



**MERITOCRACIA E HERANÇA CULTURAL:
uma abordagem sobre a educação pública do Rio de Janeiro**

Amanda André de Mendonça

Alana Rafaelle Pereira

Ivan Luis Melo

RESUMO

Este artigo é fruto de uma pesquisa de iniciação científica da Universidade Estácio de Sá e aborda de forma crítica a relação da instituição escolar com o conceito de Capital Cultural. A proposta desenvolvida ainda problematiza a ideia de meritocracia e aponta para a transmissão/reprodução da herança cultural como fator preponderante para o desempenho escolar de alunos e alunas. Para tal foi realizada uma investigação empírica em três escolas da rede municipal do Rio de Janeiro, onde através de uma metodologia qualitativa foi possível explorar sob a perspectiva de estudantes, docentes e gestores como esta relação envolvendo o capital cultural e desempenho destes alunos e alunas se constroem no cotidiano escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Meritocracia, Herança cultural, Desigualdade escolar, Capital cultural e Desigualdade social.

**MERITOCRACY AND CULTURAL HERITAGE:
an approach to public education in Rio de Janeiro**

ABSTRACT

This article is the result of a scientific initiation research from Estácio de Sá University and critically the relation of the school institution to the concept of Cultural Capital. The proposal developed still problematizes the idea of meritocracy and points to the transmission / reproduction of cultural heritage as a preponderant factor for the school performance of students. For that, an empirical investigation was carried out in three schools of the municipal system of Rio de Janeiro, where through a qualitative methodology were possible to explore from the perspective of students and teachers and managers as this relation involving the cultural capital and performance of these students are built in school daily.

KEYWORDS: Meritocracy, Cultural heritage, School inequality, cultural capital and social inequality.

INTRODUÇÃO

Que o Brasil ainda é um país de grandes contradições e que a educação não foge à regra não é novidade. Muitos estudos de diversos campos apontam e confirmam tal informação. Os dados do último censo do IBGE¹, por exemplo, indicam que aproximadamente 49% dos jovens que possuem 25 anos ou mais não tinham sequer concluído o ensino fundamental. Somente cerca de 11% conseguiram concluir o ensino superior. Outro dado alarmante é referente à taxa de abandono escolar precoce. Ainda segundo o instituto, 36,5% dos jovens de 18 a 24 anos não estudavam ou não haviam completado o ensino médio. Desses jovens, 21,2% abandonaram a escola ao ingressar no ensino médio e 52,9% abandonaram sem completar o ensino fundamental.

O panorama apresentado com os dados acima e demais pesquisas do campo educacional destacam a desigualdade que habita nossa sociedade e apontam para a escola como um espaço de reprodução da desigualdade social. Essa perspectiva também não é original e vem sendo amplamente trabalhada nos estudos sobre desigualdade e desempenho escolar. Mas então porque consideramos relevante resgatar esta concepção e aborda-la em nosso estudo?

São múltiplas as formas de se analisar a desigualdade educacional, podendo ser realizado tanto por meio da questão econômica, política, quanto cultural. Neste artigo compreendemos que uma avaliação completa e mais densa deve considerar todos estes elementos. Entretanto, nossa pesquisa privilegiou o último ponto, a saber, o papel do capital cultural neste processo de reprodução da desigualdade educacional e consequentemente social. Acreditamos que ainda há muito a se avançar neste campo que relaciona desempenho a capital cultural e herança familiar na rede pública brasileira, especialmente sob a perspectiva dos estudantes.

Assim, para iniciar nosso utilizamos como principal referencial teórico a noção de capital cultural e obras que explorassem a relação do desempenho escolar com os vínculos familiares e com a bagagem adquirida pelos estudantes fora da escola, privilegiando, nesse sentido, os conceitos desenvolvidos pelo sociólogo Pierre Bourdieu. Para o autor existem diversas possibilidades de se pensar a sociedade e o entendimento da origem e dos mecanismos de estruturação e manutenção do arcabouço social, especialmente no que tange ao papel desempenhado pelos sistemas educacionais. Uma marca desenvolvida por Bourdieu (1998) em suas reflexões acerca da educação é a preocupação com as diferentes formas com que as instituições escolares justificam, legitimam e

¹ Censo Demográfico 2010 – Educação e Deslocamento. p.61.
V. 6, n. 2. p. 124-146, mai./jul. 2017.

até mesmo naturalizam as desigualdades sociais. Dentre os elementos que ajudam a compor este quadro de disparidades na escola está o que o autor chamou de Capital Cultural.

