**
QE5 – Você deixou de frequentar a escola por algum tempo?	-7,898	1,072	-0,039**
QE6 – Os alunos fazem barulho e desordem na sala de aula?	1,362	1,137	0,005
QE7 – Os professores têm que esperar muito tempo para que os alunos façam silêncio?	2,743	0,765	0,016**
QE8 – Você acha que os professores "pegam no seu pé"?	-9,104	0,608	-0,062**
QE9 – Você brigou com algum professor neste ano?	-2,796	0,729	-0,016**
QE10 – Na sua turma você se sente deixado de lado?	-5,004	0,998	-0,022**
QE11 – Os alunos prestam atenção no que o professor diz?	1,220	1,539	0,004
QE12 – Você tem muitos amigos na sua turma?	-2,840	0,760	-0,016**



QE13 – Os alunos fazem o que o professor pede?	3,790	1,403	0,012
QE14 – O professor corrige a lição de casa?	1,583	1,041	0,010
QE15 – O professor corrige a lição de casa em sala de aula?	1,001	1,019	0,006
QE16 – Seu professor dá importância ao que você diz?	4,805	0,825	0,028**
QE17 – Seu professor elogia ou dá parabéns quando você tira boas notas?	-0,349	0,642	-0,003
QE18 – Seu professor "dá uma força" ou ajuda quando você não tira boas notas?	-5,192	0,701	-0,037**
QE19 – Seu professor está sempre pronto para ajudar quando você precisa?	2,955	0,807	0,017**
CG1 – Tamanho da cidade	3,836	0,595	0,032**
CG2 – Região metropolitana ou interior?	-1,290	0,592	-0,011
CI1 – Sexo do aluno	-5,838	0,505	-0,049**
CI2 – Cor da pele: branco ou não branco?	-5,428	0,512	-0,046**

---

Bloco 01:  $R^2 = 0,189$ ; Bloco 02:  $\Delta R^2 = 0,044$ ; Bloco 03:  $\Delta R^2 = 0,059$ ; Bloco 04:  $\Delta R^2 = 0,120$ ; Bloco 05:  $\Delta R^2 = 0,001$ ; Bloco 06:  $\Delta R^2 = 0,004$ .

---

\* Significante ao nível de 95% ( $p < 0,005$ ).

\*\* Significante ao nível de 99% ( $p < 0,001$ ).

---

Fonte: SAEB 2003.

É pertinente ressaltar que os valores de  $R^2$  representam a variação do desempenho dos discentes que pode ser explicada pelas variáveis independentes em conjunto. O  $R^2$  é o coeficiente de correlação múltiplo, em que grandes valores

representam grandes correlações entre as variáveis independentes e a variável dependente – sendo 1 o valor máximo, a correlação quase perfeita. Assim, o  $R^2$  “[...] é a quantidade de variação na variável de saída que pode ser creditada ao modelo” (FIELD, 2009, p. 170). Quanto mais variáveis incluídas, maior a competência explicativa.

No Bloco 01, inserido apenas o capital cultural, 18,9% da variação da proficiência dos respondentes do SAEB 2003 se deve ao impacto da variável independente principal, o capital cultural ( $R^2 = 0,189$ ). Considerando a abrangência dos aspectos que podem interferir nas notas dos estudantes, tanto externos quanto internos ao sistema escolar, trata-se de um potencial explicativo muito valioso. Ele corrobora a hipótese do capital cultural como fator essencial para o sucesso nas trajetórias escolares (BOURDIEU, 1992, 2002a, 2007, 2011).

Entretanto, há a necessidade de observar o modelo com o acréscimo das variáveis de controle. No Bloco 02, 23,3% da variação dos resultados podem ser explicados pelo capital cultural e a classe econômica em conjunto ( $R^2 = 0,233$ ). Interessante é perceber a pequena alteração do  $R^2$  com o acréscimo das condições econômicas, se o parâmetro de comparação for o capital cultural.

Para o Bloco 03, o potencial de explicação do modelo eleva-se para 29,1%, com a adição da totalidade das variáveis de envolvimento familiar, em conjunto com o capital cultural e a classe econômica ( $R^2 = 0,291$ ). Registre-se que é uma das principais subidas do  $R^2$ .

Em se tratando do Bloco 04, com as variáveis que retratam o capital cultural, a classe econômica, o envolvimento familiar na vida dos alunos e a qualidade da escolarização dos alunos, consideradas conjuntamente, 41,1% da variação da proficiência podem ser vistas como efeito delas ( $R^2 = 0,411$ ). O agrupamento dessas variáveis abrange uma parte inconclusa, é bom lembrar, da complexidade que atravessa os fenômenos constituintes dos rendimentos escolares. Porém, tem-se um prolongamento do  $R^2$  que só é inferior ao do Bloco 01. A potencialidade do modelo para explicar o desempenho dos jovens sobe em 12%. Isso sedimenta a magnitude dos fatores internos aos sistemas de ensino.

O Bloco 05, com as variáveis de características geográficas (região metropolitana ou interior e cidade com mais ou menos de 200 mil habitantes), e o Bloco 06, dotado das variáveis de características individuais (cor da pele autodeclarada e sexo dos alunos), são inclusões que pouquíssimo alteram o  $R^2$ . Em

que pese a notável relevância do detalhamento dos Blocos separados, é no modelo completo que a análise passa a ser responsável por dizer sobre uma parte contundente da realidade.

O Bloco 06 contém a regressão linear múltipla com a variável independente principal (escala de capital cultural) e todas as variáveis independentes de controle (escala de classe econômica, envolvimento familiar, qualidade da escolarização, características geográficas e de natureza individual). Pode-se dizer que 41,5% da variação das proficiências dos discentes concluintes do ensino médio, avaliados pelo SAEB 2003, em matemática e língua portuguesa, são elucidados pelo modelo analítico completo.

O capital cultural, nesse íterim, se destaca como variável explicativa da proficiência dos estudantes impregnada de grande impacto, posto que, sozinha, pode explicar 18,9% das referidas notas. O capital cultural é um construto erguido com base nos pressupostos teóricos de Pierre Bourdieu (1992, 2002a, 2007, 2008, 2011) e projetado metodologicamente nesta investigação.

