



A FUNÇÃO DA ESCOLA E A INFLUÊNCIA DO CAPITAL CULTURAL NO DESEMPENHO ESCOLAR

THE SCHOOL'S FUNCTION AND THE INFLUENCE OF CULTURAL CAPITAL ON STUDENTS' PERFORMANCE

LA FUNCIÓN DE LA ESCUELA Y LA INFLUENCIA DEL CAPITAL CULTURAL EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR

Andreza Olivieri Lopes Carmignolli¹

Luci Regina Muzzeti²

Maria Fernanda Celli de Oliveira³

Resumo: Este trabalho é um recorte da dissertação de mestrado intitulada A influência dos capitais cultural, social e econômico no sucesso da trajetória escolar, que teve como objetivo analisar como o desempenho escolar é influenciado pelo capital cultural, através dos costumes familiares e experiências escolares observadas nos comportamentos dos alunos por estilos musicais, práticas de leitura e atividades esportivas. O capital cultural é adquirido inicialmente no meio familiar e é legitimado dentro de um conjunto de conhecimentos e bens culturais reconhecidos socialmente. O referencial teórico deste trabalho foi norteado pelos estudos de Pierre Bourdieu por meio dos conceitos de *habitus*, capital cultural, capital econômico e capital social. O método utilizado foi o praxiológico bourdesiano, de base qualitativa, uma vez que se relaciona com a reestruturação do *habitus*. Os resultados do trabalho mostram a importância da parceria entre a escola e a família para um desempenho escolar exitoso.

Palavras-chave: Papel da escola. Capital cultural. Desempenho escolar. *Habitus*.

Abstract: This is an excerpt of a master's dissertation titled "*The influence of cultural, social and economic capitals on the students' school trajectory success*". It aimed to analyse how cultural capital influences the students' school performance through their family's mores and school experiences, when observing their behaviours regarding musical styles, reading practices and sports activities. The family environment is where people initially acquire cultural capital, being legitimized within a set of socially recognized knowledge and cultural assets. The studies of Pierre Bourdieu through the concepts of *habitus*, cultural, economic and social capital guided the theoretical reference. We chose the qualitative research method named Bourdieusian praxeology, because it

¹ Universidade Estadual Paulista (UNESP). Araraquara. São Paulo, Brasil.

² Universidade Estadual Paulista (UNESP). Araraquara. São Paulo, Brasil.

³ Universidade Estadual Paulista (UNESP). Araraquara. São Paulo, Brasil.



is related to the restructuring of the habitus. The results of the work show how important is the partnership between the school and the family for a successful school performance.

Keywords: School's role. Cultural capital. School performance. *Habitus*.

Resumen: Este artículo es un extracto de la tesis del máster titulada *A influência dos capitais cultural, social e econômico no sucesso da trajetória escolar* [La influencia de los capitales culturales, sociales y económicos sobre el éxito de la trayectoria escolar], que tenía como objetivo analizar cómo el rendimiento escolar está influenciado por el capital cultural, a través de las costumbres familiares y experiencias escolares observadas en los comportamientos de los estudiantes por estilos musicales, prácticas de lectura y actividades deportivas. El capital cultural se adquiere inicialmente en el entorno familiar y se legitima dentro de un conjunto de conocimientos y bienes culturales socialmente reconocidos. El marco teórico de este trabajo fue guiado por los estudios de Pierre Bourdieu a través de los conceptos de habitus, capital cultural, capital económico y capital social. El método utilizado fue el praxiológico bourdesiano, de base cualitativa, ya que se refiere a la reestructuración del *habitus*. Los resultados del trabajo muestran la importancia de la asociación entre la escuela y la familia para un rendimiento escolar exitoso.

Palabras clave: Papel de la escuela. Capital Cultural. Rendimiento escolar. *Habitus*.

1 INTRODUÇÃO

O sistema brasileiro de ensino é avaliado por ferramentas de grande abrangência, denominadas avaliações de larga escala. Estas ferramentas estão divididas em avaliações diagnósticas, avaliações formativas e avaliações somativas e são utilizadas de acordo com os propósitos educacionais.

Vale lembrar que em nosso país os processos avaliativos só passaram a ter importância a partir do processo de redemocratização do ensino e da universalização da educação.