Segundo Bourdieu (2007) entende-se por capital não apenas o acúmulo de poder aquisitivo ou econômico, mas todo recurso que se expressa socialmente. Assim, além do *capital econômico* (renda, bens, riquezas), é fundamental agregar a esta análise o valor trazido pelo *capital cultural* (conhecimentos adquiridos em seu meio), bem como pelo *capital social* (relações sociais que podem ser convertidas em recursos de dominação). Em suma, a posse ou a aquisição destes capitais apontam para o que autor denominou de *capital simbólico*, ou seja, para o valor sociocultural positivo atribuído a um indivíduo ou a um grupo, que ocasiona uma imposição destes em relação aos demais. Considerando estes fatos, as diferenças sociais não decorreriam somente do desnivelamento financeiro, mas também pelas dificuldades ocasionadas, por exemplo, pelo déficit de capital cultural no acesso a bens simbólicos.

A partir desta noção de capital cultural e de como ele se apresenta na escola é que a pesquisa que deu origem a este artigo foi estruturada e realizada em três instituições escolares do Rio de Janeiro. A referida pesquisa buscou identificar nestas instituições as condições de transformações do *habitus*² e os contornos empíricos assumidos pelo capital cultural no ambiente escolar. Após questionários aplicados a alunos e alunas e de entrevistas com professores, gestores e com os próprios estudantes sobre quais seriam as características e os padrões de distinção das práticas culturais e estilos de vida destes alunos, houve o desdobramento das apropriações realizadas tanto no trabalho de campo quanto com a leitura e reflexão da obra de Bourdieu.

Assim, buscamos compreender os mecanismos adotados pela instituição escolar e por seus agentes para lidar com os diferentes níveis de capital cultural presente na escola e também identificar possíveis transformações nos *habitus* de seus estudantes. Cumpre mencionar que partimos da noção de que para os estudantes a posse de capital cultural favorece o desempenho escolar na medida em que facilita a aprendizagem dos conteúdos e códigos escolares. Desta forma, para aqueles que possuem capital cultural herdado da família a escola seria uma espécie de continuação da educação familiar, enquanto para as outras crianças que não possuem significaria algo estranho, distante, ou mesmo ameaçador, ocasionando assim em uma violência simbólica.

METODOLOGIA

² Conceito cunhado por Bourdieu acerca do saber agir apreendido pelo agente na sua inserção em determinado campo que funcionaria como um operador de racionalidade que transcende ao indivíduo.

Conforme já mencionado, este texto é fruto de uma pesquisa que busca investigar a temática da desigualdade educacional associada à lógica meritocrática. O projeto utilizou uma metodologia qualitativa, através da investigação de discursos de um grupo particular de pessoas (alunos, diretores, coordenadores e professores das escolas), onde buscamos identificar os comportamentos manifestos na rotina diária destas instituições analisadas.

Nessa perspectiva, foram escolhidas três escolas da rede pública do município Rio de Janeiro para serem realizadas entrevistas com os alunos e com o conjunto de agentes educacionais da escola. As instituições selecionadas pertencem a diferentes regiões do município: zona oeste, norte e sul. O critério adotado para a escolha das escolas buscou alcançar uma diversidade maior de alunos, considerando as diferenças entre os bairros, e levou em consideração o nível de desenvolvimento de cada região, segundo o Índice de Desenvolvimento Humano - IDH local. Neste sentido, faz-se necessário apresentar alguns dados referentes aos bairros que selecionamos.

De acordo com o observatório SEBRAE/RJ, atentamos que IDH da zonal sul oscila entre 0,970 (Gávea) e 0,732 (Rocinha). Já na zona norte os números estão entre 0,963 (Jardim Guanabara) e 0,711 (Complexo do Alemão), enquanto que na zona oeste o melhor IDH é de 0,959 (Barra da Tijuca) e o mais baixo é de 0,742 (Santa Cruz). Vale dizer que o IDH varia de 0 a 1, considerando que quanto mais próximo de 1 maior é o desenvolvimento humano do município. Há 5 faixas de desenvolvimento: muito baixo (igual ou inferior a 0,499); baixo (entre 0,500 e 0,599); médio (entre 0,600 e 0,699); alto (0,700 a 0,799); e muito alto (igual ou superior a 0,800).