As perspectivas sociológicas em voga não se encerram por aí. Na Tabela 03 estão localizados também os valores de B, que “[...] informam em que grau cada previsor afeta a saída se todos os demais previsores forem mantidos constantes” (FIELD, 2009, p. 197). Eles proferem sobre o relacionamento da variável dependente com cada uma das variáveis independentes, e por isso podem suscitar boas inflexões. Contudo, suas versões padronizadas (Beta ou  $\beta$ ) são mais fáceis de interpretar, porque não dependem das unidades de medida das variáveis. Os  $\beta$  apresentam o número de desvios padrão que a variável dependente mudará fruto de uma mudança de um desvio padrão na respectiva variável independente. “Os valores  $\beta$  padronizados [...] fornecem uma ideia melhor da ‘importância’ de um previsor para o modelo” (FIELD, 2009, p. 199).

Em consonância com o uso dos valores de Beta vigoram acessíveis determinadas observações. Se considerada somente a variável independente principal (Bloco 01), isto é, a influência do capital cultural nos rendimentos dos educandos, uma consideração deve ser realçada: o valor de Beta para a escala de capital cultural é positivo e constitui um dos mais altos alcançados em todas as etapas do modelo. É o mesmo que dizer: a cada aumento de unidade de desvio padrão da escala de capital cultural, crescem 0,434 unidades de desvio padrão nas proficiências.

Os valores de  $\beta$  se modificam no desenrolar dos estágios da regressão linear múltipla. Inicialmente bastante elevado ( $\beta = 0,434$ ), o valor de Beta para o capital cultural cai quando adicionada a variável “escala de classe econômica”, no Bloco 02 ( $\beta = 0,252$ ). Sobe novamente com a entrada das variáveis de envolvimento familiar ( $\beta = 0,315$ ), no Bloco 03. Ele volta a cair nos demais momentos da regressão, ainda que se mantenha relativamente estável daí ao modelo completo ( $\beta = 0,176$ , no Bloco 04;  $\beta = 0,166$  no Bloco 05 e  $\beta = 0,163$  no Bloco 06). No modelo completo, os valores de Beta do capital cultural ficam atrás da rede escolar e da reprovação ou não, ambas variáveis do Bloco 04, mantendo-se a frente de todas as outras. Em todos os Blocos do modelo de análise as variáveis de capital cultural, tipo de escola e reprovação ou não se mostram estatisticamente significativas ao nível de 99% ( $p < 0,001$ ).

Cabe uma olhada atenta aos valores de  $\beta$  para as demais variáveis. A escala de classe econômica, quando colocada no modelo (Bloco 02), obtém um valor de Beta igual a 0,278, o maior para essa variável durante todo o modelo. O Beta da variável classe econômica cai para 0,212 no Bloco 03, diminui mais um pouco nos dois subsequentes, até chegar a 0,099 no modelo completo. Isso é o mesmo que estimar, no Bloco 06, que para cada aumento de um desvio padrão da escala de classe econômica, 0,099 desvios padrão aumentam na proficiência dos alunos. Ela é estatisticamente significativa ao nível de 99% ( $p < 0,001$ ) em todos os Blocos.

Outra averiguação importante diz respeito ao impacto do envolvimento familiar na vida dos alunos relacionado com os seus desempenhos acadêmicos. Quando introduzidas essas variáveis (Bloco 03), as estimativas provenientes da regressão múltipla demonstram valores de Beta diversos para elas. Das 14 que formam este construto, quatro dos  $\beta$  são positivos: “Seus pais ou responsáveis falam sobre filmes com você?” ( $\beta = 0,013$ ); “Seus pais ou responsáveis falam sobre programas de TV com você?” ( $\beta = 0,039$ ); “Seus pais ou responsáveis conversam sobre o que acontece na escola com você?” ( $\beta = 0,079$ ); e, finalmente, a variável “Com que frequência seus pais ou responsáveis vão à reunião de pais?” ( $\beta = 0,006$ ). Todas as demais produzem  $\beta$  negativos, com ênfase a ser dada ao Beta negativo mais forte (“Seus pais ou responsáveis ajudam você a fazer a lição de casa?”, cujo  $\beta$  é -0,124). Nos Blocos 04, 05 e 06, os  $\beta$  permanecem semelhantes, à exceção daquela variável que dispõe sobre a participação dos pais nas reuniões escolares, na qual o Beta passa de positivo a negativo. Uma pista para explicar tamanha força

negativa pode estar na autonomia dos estudantes no momento em que se encontram, visto que eles estão prestes a concluir o ensino básico. O fato de serem pessoas numa idade de maior independência, as quais a própria instituição escolar deposita maior confiança, pode contribuir para que seja baixa a frequência e a participação dos familiares em encontros escolares.

No Bloco 06, todas as variáveis de envolvimento familiar na vida escolar do jovem são estatisticamente significativas ao nível de 99% ( $p < 0,001$ ), menos as referentes à presença dos responsáveis nas reuniões de pais (EF14, significativa ao nível de 95% [ $p < 0,005$ ]) e à conversa dos responsáveis sobre os outros amigos do estudante (EF6, não significativa).

Fundamental é discorrer acerca das variáveis sobre as trajetórias e os ambientes escolares, descritas como variáveis de qualidade da escolarização, e as estimações do Beta delas originadas. Desde a sua inclusão (Bloco 04), a variável que retrata as diferenças entre as escolas particulares e públicas é, notadamente, possuidora de um relacionamento intenso com os desempenhos dos alunos. O Beta atinge 0,254. Nos Blocos 05 e 06, o Beta dela sobe para 0,256, e se consolida como o mais elevado entre todos nas análises do modelo integral. Também a variável “Você já reprovou?” tem um Beta positivo considerável (no Bloco 06,  $\beta = 0,191$ ). Assim, o acontecimento de já ter reprovado ou não dá indícios de ser impactante nos rendimentos testados pelo SAEB 2003, em matemática e língua portuguesa. Das 19 variáveis que formam o construto que simula a trajetória e o ambiente escolar, 10 produzem  $\beta$  positivos e nove negativos, isto é, 10 fazem a nota dos discentes crescer e nove fazem diminuir. Aquelas que dizem respeito ao trabalho do professor estão presentes, na sua maioria, nos  $\beta$  positivos (QE6, QE7, QE11, QE13, QE14, QE15, QE16 e QE19) – preconizando a valia desses profissionais. Na etapa final da regressão linear múltipla (Bloco 06), seis das 19 variáveis de qualidade da escolarização dos avaliados não são estatisticamente significativas em nenhum nível (QE6, QE11, QE13, QE14, QE15 e QE17), sendo as demais significativas ao nível de 99% ( $p < 0,001$ ).