Segundo, Bloom, Hastings e Madaus (1983) o objetivo principal da avaliação formativa é determinar o grau em que o aluno adquiriu uma determinada aprendizagem; sua finalidade é a partir dos resultados apresentados, planejar estratégias diferenciadas de trabalho para auxiliar o aluno na superação de suas dificuldades e aquisição da aprendizagem.

A avaliação formativa toma em linha de conta o indivíduo e a sua especificidade, combinando os critérios de realização com critérios referenciados ao aluno (por exemplo, o professor pode tomar em linha de conta dificuldades específicas de um dado aluno, o esforço que fez, a evolução que apresenta) (HARLEN; JAMES, 1997 *apud* SANTOS, 2016, p. 641).



É o que observamos nas avaliações de aprendizagem em processo (AAP) e na Plataforma Foco Aprendizagem, recursos utilizados nas escolas da rede pública de ensino de São Paulo, para monitorar o aprendizado do aluno.

Os autores definem a avaliação somativa como uma avaliação que tem por objetivo verificar se as expectativas de aprendizagem foram atingidas durante todo o curso ou durante uma parte dele.

As avaliações de larga escala são utilizadas para acompanhar o resultado de um processo, ou seja, analisar os conhecimentos adquiridos pelo aluno ao término do ano, como exemplos temos as avaliações do SARESP, SAEB, PROVA BRASIL e dados do Censo Escolar; instrumentos utilizados para aferir o desempenho dos alunos e das escolas.

Já as avaliações diagnósticas têm como finalidade classificar os alunos de acordo com suas habilidades e competências conforme seu histórico de aprendizagem, o que fica claro nas sondagens de escrita realizadas com os alunos do primeiro ano, dos anos iniciais, logo nas primeiras semanas de aula para verificar as hipóteses de escrita de cada aluno.

Dessa maneira, essas avaliações têm o papel de mostrar para o professor os caminhos a serem percorridos e também quais conceitos precisam ser retomados para que o aluno adquira o conhecimento; vale destacar que nessa avaliação são priorizados os saberes dos alunos de forma individual.

Bloom, Hastings e Madaus (1983) ressalta que o diagnóstico demanda a localização dos saberes dos alunos para a identificação das causas subjacentes as deficiências de aprendizagem, à medida que o ensino evolui possibilitando a construção de novos saberes.

Então o rendimento escolar ou desempenho escolar é mensurado por instrumentos avaliativos que mostram aspectos relevantes no percurso do processo ensino-aprendizagem e tem por objetivo apontar melhorias educacionais para um ensino de qualidade; lembrando que o termo rendimento escolar está relacionado ao conhecimento adquirido pelo aluno e o termo desempenho escolar é a capacidade que o aluno tem em adquirir conhecimento.

O trabalho teve como objetivo analisar a relação escola - família no rendimento escolar; considerando os aspectos relacionados à aquisição do conhecimento, o perfil familiar, a herança cultural e a mobilidade social.



2 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico foi norteado pelos estudos de Pierre Bourdieu por meio dos conceitos de *habitus*, *ethos*, capital cultural, capital econômico e capital social.

Para Bourdieu (2003) a escola se torna responsável pela legitimação das desigualdades sociais, uma vez que a organização do ensino seleciona apenas os alunos bem-sucedidos, conforme observamos no trecho a seguir, “[...] as atitudes dos membros das diferentes classes sociais, pais ou crianças a respeito da escola, da cultura e do futuro oferecido pelos estudos são expressão do sistema de valores implícito ou explícito, resultantes da posição social ocupada” (BOURDIEU, 2003, p. 50).

O desempenho do aluno durante sua trajetória escolar é resultado de um conjunto de fatores que englobam a herança cultural recebida no meio familiar; o capital cultural; o capital econômico; a participação dos pais nas atividades escolares e do papel da escola.

A herança cultural, conforme Muzzeti (1997) é definida pela herança herdada diretamente do meio familiar, entendida como um conjunto de saberes, posturas, disposições, informações, que variam conforme a origem social dos integrantes de diferentes grupos.

A partir de sua formação inicial em um ambiente social e familiar que corresponde a uma posição específica na estrutura social, os indivíduos incorporariam um conjunto de disposições para a ação típica dessa posição (um *habitus* familiar ou de classe) e que passaria a conduzi-los ao longo do tempo e nos mais variados ambientes de ação (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 20).