Os bairros onde as escolas selecionadas estão situadas, Copacabana (zona sul), Cascadura (zona norte) e Campo Grande (zona oeste), apresentam respectivamente os IDHs 0,956; 0,833; e 0,810. De acordo com a referência apresentada anteriormente os três bairros possuem IDH considerado muito alto. Assim, poderia se supor que o acesso e o acúmulo de capital cultural dos alunos nas três escolas também seriam alto. Contudo, conforme veremos adiante, esta não foi a realidade que se apresentou.

O objetivo com este caminho investigativo traçado foi entender de que forma a escola pode se manifestar como um espaço de reprodução social, repleta de violência simbólica e de coação cultural. Para isso, o projeto contou com 3 (três fases). A primeira incluiu o estudo de autores que utilizam conceitos de Pierre Bourdieu, analisando-as, relacionando-as e trazendo uma reflexão crítica sobre a perspectiva de diferentes autores sobre as noções trazidas pelo autor. Nesta fase foi trabalhado todo arcabouço teórico que embasa o desenvolvimento das atividades nas demais fases do projeto. Esta primeira etapa também incluiu o desenvolvimento do roteiro das entrevistas, com

a formulação de algumas perguntas específicas que nos levassem a ter contato com a bagagem cultural do aluno e a posição da escola e relação a ele, e outras perguntas socioeconômicas que nos ajudariam a entender a posição do agente investigado na sociedade.

A segunda etapa que ocorreu nas próprias escolas investigadas e consistiu na realização das entrevistas e na gravação de pequenos áudios com o depoimento dos alunos referentes ao tema. Nela também analisamos os discursos apresentados pelos agentes entrevistados, identificando os principais argumentos e a relação com a herança familiar e o capital cultural. Por fim, na terceira e última etapa, iniciamos a divulgação de resultados alcançados com a pesquisa.

Importante destacar que buscamos com esta metodologia dialogar com os principais conceitos e noções já apresentado neste trabalho, a saber: capital cultural, herança familiar e meritocracia, mas de forma a produzir novas reflexões e apropriações de tais categorias, conectando-as com a realidade dos dias de hoje e com o panorama da educação pública no Brasil. Isso implicou, por exemplo, em incorporar alguns elementos, como os recortes de raça, gênero e composição familiar trazidos na obra de Maria Lígia de Oliveira Barbosa, relativizar outros e desta forma construir um quadro analítico mais completo e em sintonia com nossa realidade.

FRACASSO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: meritocracia e capital cultural

A crítica sobre o significado da seleção escolar, o problema do capital cultural e dos fatores sociais da comunicação pedagógica, os aspectos identitários da função docente, as funções socioculturais e a retórica acadêmica, bem como papel conservador dos valores escolares tradicionais compõem os elementos que norteiam nossa pesquisa.

Segundo Bourdieu, é possível observamos que a instituição escolar não apresenta apenas a característica de mediadora para o triunfo dos alunos, mas também a continuidade da desigualdade exercida ao ignorar as diferenças entre eles, enfatizando o discurso de mesmas oportunidades para todos e principalmente reafirmando a cultura elite como única.

Nessa perspectiva, o objetivo de nossa pesquisa consistiu essencialmente em retomar reflexões, ainda não superadas, acerca da democratização da educação, da meritocracia escolar, da transmissão/reprodução da herança cultural, das competências intrínsecas certificadas e legitimadas

pela escola, enfim, da relação que se estabelece entre as diferentes dimensões escolares e a reprodução social.

Ao ignorar que as aptidões dos alunos não se devem somente aos “dons naturais” e méritos pessoais (os quais permanecem hipotéticos), a escola transmite, por meio dos dispositivos de julgamento que emprega, a cultura da elite reafirmando seus privilégios sociais: “Todo ensino, e mais particularmente o ensino de cultura (mesmo científica), pressupõe implicitamente um corpo de saberes, de saber-fazer e sobretudo de saber-dizer que constitui o patrimônio das classes cultas amplamente incorporado nos estudos sobre a educação escolar como ‘currículo oculto’.” (BRANDÃO, 2003).