Um relacionamento curioso está explícito nos valores de  $\beta$  da variável “Você gosta de estudar esta disciplina?”. O imaginário popular diria com “clareza” que os indivíduos que dedicam apreço aos estudos tendem a conquistar melhores rendimentos. Não é o que os dados recomendam. Os valores de  $\beta$  negativos contestam a acenada falácia (-0,122, no Bloco 06). Tudo leva a crer que não basta

força de vontade e determinação, embora não se queira descartar tais atitudes. No entanto, as idiosincrasias contextuais sugestionam ligações francas com os desempenhos nas instituições de ensino. Pode-se esboçar também o fato de que dizer se gosta ou não de uma determinada disciplina, ou mesmo do universo escolar como um todo, está condicionado por diversas nuances e não representa quase nada num viés sociológico.

As demais variáveis exibem relacionamentos pequenos com o desempenho dos estudantes. Cor da pele autodeclarada, tamanho da cidade, residir em região metropolitana ou interior e o sexo dos alunos não expõem grandes relações com as notas no SAEB 2003. No modelo completo (Bloco 06), entre as listadas acima, só a variável sobre a região metropolitana ou interior não é estatisticamente significativa ao nível de 99% ( $p < 0,001$ ).

O relacionamento negativo encontrado entre a cor da pele autodeclarada e a variável dependente deve ser sublinhado e aponta na direção de uma problemática para outras pesquisas. A variável dicotômica codificada em brancos e não brancos (valores 0 e 1, respectivamente) obtém uma relação quase inexpressiva com as notas dos jovens. O fato das diferenças étnicas resultarem em sucessos ou insucessos escolares faz sentido no confronto com a literatura sociológica e educacional, e parece fazer muito mais sentido com a realidade empírica brasileira. Uma abordagem focada nesses parâmetros, capaz de destrinchar as diferenças de cor autodeclarada e enfrentar as suas interações com os desempenhos escolares não é o eixo desta dissertação, embora cintile como uma inquietação saliente para a sociologia.

## **4.2 O PESO DO CONSTRUTO CAPITAL CULTURAL**

Os indícios parecem fortalecer a tese de Bourdieu (1992, 2002a, 2007, 2008, 2011). Os jovens que ingressam no ensino sistematizado possuindo maiores volumes de capital cultural tendem a obter melhores rendimentos nas suas trajetórias acadêmicas. Vistas e problematizadas as evidências empíricas, a hipótese que norteia este texto ganha força e promove a reflexão acerca da relevância do capital cultural na compreensão dos processos educativos. *Mutatis mutandis*, a realidade precisa ser vista como relacional, jamais na e pela ideia de analogias com substâncias ou essencialismos.

Uma passagem de Bourdieu alude uma reflexão consistente neste momento de imaginação sociológica. Referindo-se à prática da escrita, alicerce do capital cultural dos estudantes, o autor assinala que

[...] ela permite a acumulação da cultura até então conservada no estado incorporado e, correlativamente, a acumulação primitiva do capital cultural como monopolização total ou parcial dos recursos simbólicos, religião, filosofia, arte, ciência, por meio da monopolização dos instrumentos de apropriação desses recursos (escrita, leitura e outras técnicas de decifração), doravante conservadas nos textos e não nas memórias. Mas o capital não encontra as condições de sua plena realização senão com o surgimento do sistema escolar, que atribui títulos que consagram de maneira durável a posição ocupada na estrutura da distribuição do capital cultural (BOURDIEU, 2009, p. 209).

O manejo e a compreensão da língua pertencente à formação social em que o estudante se insere configuram uma espécie de capital linguístico que não deixa de se exercer nos corredores da vida escolar. “O estilo permanece sempre levado em conta, implícita ou explicitamente, em todos os níveis do ensino médio e, ainda que em graus diversos, em todas as carreiras universitárias, mesmo científicas” (BOURDIEU, 1992, p. 82). O que o autor chama, em alguns momentos, de “mortalidade escolar”, cresce à medida que o olhar atenta para as classes mais distanciadas da linguagem da escolarização. Por conseguinte, somente no uso de seleções rigorosas ao extremo, os estudantes de origens populares podem anular ou inverter a “[...] relação direta (observável em níveis menos elevados do curso) entre a posse de um capital cultural (determinado pela profissão do pai) e o grau de êxito” (BOURDIEU, 1992, p. 83).

Na obra de Bourdieu, a escola e o sistema escolar abrangem uma tentativa de compreender a face de reprodução que a cultura<sup>2</sup> exerce nas diferenciações sociais. Bourdieu os situa numa teia de relações muito mais ampla do que o entendimento dos processos que derivam no desempenho dos estudantes durante seus processos de aprendizagem. “O sistema de ensino reproduz tanto melhor a estrutura de distribuição do capital cultural entre as classes (e as frações de classe) quando a cultura que transmite encontra-se mais próxima da cultura dominante” (BOURDIEU, 2011, p. 306).

---

<sup>2</sup> São corriqueiros os debates em torno do conceito de cultura nas ciências sociais, especialmente na antropologia. Contudo, eles não têm relevância para este trabalho. Importam as relações entre o arbitrário cultural dominante e os mecanismos de reprodução social, fluentes na obra de Pierre Bourdieu.

Suas concepções equilibram-se num princípio de inteligibilidade, revelado nas relações entre os sistemas de ensino e as estruturas de relações entre as classes, tópico central nas suas teorias acerca dos sistemas de ensino. Diz que todo sistema de ensino institucionalizado deve as especificidades da sua estrutura e da sua atuação à necessidade de produzir e reproduzir as suas condições institucionais. Não sendo o criador do arbitrário cultural ao qual sua tarefa de inculcação se vincula, precisa reproduzir a si mesmo, exercício que contribui para a reprodução das relações entre grupos ou classes (BOURDIEU, 1992, p. 64).