A herança cultural não está relacionada apenas a transmissão de uma geração a outra de comportamentos, mas também maneiras, competências e posturas adquiridas involuntariamente, ou seja, apenas pelo convívio. Assim, “podemos compreender a herança cultural, como um conjunto de valores, saberes, informações e conhecimentos que se constituem pelo capital cultural que os diferencia dos demais grupos” (OLIVEIRA *et al.*, 2017, p. 99).

Segundo Nogueira e Nogueira (2002, p. 22),

A bagagem herdada por cada indivíduo não poderia ser entendida, no entanto, simplesmente, como um conjunto mais ou menos rentável de capitais que cada indivíduo utiliza a partir de critérios definidos de modo idiossincrático. Como já foi dito, segundo Bourdieu, cada grupo social, em função das condições objetivas que caracterizam sua posição na estrutura social, constituiria um sistema específico de disposições para a ação, que seria transmitido aos indivíduos na forma do *habitus*.



Habitus é o princípio gerador de práticas objetivamente classificáveis; classificadas por um sistema de práticas, onde as diferentes condições de existência produzem *habitus* diferentes que repercutirão nos estilos de vida; em outras palavras o *habitus* é também estrutura estruturada que organiza as práticas e a percepção das práticas num princípio de divisão em classes lógicas organizadas pela percepção do mundo social (BOURDIEU, 2003).

A observação da predominância de elementos do *habitus* primário na vida adulta demanda de um amplo esforço de investigação, pois o agente poderá manifestá-lo de maneira fragmentada nos diferentes capitais que compõem a noção de *habitus*, tais como capital linguístico, social, cultural e econômico. A sutileza e a naturalidade com a qual esses elementos emergem no cotidiano do agente são proporcionais ao domínio, familiaridade e fluidez com que esses signos, estruturas e sentidos estratégicos foram apropriados em sua trajetória. A dificuldade de observação desses elementos, conforme Bourdieu, também é metamorfoseada pelos disfarces com o qual emergem sob a aparência de hereditariedade biológica (MANZAN; MUZZETI; SUFICIER, 2012, p. 143).

Assim,

Inferimos que refletir sobre socialização nos padrões bourdieusianos demanda pensar o agente como resultante da incorporação de um determinado *habitus* que, por sua vez, está intrinsecamente ligado ao trânsito em um campo específico, o qual ele ocupa uma posição demarcada que lhe permite desenvolver disposições de acordo com o seu volume de capital (MELO, 2015, p. 195).

O conceito de capital cultural foi criado por Bourdieu (2003) para explicar as desigualdades das crianças no espaço escolar, pois indivíduos que herdaram um patrimônio cultural abastado e diversificado têm grandes chances de terem uma trajetória escolar de sucesso por dominarem a língua culta e os códigos simbólicos reconhecidos socialmente. Sendo assim, a transmissão do capital cultural será efetivada pelo produto do nível cultural familiar e de uma trajetória escolar de sucesso.

O privilégio cultural torna-se patente quando se trata da familiaridade com obras de arte, a qual só pode advir da frequência regular ao teatro, ao museu e aos concertos de forma esporádica. (BOURDIEU, 2003). Assim, “para converter o capital cultural familiar em pessoal, é necessário a mobilização tanto do jovem quanto dos pais” (MASSI; MUZZETI; SUFICIER, 2017, p. 1861).

O capital cultural é dividido em três estados: no estado incorporado que diz respeito às predisposições duráveis, expressas pelas posturas corporais, maneiras de se vestir e portar, características verbais; no estado objetivado que está relacionado à posse de bens culturais,



reconhecidos socialmente pela cultura dominante, por exemplo, livros, obras de arte e o estado institucionalizado que diz respeito aos diplomas e certificados.

Desta maneira, podemos dizer que o capital cultural,

[...] representa um exercício de incorporação e interiorização, que se dá inicialmente no âmbito familiar, servindo como um elo entre a individualidade e a família por toda sua existência. Por essa transmissão se dar no seio familiar, podemos inferir que trata-se de uma herança cultural, ou seja, um conjunto de valores e moral passados à prole (OLIVEIRA *et al.*, 2017, p. 101).