De acordo com a socióloga Ana Maria F. Almeida (2007) o conceito de capital cultural não executa apenas o papel de pontificar porque os indivíduos menos favorecidos expõem os piores resultados na escola. Este conceito, segundo ela, também revela o motivo destes grupos reafirmarem a estrutura de dominação de outra classe. Pois, a autora relata que o processo analítico de Bourdieu é feito em um espaço de lutas, onde a posição social dos agentes não é construída pelo material e sim, principalmente, pelo simbólico.

A cultura dominante exerce a função de distinguir esta das outras classes, mas ao mesmo tempo contribui para uma falsa consciência de integração dos outros grupos, o que garante a legitimidade da hierarquia estabelecida. Assim, o capital cultural é o que possibilita ter o domínio do campo simbólico da luta entre as classes. Esse sistema de análise nos remete a ideia de que a prática de dominação não é dada pelo conteúdo e sim pela arbitrariedade exercida, um objeto ou um costume cultural, que se tornam dominantes em uma sociedade específica, em momentos precisos, de acordo com as relações que as determinam.

Atualmente os desafios no êxito na democratização escolar trazem para os debates do campo educacional brasileiro e de suas políticas públicas a questão da persistência na não cobertura das culturas de todos os segmentos sociais, além do fato de em que boa parte das vezes a escola só agrega e valoriza o que segundo ela mesma é considerado bom, autêntico e valoroso, excluindo os demais. Tal noção dialoga com a crítica de Almeida (2007) ao sistema de unificação do campo educacional, em que a junção de realidades diferentes, permitiria o desenvolvimento de meios necessários para o domínio de uma classe sobre a outra, prevalecendo às características de um dos lados.

Para Bourdieu (1988), no que diz respeito à origem do sistema escolar, os intuitos eram interiorizar ainda mais aqueles que já faziam parte de um certo meio social, reafirmando desta

maneira a cultura dos próprios, onde fica clara a representatividade da elite. Deste modo, a escolarização acabaria por afirmar a dominação deste grupo sobre os outros na sociedade, formando a “nata” social.

Assim, longe de ser uma mera disfunção organizacional ou pedagógica, o fracasso escolar aparece como socialmente necessário num sistema encerrado em relações de dominação. A cultura transmitida pela escola se apresenta como legítima, objetiva e indiscutível, como “neutra”, portanto, dissimulando seu caráter arbitrário e sua natureza social.

Neste sentido, o esforço desta pesquisa tem sido o de verificar, por meio desse aporte teórico explicitado, de que forma os mecanismos meritocráticos que fundam o sistema de ensino e orientam as práticas pedagógicas multiplicaram-se e diversificaram-se, abrangendo a ação, a autoridade, o trabalho pedagógico. Vale lembrar que a escola baseada na lógica meritocrática cobra que os alunos tenham um estilo elegante de falar, de escrever e até mesmo de se comportar; que sejam intelectualmente curiosos, interessados e disciplinados; que saibam cumprir adequadamente as regras da “boa educação”. Mas, essas exigências só podem ser plenamente atendidas por quem foi previamente (na família) socializado nesses mesmos valores. Verificamos por meio de nossas entrevistas que os alunos que possuem pais com nível superior são beneficiados pelo contato, mesmo que indireto, com o mundo acadêmico.

Nesse sentido, é importante destacar a obra de Barbosa (2009) e sua ênfase ao nível de escolaridade da mãe, pois de acordo com os resultados de sua pesquisa, este é o principal fator de referência ao capital cultural obtido pela família. A autora chama atenção para a necessidade de se pensar melhor em investimentos na educação das crianças e adolescentes que formarão as próximas gerações do país, pois melhores condições de educação e saúde para os filhos dependem diretamente de pais mais educados.