Bourdieu alerta para os perigos de uma sociologia que alcunha de espontânea, rejeitando um mecanicismo pouco ou nada relacional. Nesse prisma, não se deve pensar em propriedades substanciais e isoláveis as variações que dizem respeito aos componentes estruturais momentâneos de um processo. Conforme Bourdieu (1992, p. 97),

[...] por um lado, o processo escolar de eliminação diferencial segundo as classes sociais (que conduz, a cada momento, a uma distribuição determinada das competências nas diferentes categorias de sobreviventes) é o produto da ação contínua dos fatores que definem a posição das diferentes classes em relação ao sistema escolar, a saber, o capital cultural e o *ethos* de classe, e por outro lado, esses fatores se convertem e se acumulam, em cada uma das fases da carreira escolar, numa constelação particular de fatores de retransmissão que apresentam, para cada categoria considerada (classe social ou sexo), uma estrutura diferente. É o sistema dos fatores enquanto tal que exerce sobre as condutas, as atitudes e, portanto, sobre o êxito e a eliminação, a ação indivisível de uma causalidade estrutural, de sorte que seria absurdo imaginar isolar a influência uniforme e unívoca nos diferentes momentos do processo ou nas diferentes estruturas dos fatores.

Vistas isoladamente, as diversas perspectivas da sociologia da educação correm o risco de erigir abstrações reificantes antagônicas ao imperativo relacional dos conceitos capazes de dar conta da complexidade dos fenômenos. Por isso Bourdieu (1992, p. 144) assinala que só a construção do sistema de relações entre o sistema de ensino e a estrutura das relações entre os grupos e classes sociais pode engendrar a produção de conceitos úteis. Eles passam a se integrar a uma unidade da teoria explicativa que percebe as ligações com a dependência de classe, em especial ao *ethos* e ao capital cultural.

O êxito da inculcação do arbitrário cultural dominante vai depender, em parte, do capital cultural transmitido pelas diferentes ações pedagógicas no interior das famílias. Bourdieu chega a comparar a educação, esta espécie de instrumento nodal



da continuidade histórica, com a transmissão dos capitais genéticos de ordem biológica. Em outras palavras,

[...] pela mediação da produção do hábito produtor de práticas de acordo com o arbitrário cultural (isto é, pela transmissão da formação como informação capaz de 'informar' duravelmente os receptores), é o equivalente na ordem da cultura (BOURDIEU, 1992, p. 44).

O trabalho pedagógico é dispensado de inculcar explicitamente algumas prerrogativas, que figuram como as condições de sua produtividade peculiar, quanto mais o arbitrário cultural dominante já estiver assimilado pelos destinatários (estudantes). Isso ocorre se uma parte importante daquilo que o trabalho pedagógico iria inculcar já esteja inculcado pelas relações primárias estabelecidas no âmbito dos grupos ou classes dominantes. Aí se manifestam as vantagens das camadas privilegiadas culturalmente no decorrer dos movimentos escolares.

No sentido inverso, se o trabalho pedagógico primário estiver afastado das pressuposições do arbitrário cultural dominante, Bourdieu observa a tendência de seleção dos destinatários da inculcação. “Tal trabalho pedagógico tende a produzir, em e por seu próprio exercício, a delimitação de seus destinatários realmente possíveis, excluindo tanto mais rapidamente os diferentes grupos ou classes quanto mais completamente desprovidos do capital e do *ethos*” (BOURDIEU, 1992, p. 61).

Não tratando uma questão complexa com elucubrações simplistas, há de se pensar no que o autor argumenta acerca das disposições negativas das camadas populares frente aos obstáculos do universo escolar. Essas disposições “[...] devem ser compreendidas em termos de uma antecipação fundada na estimativa inconsciente das probabilidades objetivas de êxito viáveis para o conjunto da categoria social”, ou como “[...] sanções que a escola reserva objetivamente às classes ou frações de classe desprovidas de capital cultural” (BOURDIEU, 2011, p. 310).

A contribuição que os achados sociológicos desta dissertação pretendem trazer perpassa este capítulo. Na comparação das cinco correlações positivas mais elevadas entre as variáveis independentes e as notas no SAEB 2003, em todo o modelo analítico, o capital cultural encontra-se muito próximo da classe econômica e do tipo de escola frequentada (pública ou privada). Aqui se fala sobre as correlações estatisticamente significativas. Ambos os elementos são bastante conhecidos da

realidade brasileira e, se o capital cultural aparece no encaixe deles, parece válido percebê-lo enquanto um argumento explicativo de força para entender a complexidade que redonda nos desempenhos estudantis. Figuram entre estas variáveis fundamentais a reprovação ou não na trajetória escolar e o tamanho da cidade que o jovem habita.

**Quadro 04**  
**Cinco maiores correlações positivas entre as variáveis independentes e a dependente no modelo completo**

Variável	Pearson
QE1 – Rede escolar (pública ou privada)	0,499**
CE – Classe econômica	0,443**
CC – Capital cultural	0,434**
QE3 – Reprovação ou não	0,354**
CG1 – Tamanho da cidade	0,129**
** Significante ao nível de 99% ( $p < 0,001$ ).	

Fonte: SAEB 2003.

Refletindo sobre os cinco valores positivos de  $\beta$  mais elevados, estatisticamente significativos, tem-se uma situação alterada, embora semelhante de modo geral. O capital cultural está próximo da rede escolar e da reprovação ou não, ainda que atrás deles. Passa a frente da classe econômica como influência nas notas dos respondentes do SAEB, além da variável que expressa o diálogo dos pais ou responsáveis com os jovens sobre a sua vida escolar.

**Quadro 05**  
**Cinco maiores  $\beta$  positivos no modelo completo**

Variável	Beta
QE1 – Rede escolar (pública ou privada)	0,256**
QE3 – Reprovação ou não	0,191**
CC – Capital cultural	0,163**
CE – Classe econômica	0,099**
CG1 – Tamanho da cidade	0,053**
** Significante ao nível de 99% ( $p < 0,001$ ).	