Um dos estados do capital cultural será transmitido pelo contato dos indivíduos com livros, obras de arte, músicas clássicas; esse contato é possível através do capital econômico, por meio da herança ou através da aquisição. Vale ressaltar que a incorporação do capital cultural só é possível se o indivíduo dominar os códigos simbólicos para desfrutar dos bens materiais.

O capital econômico corresponde a uma extensão da noção corrente de patrimônio; é avaliado em unidades monetárias ou unidades físicas como bens imobiliários, automóveis, equipamentos, posses diversas entre outras coisas (LEBARON, 2017).

O capital econômico nada mais é do que as remunerações, propriedades, bens materiais e títulos que são encontrados no meio social como alguns princípios de diferenciação. Sendo assim, podemos dizer que o capital econômico está associado ao capital cultural e ao capital social.

Entende-se por capital social o conjunto de recursos ligados à posse de relações institucionalizadas de conhecimentos, sendo reconhecido quando o indivíduo passa a se beneficiar dos vínculos sociais gerados. Essas posses podem deixar de existir se os indivíduos envolvidos nessas relações não derem continuidade ao trabalho pelo qual foram gerados os vínculos sociais.

Para Grün (2017), os capitais funcionam de maneiras e intensidades diferentes em cada espaço ou campo, em que é utilizado, o que se torna evidente para os outros capitais, mas pouco intuitivo para o econômico. Por exemplo, em cenários religiosos e intelectuais o capital econômico não tem valor.

Bourdieu (2003, p. 53) explica que:

[...] tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da escola libertadora, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural.



A escola é uma instituição que tem como finalidade promover o conhecimento, definida como um fator de mobilidade social. As estruturas de funcionamento do sistema de ensino são caracterizadas pelos próprios meios de produção e reprodução conforme as condições institucionais, cujas relações entre os grupos ou as classes contribuem para a reprodução social.

Para Bourdieu (2003), a escola, desde a primeira metade do século XX, acolhe um número maior de educandos com grandes dificuldades no domínio dos códigos linguísticos; códigos que são reconhecidos como aptidões sociais e imprescindíveis na cultura dominante.

Nesse sentido a escola tende a assegurar o conhecimento, determinando o que merece ou não ser priorizado dentro das diretrizes educacionais, ou seja, o que é preciso aprender, quais recursos serão necessários para que a aprendizagem seja concretizada, cumprindo sua função social em uma sociedade que distingue bens culturais em legítimos ou ilegítimos. Assim, conforme Kincheski, Grimm e Sossai (2015, p. 249) “as significações que a ação pedagógica inculca são deduzidas de um princípio universal lógico ou biológico e é pelas relações de força e sua reprodução que o arbítrio cultural dominante fica sempre numa posição dominante”.

Desta maneira, a escola passa a ser considerada um fator de mobilidade social que agirá sobre todo o processo de ensino, legitimando o mecanismo de aprendizado nos diversos graus de desenvolvimento.

Para Bourdieu (1992, p. 57) “por meio do trabalho realizado pelo sistema escolar, o Estado exerce uma ação unificadora sobre as formas e categorias do pensamento, sob signo de uma cultura nacional e legítima, base da ideia de sociedade nacional”.

Carmignolli (2019), mostra em sua pesquisa que a escola ao desempenhar a função que lhe cabe, proporciona a todos os membros da sociedade o desenvolvimento de práticas culturais consideradas mais nobres, entre as quais destacamos as habilidades estruturantes do processo de ensino aprendizagem, como a aquisição da leitura, da escrita e do cálculo; apontando que a escola tem um papel importante para a constituição do êxito nas diferentes frações de classe; pois estabelece uma relação com os saberes adquiridos no contexto escolar e o capital cultural herdado no meio familiar.

O termo frações de classe significa agrupamento de indivíduos que possuem o mesmo capital econômico, cultural e se assemelham nas atitudes tomadas frente à sociedade; portanto seus condicionamentos sociais são semelhantes.

Conforme Nogueira e Nogueira (2002), Bourdieu denomina o termo ascetismo que seria caracterizado pela disposição das classes médias que, visando o futuro, renunciam a determinados



prazeres e necessidades imediatas, onde verificamos tais sacrifícios ao optarem pela economia de bens materiais dando prioridade aos estudos da prole, visando à garantia de uma boa escolarização.