Cogitando as condições socialmente desiguais frente à escola e à cultura, percebemos que a “imparcialidade” escolar se impõe de maneira desonesta, pois assim defende os valores meritocráticos e não uma equivalente transferência de privilégios. Um componente particular para a adequação destes alunos é o capital cultural. Esse tipo específico de capital cultural é proveniente, vale observar, não apenas da experiência escolar (e profissional, no caso, dos pais e professores) vivida diretamente pelos pais, mas também do contato pessoal com amigos e outros parentes que possuam familiaridade com o sistema educacional. Vê-se, neste caso, a importância do capital social como um instrumento de acumulação do capital cultural. James Coleman diz que:

O capital social é definido pela sua função. Ele não é uma entidade singular, mas um conjunto de diferentes entidades, com dois elementos em comum: todas elas são constituídas por algum aspecto das estruturas sociais e facilitam algumas ações dos atores – pessoas individuais ou atores coletivos – dentro da estrutura [social]. (COLEMAN, J. S., 1997, p.81).

Este capital social se constitui, dentre outras maneiras, dentro do plano familiar, e em grande medida é adquirido através da atenção e tempo que os pais disponibilizam com os seus filhos, ajudando-os, por exemplo, nas atividades escolares. Nota-se na pesquisa realizada por Barbosa (2009) que quando a família é mais numerosa, tende a existir uma menor atenção dos pais. O mesmo ocorre quando a mãe é a chefe de família, significando, segundo Maria Barbosa (2009):

[...] uma redução do capital social das crianças, pois indica a ausência do pai e, muitas vezes, a presença quase virtual da mãe (ou inversamente, do pai). Nestas famílias, quase todas as mães (e todos os pais) trabalham em horário integral, dispendo, portanto, de pouquíssimo tempo para dedicar-se às crianças. (BARBOSA, M.L.O, 2009: 75).

Sob essa perspectiva, o capital econômico e o social funcionariam, na verdade, na maior parte das vezes, apenas como meios auxiliares na acumulação do capital cultural. No caso do capital econômico, por exemplo, permitindo o acesso a determinados estabelecimentos de ensino e a certos bens culturais mais caros, como as viagens de estudo. O benefício escolar extraído dessas oportunidades depende sempre, no entanto, do capital cultural previamente possuído. Segundo Bourdieu (2007), 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.

Portanto, o capital cultural herdado pelas classes dominantes é a maior forma de vantagem sob as classes desfavorecidas. A interiorização destas estruturas pelo sistema escolar está relacionada ao *habitus*, que impõe como adequada uma determinada cultura por meio da violência simbólica, ou seja, entende-se que há uma superioridade de alguns tolerada por outros, por meio da aceitação de princípios repassados como se fossem “ideais”, e a inaptidão crítica de verificar o caráter arbitrário de tal coação praticada pelos agentes dominantes dentro de um campo.

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*. A ideia de Bourdieu é a de que, pelo acúmulo histórico de experiências de êxito e de fracasso, os grupos sociais iriam

construindo um que é possível ou não de ser alcançado pelos seus membros dentro da realidade social concreta na qual eles agem, e sobre as formas mais adequadas de fazê-lo.

Dada à posição do grupo no espaço social e, portanto, de acordo com o volume e os tipos de capitais (econômico, social, cultural e simbólico) possuídos por seus membros, certas estratégias de ação seriam mais seguras e rentáveis e outras seriam mais arriscadas. Assim, ao longo do tempo, por um processo não deliberado de ajustamento entre investimentos e condições objetivas de ação, as estratégias mais adequadas, mais viáveis, acabariam por ser adotadas pelos grupos e seriam, então, incorporadas pelos sujeitos como parte do seu *habitus*.

Aplicado à educação, esse raciocínio indica que os grupos sociais, a partir dos exemplos de sucesso e fracasso no sistema escolar experimentado por seus membros, constituem uma estimativa de suas chances objetivas no universo escolar e passam a adequar, inconscientemente, seus investimentos a essas chances. Concretamente, isso significa que os membros de cada grupo social tenderão a investir uma parcela maior ou menor dos seus esforços – medidos em termos de tempo, dedicação e recursos financeiros – na carreira escolar dos seus filhos, conforme percebam serem maiores ou menores as probabilidades de êxito. A natureza e a intensidade dos investimentos escolares variariam, ainda, em função do grau em que a reprodução social de cada grupo (manutenção da posição estrutural atual ou da tendência à ascensão social) depende do sucesso escolar dos seus membros.