Fonte: SAEB 2003.

No que concerne aos maiores valores negativos das correlações, é relevante citar o abandono da escola por algum tempo, seguido do abandono da escola acompanhado de um retorno no ano seguinte para a mesma série na qual o

educando estudava antes de deixá-la. A cor da pele autodeclarada (branco ou não branco), as conversas dos pais sobre os professores e a ajuda ou não na feitura das lições de casa complementam a lista – todas estatisticamente significativas. Essas variáveis estão fortemente relacionadas com a proficiência dos discentes, ainda que os valores sejam negativos.

**Quadro 06**  
**Cinco maiores correlações negativas entre as variáveis independentes e a dependente no modelo completo**

Variável	Pearson
QE5 – Deixou de frequentar a escola por algum tempo?	-0,216**
QE4 – Deixou de frequentar a escola e voltou no ano seguinte para a mesma série?	-0,208**
CI1 – Cor da pele autodeclarada	-0,192**
EF8 – Pais ou responsáveis conversam sobre os professores da escola?	-0,160**
EF10 – Pais ou responsáveis ajudam a fazer a lição de casa?	-0,146**

\*\* Significante ao nível de 99% ( $p < 0,001$ ).

Fonte: SAEB 2003.

Uma vez que se pode observar também  $\beta$  negativos, arrola-se como principal a variável gostar ou não de estudar e a variável que remete à ajuda ou não dos pais/responsáveis na realização das lições de casa. Logo após, tem-se o diálogo dos pais com os professores, com a direção do estabelecimento de ensino e a indagação se os professores “pegam no pé” do aluno. Todas elas estatisticamente significativas. São as principais variáveis que produzem a diminuição nas notas dos estudantes, considerando o uso do Beta e, portanto, dos desvios padrão.

**Quadro 07**  
**Cinco maiores  $\beta$  negativos no modelo completo**

Variável	Beta
QE2 – Você gosta de estudar esta disciplina?	-0,122**
EF10 – Seus pais ou responsáveis ajudam a fazer a lição de casa?	-0,091**
EF8 – Seus pais ou responsáveis conversam com os professores da sua escola?	-0,062**

QE8 – Seus professores “pegam no seu pé”?	-0,062**
EF7 – Seus pais ou responsáveis conversam com o diretor da sua escola?	-0,052**
** Significante ao nível de 99% ( $p < 0,001$ ).	

Fonte: SAEB 2003.

Desde uma interpretação dos dados distante de qualquer veia positivista, vê-se que o impacto das práticas formadoras do construto “capital cultural” é um fluxo explicativo cujo potencial se mostrou altivo. As disposições em relação à escola, como sentencia Bourdieu (2011, p. 312), ainda guardam suas relações com o “[...] fato de que, de um lado, o mercado escolar tende a sancionar e a reproduzir a distribuição do capital cultural fazendo com que o êxito escolar seja proporcional à importância do capital cultural legado pela família”. Não há a expectativa de certezas; sobretudo há uma perspectiva de regularidade nas relações sociais. Mesmo feitas de aberturas para circunstâncias que se aproximam por serem fortuitas, as relações sociais podem ser apuradas pela sociologia num olhar das tendências. Os conceitos de *habitus* e campo fundamentam, nesse sentido, o apanhado teórico de Bourdieu.

Encaminham-se os resultados diante da tão falada complexidade do objeto sociólogo construído. Se o modelo de análise completo consegue explicar 41,5% da variação dos desempenhos dos estudantes no SAEB 2003, o restante dessas variações não pode ser debitado no conjunto das variáveis arroladas. Ainda que não pareça um número satisfatório, nas ciências sociais, cujos fenômenos investigados não podem ser controlados com o rigor dos laboratórios, trata-se de promissoras implicações.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar a influência do capital cultural no desempenho dos estudantes brasileiros do ensino básico consistiu no objetivo que norteou a presente dissertação de mestrado. Para tanto, o desenvolvimento de um modelo analítico ancorado na estatística, em paralelo ao refinamento dos pressupostos teóricos de Pierre Bourdieu (1992, 2002a, 2007, 2008, 2009, 2011) designaram um caminho protuberante e cheio de considerações a serem relatadas.

Antes de qualquer coisa, cabe desterrar as motivações que levaram este autor a percorrer a estrada que constitui as páginas deste trabalho. Durante dois anos a sala de aula de duas escolas públicas fez do cotidiano uma grande pergunta, com todas as complexidades intrínsecas ao processo educativo. Uma grande indagação relativa aos porquês daquelas situações tão difíceis de entender, na medida em que os componentes que atravessam a construção dos resultados escolares mostram-se múltiplos. Podem, muitas vezes, também permanecer indefinidos diante de olhares superficiais.

Foram várias as conversas com educandos e demais professores, com as duas diretoras dos estabelecimentos e, inclusive, com os familiares dos discentes que compareciam às reuniões comunitárias pedagógicas. Tudo isso num período anterior a realização do estudo que o leitor acompanhou até aqui. Foi a partir desse arsenal de experiências espontâneas, como diria Bourdieu (2004b), numa espécie de compreensão primeira da realidade, que os anseios fundamentais para a concretização destes escritos puderam ganhar espaço. A nebulosidade que este conhecimento distante da ciência carregava trouxe consigo a ambição de ir mais a fundo, de imputar densidade sociológica naquilo que se baseava em percepções erigidas na ausência de rigor teórico e metodológico.

O primeiro capítulo enveredou na elaboração dos alicerces teóricos centrais derivados da obra de Bourdieu. Em meados dos anos 1960, Bourdieu se destacou pelas suas investigações acerca da temática da sociologia da educação, que viriam a, de alguma forma, incidir sobre as abordagens relacionadas às suas pesquisas posteriores. *Os Herdeiros* (2002) e *A Reprodução* (1992), livros marcantes nesse cenário, demonstravam que a instituição escolar, os sistemas de ensino e a própria ação pedagógica estavam encrustados numa dinâmica de reprodução social. Uma

concepção que trazia outro sentido para os debates que se davam às voltas da educação, e que foi responsável por instaurar um clima de pessimismo agrupado sob o rótulo das “teorias reprodutivistas”.