O malthusianismo seria a propensão ao controle da fecundidade. As famílias de classe média, por uma estratégia inconsciente de concentração dos investimentos, tenderiam, mais do que as das classes populares e mesmo do que as das elites, a reduzir o número de filhos. Bourdieu observa que, de fato, as estatísticas comprovam que as oportunidades de uma vida escolar mais longa estão intimamente associadas – quando se controla todas as outras variáveis – ao tamanho da família. Finalmente, a boa vontade cultural se caracterizaria pelo reconhecimento da cultura legítima e pelo esforço sistemático para adquiri-la (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 25).

Ainda neste sentido, Nogueira e Nogueira (2002) descrevem que as famílias da classe média, oriundas das camadas populares, possuem o que pode se considerar como um capital cultural limitado, necessitando assim, do apoio de bens materiais e de consumo, tais como, livros, passeios ou eventos culturais, ou signos que remetam a um capital cultural legitimado, buscando assim, enriquecer-se e apropriar-se deste visando à ascensão social.

Embora, de um modo geral, possa se falar que a aspiração por ascensão social, que caracteriza as classes médias, conduz à tendência de se investir fortemente na escolarização dos filhos, não se pode esquecer que o grau em que isso ocorre dependeria do peso relativo dos capitais em cada uma das frações da classe média (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 25).

As frações de classes mais providas de capital econômico, por sua vez, tendem a não outorgar o investimento escolar como primazia, de maneira oposta às que detêm – quase que exclusivamente – o capital cultural.

É necessário observar, também, que a tendência maior ou menor ao investimento escolar estaria relacionada com a trajetória ascendente ou descendente da fração de classe média em questão. Os grupos ascendentes seriam os que depositariam maiores esperanças na escolarização de seus filhos (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 25).

Em relação às elites culturais e econômicas, Bourdieu (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002), discorre que as mesmas tenderiam a investir de maneira intensa na instituição escolar, de maneira “laxista”, ou seja, de maneira não metódica, uma vez que, o capital cultural legitimado assumido pela escola assemelha-se naturalmente ao vivenciado em seu seio familiar. Seguindo esta linha de pensamento, “As condições objetivas, posse de um volume expressivo de capitais econômicos, sociais e culturais, tornariam o fracasso escolar bastante improvável” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002,



p. 25), sobretudo devido ao fato de já ocuparem uma posição de dominação perante a sociedade, não necessitando assim, lutar pela ascensão social tão almejada pelas camadas médias.

Ainda sobre as frações de classes mais privilegiadas, Bourdieu destaca o fato de haver distinção entre as mais ricas em capital econômico e mais ricas em capital cultural, onde, esta última, visaria um maior investimento em carreiras escolares mais longas e promissoras, enquanto as primeiras tenderiam a empenhar-se na busca por certificações legítimas que garantam sua posição de prestígio e domínio social e econômico.

A escola elimina continuamente os alunos originários dos meios menos favorecidos e que culminam nos obstáculos culturais, percebidos nas diferenças de atitudes e de aptidões significativamente ligadas à origem social (BOURDIEU, 1964).

Portanto, um desempenho escolar exitoso nas diferentes frações de classe será marcado pelo espaço social, em que os agentes têm pontos de vista conforme a posição por eles ocupada, exprimindo sua vontade de transformá-los ou conservá-los. É claro que uma trajetória escolar de sucesso também depende de um poder aquisitivo e dos vínculos de amizade criados nesse percurso.

É certo que a escola perpetua as desigualdades sociais e, por conseqüente todas as relações sociais, porém, se houver um exercício de construção de identidade iniciado no seio familiar, que, garanta às nossas crianças e adolescentes uma liberdade e segurança em relação às suas identidades, a instituição escolar continuará reproduzindo a dinamicidade e movimento social, porém este movimento será dado por pessoas conscientes, que lutam justamente por seus direitos (OLIVEIRA *et al.*, 2017, p. 103).

Dessa forma, a educação deve ser orientada para uma cultura livre, criativa, e, ao mesmo tempo, por uma real eficácia, com o objetivo de contribuir para a formação plena dos indivíduos para exercerem seu papel nas decisões da sociedade em que vivem.

3 METODOLOGIA

O trabalho aqui apresentado foi desenvolvido em uma escola pública de uma cidade do interior paulista, nas turmas de terceira série do ensino médio, com um público de aproximadamente duzentos e cinquenta alunos. Os dados foram coletados por meio de estudo de caso.