E como estas noções apresentadas se conformam na prática e no cotidiano do sistema educacional brasileiro? A meritocracia presente em nossa rede de ensino vem impactando de que forma o desempenho de seus estudantes? Há a percepção de familiares, alunos/alunas, docentes e gestores sobre o papel da bagagem familiar e cultural dos estudantes em sua trajetória escolar? São muitos os questionamentos e sob os quais, no limite deste trabalho, não conseguiremos responder a todos. Mas buscamos apontar alguns caminhos e elementos a serem considerados, a partir de um olhar sobre a experiência de algumas escolas do município do Rio de Janeiro.

É de amplo conhecimento que a competitividade se faz presente em diversos momentos da vida social e educacional dos estudantes cariocas. Para muitos, o início desta concorrência pode ter início na disputa através de sorteio por vagas nas consideradas melhores escolas, como os colégios de aplicação, para outros na tentativa de ingresso as escolas técnicas de Ensino Médio e escolas federais de referência, como o Colégio Pedro II. A pergunta que se faz é se essa competição ocorre de maneira justa? Nessas circunstâncias nos deparamos com muitos que se dedicam, se esforçam, por meios de artifícios disponíveis, mas não conseguem, por exemplo, uma vaga para estudarem

nestas instituições, ou quando a alcançam, por diversas razões, não apenas econômicas como pode parecer a princípio, não conseguem concluir.

Em um estudo mais aprofundado desenvolvido por Zaia Brandão (2003), é retratada a distinção de culturas, não sendo ela optativa, pois é um retrato da desigualdade, onde as classes mais favorecidas economicamente têm mais acesso a informação e a utilizam como uma ferramenta de sobreposição, enquanto as classes mais baixas não são igualmente privilegiadas. Essa concepção fica perceptível quando Zaia diz que o capital-informação é produzido pelo uso de diversas tecnologias. A aquisição do capital-informação leva, segundo a autora, as classes alta e média a vantagens como tempo, dinheiro, televisão por assinatura, compras online, jornais eletrônicos etc., mantendo as classes populares, que não tem acesso a esses meios, cada vez mais excluídas. Deste modo, mesmo que o mundo contemporâneo ofereça possibilidades culturais, tais possibilidades não são distribuídas de forma democrática, sendo determinada pela influência econômica, pois o capital-informação tende de aumentar a distinção entre as classes sociais.

Portanto, a desigualdade social não determina a capacidade dos competidores, mas sim quem vai passar pelo funil dos mais bem preparados. Ainda que todos se esforcem da mesma maneira só é considerado vencedor aquele pode adquirir mais meios de conquista, porém ainda sim no sistema de educação neoliberal que é atuante no Brasil, esses meios são designados como méritos pessoais de quem ocupa os melhores posicionamentos.

Injustamente o nosso sistema educacional trata os desiguais com igualdade, como se todos tivessem o mesmo ponto de partida. Não podemos avaliar com inflexibilidade pessoas que não tiveram as mesmas oportunidades, e nem mesmo laurear com o sentido meritocrático quem desfruta de mais recursos e influências para alcançar seus objetivos. É preciso saber manejar a desigualdade com desigualdade e a igualdade com igualdade.

Tal percepção nos remete a importante reflexão sobre as formas de justificação, legitimação e naturalização da dominação social. Para isso, compreendermos a lógica de conformação dos agentes no espaço social, identificando seus movimentos de manutenção ou de ruptura de posição. Nota-se, portanto, que para realizar a análise do espaço social faz-se necessário trabalhar com uma série de conceitos, que em grande medida estão todos inter-relacionados. Ou seja, o olhar para o concreto, para o material está vinculado às noções e categorias como o capital cultural e se dá de forma dialética.

EDUCAÇÃO PARA TRANSFORMAÇÃO OU PARA MANUTENÇÃO?