Bourdieu (1990, 1996a, 2009) fala da presença de um *habitus* em cada agente, um conjunto de disposições duráveis e transponíveis, esquemas de percepção e ação que orientam as tomadas de decisões das pessoas. O conceito nomeia um princípio da ação histórica não reside nem na consciência, nem nas coisas, mas sim na relação entre os dois estados do social, sob uma forma de sistema de disposições duráveis.

Reside a existência de estruturas objetivas independentes da consciência dos agentes, dispostas para limitar as suas práticas ou representações; porém, define-se uma gênese social dos esquemas de percepção, de pensamento e de ação constitutivos do *habitus*. Quase como uma natureza, um passado incorporado que se desenrola num senso prático, capaz de direcionar as posturas dos agentes mediante as situações que se lhes apresentam em cada campo. Wacquant (2007, p. 68), conhecedor de Bourdieu, esclarece:

O *habitus* fornece, ao mesmo tempo, um princípio de sociação e de individuação: sociação porque nossas categorias de juízo e de ação, vindas da sociedade, são partilhadas por todos aqueles que foram submetidos a condições e condicionamentos sociais similares (assim, podemos falar de um *habitus* masculino, de um *habitus* nacional, de um *habitus* burguês etc.); individuação porque cada pessoa, tendo uma trajetória e uma localização únicas no mundo, internaliza uma combinação incomparável de esquemas.

Os campos, por seu turno, são como microcosmos relativamente autônomos, permeados por disputas de poder e que possuem as suas regras básicas de acordo com os seus próprios condicionamentos (BOURDIEU, 2004a). São os campos espécies de redes de relações que se dão entre posições objetivamente forjadas por intermédio de relações objetivas com outras posições dos agentes. Tais posições remetem ao volume dos principais capitais acumulados pelos agentes, o capital econômico e o capital cultural.

No tocante ao campo escolar, Bourdieu (1992, 2002a, 2007, 2011) afirma se tratar de um dos mecanismos essenciais para a reprodução das desigualdades. Desde a distribuição desigual do capital cultural, entendido como um complexo de recursos mobilizáveis em matéria de cultura dominante, ele legitima e dá uma estirpe de naturalidade às dessemelhanças de cunho social.

A escola é uma instituição subordinada aos interesses de reprodução e legitimação das classes dominantes (BOURDIEU, 1992, 2007, 2011). Nela os conteúdos arrolados, os métodos pedagógicos, as formas de avaliação, tudo se organiza em benefício de manter a dominação. A violência simbólica pode ser percebida na medida em que as classes desfavorecidas tomam inconscientemente como suas os preceitos e ideais do arbitrário cultural dominante. O processo de internalização de uma cultura exógena confere legitimidade à visão de mundo sutilmente imposta. A escola, portanto, atua como uma ferramenta de inculcação desses valores aos segmentos inferiorizados quanto ao aporte de capital cultural.

A ação pedagógica insinua o trabalho pedagógico, um trabalho de inculcação do arbitrário cultural que dura o bastante para que os estudantes o naturalizem, o encarem como correto em si mesmo. O trabalho pedagógico faz com que os alunos interiorizem os princípios culturais que lhes são expostos, de modo que depois de finalizada a sua formação escolar ele os tenha incorporado aos seus próprios valores e seja capaz de reproduzi-los. O trabalho pedagógico tende a reproduzir as mesmas condições sociais que deram origem àqueles valores dominantes (BOURDIEU, 1992).

O controle exercido pelo professor em sala de aula demonstra que os indivíduos estão submetidos ao controle das estruturas sociais. A ação está expressa no processo pelo qual as estruturas se reproduzem. Ela é passada para o indivíduo como se ela fosse resultado de sua própria vontade. Nos critérios escolares estão escondidos os critérios sociais de triagem e de seleção dos indivíduos que ocuparão determinados postos na vida fora dos sistemas de ensino. A educação institucionalizada filtra os discentes sem que eles possam perceber, reproduzindo assim as relações vigentes.

O grau de sucesso dos estudantes explica-se por sua origem social, que os colocaria em condições mais ou menos favoráveis diante das exigências escolares. A escola tem um papel ativo ao definir seu currículo, seus métodos de ensino e suas formas de avaliação no processo de reprodução das desigualdades sociais que se manifesta primeiramente pela equidade formal estabelecida pela escola entre todos os alunos. Tratando formalmente de modo igual, em direitos e deveres, quem é diferente, a escola privilegia, dissimuladamente, quem, por sua bagagem familiar, já é privilegiado.

Bourdieu (1992, 2007) pensa no ensino institucionalizado como uma engrenagem que mantêm e legitima os privilégios sociais. A escola não é neutra, não avalia os jovens de forma universalista. O valor da cultura escolar que é dirigido aos educandos é arbitrário, mas é socialmente reconhecido como uma cultura legítima e válida. A capacidade de legitimação do arbitrário cultural corresponde à força da classe social que o sustenta, aos valores sustentados pelas classes dominantes.

O segundo passo desta dissertação demonstrou o alargamento dos horizontes de análise sobre os potenciais impactantes nos rendimentos estudantis. Se durante o começo do século XX as tendências hegemônicas apontavam aos caracteres biológicos e genéticos as dificuldades dos jovens das camadas populares (leia-se negros) na obtenção de percursos educacionais exitosos, o quadro alterou-se consistentemente no decorrer dos acontecimentos (PATTO, 1997).

Sucedem-se as mais distintas correntes interpretativas durante os últimos cem anos. Perspectivas que sustentavam as mazelas econômicas, de classe, coexistiam galgando alcançar a supremacia contra as teses do capital humano, da carência cultural ou de feições variadas. Após um período em que uma visão mais crítica do papel da escola predominou, deixando espaço para poucas esperanças, ressurgem as pesquisas que enumeram as possibilidades em aberto concernentes ao funcionamento eficiente das instituições educacionais advindas da modernidade (BARBOSA, 2009).

O terceiro capítulo evidenciou os procedimentos metodológicos que conferem um dos eixos de rigor necessários ao fazer sociológico. Para responder ao problema de pesquisa, que ambicionou mensurar o peso do construto capital cultural nos resultados dos estudantes do ensino básico no Brasil, o recurso da estatística e das análises multivariadas se tornou uma alternativa muito proveitosa.