A observação se deu por meio da utilização de determinados aspectos da realidade escolar, com o objetivo de levantar dados característicos dos costumes familiares que influenciavam no



desempenho escolar dos alunos. Com base na realidade observada, foram analisadas as diferentes concepções e comportamentos frente à instituição escolar.

O método utilizado no trabalho foi o praxiológico bourdeusiano, de base qualitativa, uma vez que se relaciona interna e externamente com a apreensão da natureza do sujeito para a estruturação do *habitus*.

O método praxiológico bourdeusiano é definido como um conhecimento que tem como objetivo analisar o sistema das relações objetivas que o modo do conhecimento objetivista constrói, as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e tendem a reproduzir.

[...] o conhecimento praxiológico inverte o conhecimento objetivista, colocando a questão das condições de possibilidade dessa questão (condições teóricas e, também, sociais) e mostra, ao mesmo tempo, que o conhecimento objetivista se define fundamentalmente, pela exclusão dessa questão: na medida em que ele se constitui contra a experiência primeira - apreensão prática do mundo social - o conhecimento objetivista se afasta da construção da teoria do conhecimento prático do mundo social e dela produz, ao menos negativamente, a falta, ao produzir conhecimento teórico do mundo social contra os pressupostos implícitos do conhecimento prático do mundo social. O conhecimento praxiológico não anula as aquisições do conhecimento objetivista, mas conserva-as e as ultrapassa, integrando o que esse conhecimento teve que excluir para obtê-las (BOURDIEU, 1983, p. 47).

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

O trabalho mostra que a participação da família no processo de ensino não é o único fator de garantia para um desempenho escolar de sucesso, uma vez que os aspectos culturais cultivados no meio familiar, como o hábito de leitura; visita a museus; apreciação de espetáculos teatrais são fatores importantes que contribuíram na aquisição do conhecimento, como é apontado por Thin (2006, p. 212), em seus estudos.

O capital cultural é certamente um indicador valioso quando se trata de classificar os sujeitos sociais e suas práticas culturais e educativas, compará-los, situá-los uns em relação aos outros, mas não permite, por si só restituir ou resumir a diversidade e a complexidade das práticas. Ele deixa de lado as relações efetivas dos pais com a escola, a forma como os pais se apropriam da escolaridade de seus filhos, o sentido que eles atribuem, grau de instrução dos pais ou responsáveis.

Nesse sentido observamos que as causas de um desempenho escolar exitoso estão relacionadas às interpretações individuais, por meio de fatores importantes na aquisição do



conhecimento; segundo os estudos de Garcia (2013), é definido como uma atribuição de causalidade.

A teoria da causalidade é explicada pelas atitudes do indivíduo no meio que está inserido, manifestando-se por meio de resposta as ações presentes no mundo em que vive.

Então, na escola essas atitudes correspondem aos resultados obtidos pelos alunos ao longo do ano, aqui observamos a teoria da causalidade como uma tendência do indivíduo, para quantificar e explicar os fatos ocorridos.

Esta teoria influenciará os diferentes ritmos de aquisição do conhecimento, pois as ações individuais são frutos das diferentes condições materiais, sociais, econômicas e culturais de cada classe social; em que o conhecimento será interiorizado pela autonomia relativa de cada indivíduo através das relações das classes sociais com a escola.

A aquisição do conhecimento teve trajetórias diferentes, uma vez que o acesso à cultura e o acompanhamento familiar estiveram presentes em diferentes momentos e intensidades, conforme os dados apresentados na Tabela 1.

As diferentes atividades culturais vivenciadas na escola estão descritas à esquerda e à direita está descrito o número de alunos que participaram dessas atividades.

Tabela 1 - Atividades culturais proporcionadas pela escola

Atividades culturais proporcionadas pela escola	Quantidade de alunos
Diferentes estilos musicais (sinal para troca de aula)	48
Práticas esportivas	06
Atividades artísticas (danças, desenhos, gincanas culturais)	25
Espetáculo teatral	17
Acesso a diferentes gêneros literários (biblioteca)	17
Pratos típicos (merenda)	16
Obras de arte	11
Filmes	16
Palestras	03
Museu	01

Fonte: Dados da Pesquisa

As análises desses dados mostram que os melhores resultados nos processos avaliativos são fruto de da reestruturação do *habitus*, proporcionada pelas atividades culturais diversificadas e pela dominação dos códigos simbólicos; pois a apreciação de obras de arte, espetáculos teatrais e estilos musicais diversificados, dentro de uma cultura legítima ou letrada, o domínio desses códigos é fundamental.