Segundo a ideologia neoliberal³, que orienta os modelos educacionais em grande parte do mundo, inclusive no Brasil, prevalece à concepção de avaliação por mérito, já que nem todos conseguirão “vencer”, evidenciando a forma da competição e valorizando aqueles que conseguem se adaptar à forma excludente. Isso impulsiona cada vez mais a competitividade na busca pelo reconhecimento meritocrático, retirando o foco das condições de aprendizagem dos estudantes e do trabalho dos educadores, para induzir o senso comum a acreditar no mérito espontâneo e individual dos sujeitos. Essa concepção também colabora para que a qualidade da educação, tanto para os educadores quanto para os estudantes, seja atribuída ao desempenho dos próprios agentes, omitindo a precariedade de muitos sistemas educacionais.

É importante mencionar que entendemos neste artigo a meritocracia como a forma de liderança que se baseia no mérito, nas capacidades e nas realizações alcançadas, em detrimento da posição social. Fundamentalmente então, a meritocracia teria por princípios, “premiar” os mais preparados de acordo com seus avanços e progressões. Segundo as práticas meritocráticas este preparo e capacidade de desenvolvimento são atribuídos aos “dons naturais”, ou seja, a competência de uma pessoa é relacionada ao seu potencial e aos seus próprios esforços. Desta forma, o estudo da meritocracia configura-se como um elemento chave para análise de como se configura hoje o campo educacional brasileiro, as políticas educacionais e o cotidiano escolar.

Em “*Escritos de Educação*” vimos que para Bourdieu a escola ainda é vista como uma ferramenta de mobilidade social, enfatizando uma noção de escola supostamente democrática, onde todos os alunos são vistos como iguais, mas que na verdade para o autor esta se mostra contraditória, sendo o espaço onde se reproduz a desigualdade social por meio do capital cultural adquirido através da herança familiar de cada aluno. No Brasil, vimos isso acontecer de diversas formas como, por exemplo, no ingresso as consideradas “melhores escolas” da rede pública, conforme apresentamos anteriormente nesse texto, que funciona de forma excludente e extremamente desigual, onde as chances daqueles alunos que pertencem às classes mais favorecidas são muito maiores do que as classes menos favorecidas.

Nesse modelo educacional se sobressai em geral o aluno que traz em sua bagagem um capital cultural, herdado normalmente pela sua família. As crianças que não trazem esse capital cultural precisariam se adaptar e realizar um esforço maior para ter o mesmo êxito escolar que as crianças

³ Termo empregado por uma ampla variedade de estudos acadêmicos, notadamente em economia política para referi-se a setores favoráveis de políticas de liberalização econômica extensas, como as privatizações, austeridade fiscal, desregulamentação, livre comércio, e o corte de despesas governamentais a fim de reforçar o papel do setor privado na economia.

que já possuem um certo capital cultural, adquirido pela herança familiar. Esta herança também tem grande peso nas escolhas das crianças e gostos. Portanto, Bourdieu (1998) observa que a avaliação escolar vai muito além de uma simples verificação de aprendizagem e questiona a meritocracia, apresentando um novo olhar sobre a desigualdade educacional.

A partir do quadro desenhado sobre meritocracia, herança cultural e o impacto na educação escolar, apresentamos algumas hipóteses que nortearam nossa pesquisa. A primeira é de que mesmo em escolas da rede pública do Rio de Janeiro, que atendem em geral a um segmento mais pobre da população, há uma desigualdade na aquisição de capital cultural dos alunos e que terá reflexo no ambiente escolar. Além disso, trabalhamos com a ideia de que mesmo estas escolas permanecem valorizando competências intrínsecas a posse de um determinado capital cultural, o que representa a cultura da elite, e segue tratando de forma desigual seus estudantes, mas apresentando um discurso e uma imagem de “neutralidade” e de valorização dos dons naturais” e méritos pessoais de cada aluno. Entretanto, cumpre mencionar que a cultura transmitida pela escola, que se apresenta como legítima, objetiva e indiscutível, portanto “neutra”, na verdade dissimula seu caráter arbitrário e sua natureza social.

A pesquisa também aventou a hipótese de que a bagagem familiar teria o maior impacto na definição do destino escolar, já que a posse de capital cultural favoreceria o desempenho escolar na medida em que facilitaria a aprendizagem dos conteúdos e códigos escolares. Ou seja, as referências culturais, os conhecimentos considerados legítimos (cultos, apropriados) e o domínio maior ou menor da língua culta, trazidos de casa por certas crianças, facilitariam o aprendizado escolar na medida em que funcionariam como uma ponte entre o mundo familiar e a cultura escolar.