Tendo como base o banco de dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica, datado de 2003, cujo conteúdo espalha-se por 107 variáveis contextuais e uma variável que representa a proficiência dos 52.434 respondentes em língua portuguesa e matemática, este estudo contou com as técnicas da regressão linear múltipla para conceber a execução analítica.



Dando o toque final deste trabalho, as análises do banco de dados do SAEB 2003 se conjugam com as ferramentas conceituais propostas por Bourdieu (1992, 2002a, 2007, 2008, 2011). Realizadas as análises estatísticas, algumas variáveis se manifestaram como sempre entre os mais importantes relacionamentos com o desempenho dos estudantes. O tipo de escola (pública ou privada), a classe econômica, a passagem por, no mínimo, uma reprovação na trajetória escolar e o tamanho da cidade se caracterizaram como variáveis relevantes na relação com as notas dos alunos.

O capital cultural esteve incessantemente ocupando um lugar de relevo entre todas as variáveis que compunham o modelo analítico completo. Em nenhum momento o construto erguido por Bourdieu (1992, 2007, 2011) perdeu espaço na lista das variáveis cujo impacto remonta aos fatores mais salientes. A cada unidade de desvio padrão que aumenta na escala de capital cultural, crescem 0,163 desvios padrão nas proficiências dos discentes em matemática e língua portuguesa.

As lacunas incontestáveis desta dissertação de mestrado dizem respeito aos componentes singulares de cada estudante, aos preceitos que as análises macro não conseguem (nem deveriam) alcançar com os instrumentos que dispõem. Não foi possível aprofundar os tipos de leitura, as nuances dos livros acessados pelos discentes, a qualidade da escolarização dos familiares, enfim, toda uma complexidade indiscutível quanto às especificidades de cada família, de cada estudante. Também as relações cotidianas que despertam esta ou aquela aptidão, este ou aquele incentivo para os estudos, ou ainda as próprias facetas dos obstáculos que só um acompanhamento qualitativo pode iluminar estiveram ausentes no desenrolar deste trabalho. Fica o reconhecimento de que há muito a se pensar sobre a temática, muito a se fazer quando o sociólogo ousa trilhar um trajeto cuja amplitude de possibilidades é tão extensa quanto uma tentativa da compreensão dos elementos que emolduram o desempenho estudantil no ensino básico.

Por fim, mostrou-se pertinente o corpo teórico de Bourdieu, no quesito da influência do capital cultural na produção dos resultados dos educandos no ensino sistematizado. Mesmo que a abrangência de todas as suas colocações deva ser relativizada, visto que a escola tem também a sua importância, não somente

reproduzindo desigualdades, o capital cultural ainda guarda um impacto que precisa ser levado em consideração. Parece estar na hora das políticas públicas voltadas para a educação atentarem melhor para isso.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**: Notas Para uma Investigação. Lisboa: Editorial Presença, 1980.

ANDRADE, Dalton; TAVARES, Heliton; VALLE, Raquel. **Teoria da Resposta ao Item**: Conceitos e Aplicações. SINAPE 2000.

BACHELARD, Gaston. **A Formação do Espírito Científico**: Contribuição para uma Psicanálise do Conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; RANDALL, Laura. Desigualdades Sociais e a Formação de Expectativas Familiares e de Professores. In: **Caderno CRH**, volume 41, 2004. Pp. 299-308.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. **Desigualdade e desempenho**: Uma Introdução à Sociologia da Escola Brasileira. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

BAUDELOT, Christian; ESTABLET, Roger. **La Escuela Capitalista en Francia**. México: Siglo Veintiuno, 1975.

BERNSTEIN, Basil. Estrutura social, linguagem e aprendizagem. In: PATTO, Maria Helena Souza. **Introdução à Psicologia Escolar**. 3ª Ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. Páginas 145-169.

BONAMINO, Alicia; ALVES, Fátima; FRANCO, Crespo. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. **Revista Brasileira de Educação**, volume 15, número 45, setembro/dezembro 2010. Pp. 487-499.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção**. Porto Alegre: Zouk, 2008.

\_\_\_\_\_. **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

\_\_\_\_\_. A Ilusão Biográfica. In: AMADO, Janaina e FERREIRA, Marieta de Moraes (organizadoras). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996b.

\_\_\_\_\_. **A Reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

\_\_\_\_\_. **As Regras da Arte**: Gênese e Estrutura do Campo Literário. São Paulo: Companhia das Letras, 2010b.

\_\_\_\_\_. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

\_\_\_\_\_. **Escritos de Educação**: Pierre Bourdieu. Petrópolis: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Los Herederos: Los Estudiantes y La Cultura.** Buenos Aires: 2002a.

\_\_\_\_\_. **Meditações Pascalianas.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

\_\_\_\_\_. **O Poder Simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010a.

\_\_\_\_\_. **O Senso Prático.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. **Ofício do Sociólogo: Metodologia da Pesquisa na Sociologia.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004b.

\_\_\_\_\_. **Os Usos Sociais da Ciência.** São Paulo: UNESP, 2004a.

\_\_\_\_\_. **Pierre Bourdieu Entrevistado por Maria Andréa Loyola.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002b.

\_\_\_\_\_. **Razões Práticas: Sobre a teoria da ação.** Campinas: Papirus, 1996a.

BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. **Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life.** New York: Basic Books, 1974.

CANO, Ignacio. **Introdução à Avaliação de Programas Sociais.** Rio de Janeiro: FGV, 2002.

CARRAHER, Terezinha N.; SCHLIEMANN, Analúcia. Fracasso Escolar: uma questão social. In: **Cadernos de Pesquisa - Revista de Estudos e Pesquisa em Educação.** São Paulo, nº 45. Páginas 03-19, maio, 1993.

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber: Elementos para uma Teoria.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COLEMAN, James. Social capital in the creation of human capital. In: Halsey et al. **Education Culture Economy Society.** Oxford: Oxford University Press, 1997.