É no espaço escolar que as diferenças individuais se tornam visíveis, representando escolhas que podem reduzir ou aumentar a dependência dos estudantes em relação a sua origem social,



quebrando ou apertando a corrente da conversão automática das diferenças materiais e culturais, familiares e de classe, em sucesso ou fracasso escolar (CARVALHO, 2000).

Para apreender em toda sua complexidade os mecanismos específicos pelos quais o sistema escolar produz seus efeitos técnicos e, sobretudo, seus efeitos propriamente simbólicos, foi necessário analisar em detalhe a relação objetiva que está no princípio dessa dupla eficácia: ou seja, a relação entre as características objetivas da organização escolar e as disposições socialmente constituídas dos agentes (BOURDIEU, 2015, p. 22).

Desta forma, a escola converterá a herança cultural adquirida no meio familiar em qualificações e diplomas, consideradas credenciais reconhecida socialmente.

5 CONSIDERAÇÕES

Os resultados educacionais mostram que apesar da escola oportunizar o contato de todos os indivíduos a práticas culturais mais elevadas, entre elas a aquisição da língua culta e o domínio matemático, ainda percebemos lacunas no ideário de uma educação de qualidade para todos.

Mesmo a escola contribuindo para a aquisição do capital cultural, através de práticas pedagógicas que possibilitem o contato dos alunos a obra de artes, livros, exposições, visita a museu e teatro essas vivências só serão incorporadas à herança cultural herdada no meio familiar por meio da aquisição do conhecimento.

O resultado dessas práticas é fruto do processo de socialização desenvolvido através de hábitos, valores, crenças e conhecimentos considerados necessários pelas famílias para a inserção de seus filhos na sociedade; valores estes que são transmitidos de geração a geração.

Portanto, é na família que será constituído o desenvolvimento da criança através das relações afetivas aí vivenciadas e experienciadas; contribuindo para a apreensão do modo humano. Mesmo sabendo que ainda há casos em que a escola é o único local de acesso a recursos culturais diversificados como livros, computadores, peças teatrais, músicas de diferentes estilos, dos quais não partilham no ambiente familiar pela precaridade de recursos econômicos, a família é essencial.

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar (BOURDIEU, 2003, p. 41).



Nesse processo de desenvolvimento também é fundamental o papel de instituições de ensino para que de forma mútua, tanto escola quanto família, olhe para a criança como o principal elemento da ação educativa.

Bourdieu (1998, p. 4) explica que,

É provável que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da escola libertadora, quando ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural.

Então caberá a escola promover à aquisição de conhecimentos e a família a socialização do indivíduo através da transmissão de valores e atitudes recebidos como herança cultural. Não cabe a escola somente a responsabilidade de transmitir conhecimentos fundamentais para a aquisição do aprendizado; pois enquanto educadores têm como objetivo a formação integral do sujeito com a finalidade de levá-lo a se tornar um cidadão crítico e participativo da vida em sociedade.

Desta maneira, a escola deverá ser caracterizada como uma instituição detentora de conhecimentos e práticas que visem o enriquecimento cultural de seus educandos de maneira igualitária, desmitificando o mito do dom e da vocação impostos por uma sociedade calcada estruturalmente em relações de dominados e dominantes. Assim, espera-se que a instituição escolar, mais do que transmissora de conteúdos, deva ser um meio de busca por uma educação emancipadora, eximindo-se da função historicamente estabelecida, de perpetuadora das desigualdades sociais.

REFERÊNCIAS

BLOOM, Benjamin Samuel; HASTINGS, John Thomas; MADDAUS, George Fowler. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983. p. 67-97.

BOURDIEU, Pierre. A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: BOURDIEU, Pierre. **Escritos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 41-79.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Trad. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Rio de Janeiro: Vozes, 1998. p. 04-69.

BOURDIEU, Pierre. Espaço social e poder simbólico. *In*: BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Trad. Cássia Rodrigues da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 1990. p. 149-168.



- BOURDIEU, Pierre. Gosto de classe e estilo de vida. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Sociologia**. v. 39. São Paulo: Ática, 1983.
- BOURDIEU, Pierre. Provação escolar e consagração social. As classes preparatórias para as grandes escolas. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 8, n. 15, p. 19-120, 2015. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3665> Acesso em: 10 jun. 2020.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão; Rev. Pedro Benjamim Garcia e Ana Maria Baeta. 3. ed. São Paulo: Francisco Alves, 1992. p. 15-77.
- BOURDIEU, Pierre; Passeron, PASSERON, Jean-Claude. **Les héritiers**: les étudiants et la culture. Paris: Minit, 1964. p. 19-22.
- CARMIGNOLLI, Andreza Olivieri Lopes. **A influência dos capitais cultural, social e econômico no sucesso da trajetória escolar**. 2019. 60 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019.
- CARVALHO, Mauro Giffoni. **Educação, comunicação e sexualidade**: a realidade engendrada na escola. 2000. 181 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) – Programa de Pós-Graduação da Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.
- GARCIA, Natália Rodovalho. **Atribuições de causalidade para sucesso e fracasso escolar e resiliência em estudantes do ensino fundamental**. 1985. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/>. Acesso em: 05 mar. 2018.
- GRÜN, Roberto. Capital econômico. In: CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina De. de (Orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 107-109.
- KINCHESCKI, Ana Paula de Souza, GRIMM, Viviane; SOSSAI, Fernando Cesar. Escola, violência simbólica e meritocracia em grupos escolares do Sul de Santa Catarina: algumas reflexões a partir de Pierre Bourdieu. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 8, n. 15, p. 245-256, 2015. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3678>
- LEBARON, Frédéric. Capital. In: CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina De (Orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 101-103.
- MANZAN, Willian Alexandre; MUZZETI, Luci Regina; SUFICIER, Darbi Masson. A observação do *habitus* primário: um estudo de caso. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 7, p. 1-11, 2012. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6294/4704>. Acesso em: 09 jun. 2020.
- MASSI, Luciana; MUZZETI, Luci Regina; SUFICIER, Darbi. A pesquisa sobre trajetórias escolares no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 3, p. 1854-1873, jul./set. 2017.



Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/issue/view/643/showToc>. Acesso em: 09 jun. 2020.

MELO, Marilândes Mól Ribeiro de. Ensaio sobre socialização: incursões em noções de Pierre Bourdieu. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 8, n. 15, p. 193-206, 2015. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3674/3131> Acesso em: 10 jun. 2020.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia Da Educação De Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, abr. 2002.

OLIVEIRA, Maria Fernanda Celli de; MUZZETTI, Luci Regina; MICHELETI, Laís Inês Sanseverinato; LEÃO, Andreza Marques de Castro. Dominação Masculina: A construção histórica materializada em herança social e cultural. **Revista CAMINE: Caminhos da Educação**, Franca, v. 9, n. 1, 2017.

SANTOS, Leonor. A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio? **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 92, p. 637-669, jul./set. 2016.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p.211-225, maio/ago. 2006.

SOBRE AS AUTORAS

Andreza Olivieri Lopes Carmignolli

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista (UNESP); Faculdade de Ciências e Letras (FCLAr/UNESP) – Brasil. Integrante do Centro de Estudos da Sexualidade – NUSEX.

E-mail: carmignolli@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5593-9793>

Luci Regina Muzzeti

Professora Livre Docente em Sociologia da Educação e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista (UNESP); Faculdade de Ciências e Letras (FCLAr/UNESP) – Brasil. Departamento de Educação. Integrante do Núcleo de Estudos da Sexualidade – NUSEX.

E-mail: luci.muzzeti@unesp.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6808-2490>

Maria Fernanda Celli de Oliveira

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista (UNESP); Faculdade de Ciências e Letras (FCLAr/UNESP) – Brasil. Professora substituta do Departamento de Educação. Integrante do Centro de Estudos da Sexualidade – NUSEX. Bolsista CAPES.

E-mail: maria-fernanda-co@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6358-7986>

Recebido em: 13/07/2020

Aprovado em: 15/09/2020

Publicado em: 07/10/2020