CORADINI, Odaci. O referencial teórico de Bourdieu e as condições para sua aprendizagem e utilização. In: **Veritas**, Porto Alegre, volume 41, número 162, 1996. Pp. 207-220.

CORCUFF, Philippe. **As novas sociologias: construções da realidade social.** São Paulo: Edusc, 2001.

DEROUET, Jean-Louis. Une sociologie des établissements scolaires: des difficultés de construction d'un nouvel objet scientifique. In: **Revue Française de Pédagogie**, número 78, 1987. Páginas 86-108.

DURU-BELLAT, Marie. **Les Inégalités Sociales à l'École: Genèse et Mythes.** Paris, PUF, 2002.

FIELD, Andy. **Descobrimdo a Estatística Usando o SPSS**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORQUIN, Jean Claude. **Sociologia da Educação**: Dez anos de pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GAMBOA, Luis; WALTENBERG, Fábio. **Inequality of Opportunity in Educational Achievement in Latin America**: Evidence from PISA 2006-2009. CEDE – Centro de Estudos sobre Desigualdade e Desenvolvimento, Texto para discussão, número 49, julho 2011.

GLÓRIA, Dília Maria Andrade. **A escola dos que Passam Sem Saber**: A Prática da não-retenção Escolar na Narrativa de Alunos e Familiares. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: PUC-MG, 2002.

HALPIN, Andrew; CROFT, Don. **The Organizational Climate of Schools**. Chicago: Administration Center, 1963.

HARGREAVES, David. **Social Relations in a Secondary School**. London: Routledge & Kegan Paul, 1967.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório Nacional Saeb 2003**. Brasília: INEP, 2006. 266 páginas.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional da Educação**. Brasília: INEP, 2001.

KERLINGER, Fred. **Metodologia de Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: EPU, 1980.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos Meios Populares**: As Razões do Improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LAURENS, Jean-Paul. **1 sur 500**: La Reussite Scolaire en Milieu Populaire. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 1992.

MAFRA, Leila Alvarenga. **A Sociologia dos Estabelecimentos Escolares**: Passado e Presente de um Campo de Pesquisa em re-construção. Belo Horizonte: PUC-MG, 2003.

MENEZES-FILHO, Naercio. **Os Determinantes do Desempenho Escolar no Brasil**. Instituto Futuro Brasil. São Paulo: Ibmec, 2007.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Estudos Sociológicos sobre Educação no Brasil. In: **O que Ler na Ciência Social Brasileira** (org. Sérgio Miceli). Volume IV. Brasília: Sumaré, 2002.

NOGUEIRA, Cláudio Marques; CUNHA, Maria Amália de Almeida; VIANA, Maria José Braga; RESENDE, Tânia de Freitas. A influência da família no desempenho escolar: estudo de dados da geração escolar 2005. In: **Revista Contemporânea de Educação** (UFRJ). Rio de Janeiro, volume 4, número 8, agosto/dezembro 2009.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Trajetórias Escolares, Estratégias Culturais e Classes Sociais**: Notas em Vista da Construção do Objeto de Pesquisa. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 3, p. 89-112, 1991.

PATTO, Maria Helena Souza (Org.). **Introdução à Psicologia Escolar**. 3ª Ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. Páginas 281-296.

PENIN, Sônia Teresinha de Sousa. **Cotidiano e Escola**: A Obra em Construção: O Poder das Práticas Cotidianas na Transformação da Escola. São Paulo: Cortez, 1995.

PORTES, Écio Antônio. **Trajetórias e Estratégias Escolares do Universitário das Camadas Populares**. Dissertação de Mestrado. FAE/UFMG, 1993.

ROSEMBERG, Fulvia. Race and gender inequalities in the Brazilian educational system. **Paper presented at the Conference on Ethnicity, Race, Gender and Education**, PREAL/Lima, Peru, 28/29, October 2002.

SALOMON, Maria Luisa de Oliveira. **Alguns Mecanismos de Produção de Percursos Escolares Acidentados nos Meios Sociais Favorecidos**. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: PUC-MG, 2001.

SEABRA, Teresa. Desigualdades escolares e desigualdades sociais. **Sociologia**. Janeiro 2009, número 59 [citado 28 Junho 2011], p.75-106.

SILVA, Nelson do Valle; HASENBALG, Carlos. Tendências da Desigualdade Educacional no Brasil. In: **Dados**, vol. 43, n. 3, 2000, p. 423-445.

SILVA, Tadeu Tomaz da. **O que produz e o que reproduz em educação**: ensaios de sociologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

\_\_\_\_\_. As contribuições de Bourdieu para a análise do campo educacional. In: **Veritas**, Porto Alegre, volume 41, número 162, 1996. Pp. 243-248.

SOARES, Gláucio. O Calcanhar Metodológico da Ciência Política no Brasil. In: **Sociologia, Problemas e Práticas**, n.º 48, 2005, pp. 27-52.

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa G. Relações raciais e desempenho escolar: as evidências do sistema da avaliação do ensino básico – SAEB. **ANPOCS – XXVI Encontro Anual**, Caxambu, MG, 2002.

SOARES, José; COLLARES, Ana. Recursos familiares e o desempenho cognitivo dos alunos do ensino básico brasileiro. In: **Dados – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, volume 49, número 3, 2006. Pp. 615-650.

TERRAIL, Jean-Pierre. La Sociologie Des Interactions Famille/École. **Sociétés Contemporaines**. N° 25, 1997. Páginas 67-83.

VIANA, Maria José Braga. **Longevidade Escolar em Famílias de Camadas Populares**: Algumas Condições de Possibilidades. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1998.

WACQUANT, Loïc. Esclarecer o habitus. **Revista Educação & Linguagem**. Ano 10, Nº 16, páginas 63-71, Julho-Dezembro de 2007.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a Ser Trabalhador**: Escola, Resistência e Reprodução Social. Porto Alegre: Arte Médicas, 1991.

WRIGHT-MILLS, Charles. **A Imaginação Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

ZAGO, Nadir. Processos de Escolarização nos Meios Populares: As Contradições da Obrigatoriedade Escolar. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (organizadores). **Família e Escola**: Trajetórias de Escolarização em Camadas Médias e Populares. Petrópolis: Vozes, 2000. Páginas 17-43.