Chamamos atenção também para o fato de que nas escolas públicas do Rio de Janeiro, o que se considera como um bom rendimento escolar corresponde na realidade a um sentimento de insucesso para a maioria dos alunos, que não possuem certa afinidade com as suas rotinas. Por isso, entendemos ser necessário que se discuta com seriedade o sistema de democracia educacional, afim de que esse possa vir a responder aos anseios de toda a sua composição e não apenas de uma pequena parcela.

Analisando o posicionamento das instituições educacionais sobre o assunto, na perspectiva deste processo de valorização de um determinado capital cultural, e encontramos depoimentos que atestam digressões das mesmas com relação a uma possibilidade de mudança. O papel conservador das aplicações escolares e o culto a um determinado tipo de comportamento confirmam uma base autoritária e disciplinadora que constitui os exercícios pedagógicos. Ou seja, as práticas educativas

revelam o contexto sócio-histórico-cultural da didática educacional, e desta maneira eternizam, por meio da reprodução, determinados modelos sociais.

Neste sentido e partindo do pressuposto, de que docentes e discentes compartilham das mesmas práticas, hábitos culturais e forma de linguagem, muitos professores não se preocupam com seu manejo ou técnicas para se expressarem, agindo com a hipótese de naturalidade, porém só sendo de fato natural com quem já está adaptado a esses rituais.

Ignorando as diferenças iniciais quando se fala de cultura, a escola estabelece os mesmos direitos e deveres aos alunos, reforçando assim o desequilíbrio que há entre as classes sociais. Essa tentativa de ser imparcial ou de instituir uma igualdade é utilizada como fundamento para indiferença e garante ao mesmo tempo uma obscuridade diante das desigualdades. É como se elas não existissem e a escola tomasse um ponto de origem semelhante a todos.

HERANÇA FAMILIAR E CAPITAL CULTURAL NAS ESCOLAS DO RJ

A partir do referencial teórico apresentado e das reflexões produzidas, adentramos a fase de entrevistas com alunos/alunas, gestores e docente. As mesmas integraram a segunda etapa de nossa pesquisa, onde foram aplicados questionários semi-estruturados com perguntas intencionadas na busca de falas que nos levassem a detectar a influência da família e do capital cultural adquirido nesse meio, no impacto do destino escolar. Inicialmente quando perguntados sobre os hábitos de lazer dos alunos notamos que apenas um em cada grupo de quatro alunos tem o hábito da leitura incorporado e que todos que exercem esta atividade com frequência são influenciados diretamente pelo ambiente familiar.

Um bom exemplo que podemos citar para ilustrar este dado é a fala de João⁴, aluno do oitavo ano de uma escola da zona norte do município do Rio de Janeiro, que afirmou ter o hábito da leitura porque seu pai é bibliotecário e sempre o incentivou a ler:

“Eu gosto de ler, porque eu sempre fui chegado a ler, porque meu pai, ele trabalhava numa biblioteca, então tem um monte de livros empilhados lá e eu sempre lia, gostava de ler...” (INFORMAÇÃO VERBAL⁵, 2016).

Percebe-se que o aluno citado adquiriu com o tempo em suas experiências sociais o que Bourdieu chama de *habitus*, que é a interiorização do que é exercido no meio em que o indivíduo

⁴ Todos os nomes atribuídos neste artigo aos agentes entrevistados são fictícios.

⁵ Entrevista concedida em Setembro de 2016 aos integrantes da pesquisa.

está inserido. O aluno em questão, portanto, interiorizou os costumes de seu pai e do ambiente em que foi socializado, assim como aparece em sua fala.

No processo empírico ocorrido nas escolas, foram aplicadas perguntas socioeconômicas aos discentes, as quais foram respondidas de forma escrita. No resultado estatístico desta seção da pesquisa, notamos que todos os alunos possuem ao menos um aparelho de TV em casa e todos também possuem algum tipo de aparelho eletrônico como microcomputador, notebook, celular, tablet etc. Todavia, de acordo com as informações orais dos próprios alunos, os mesmos não usam deste meio tecnológico com o intuito de reunir conhecimento, ou até mesmo para fazer leituras de ficção. Como exemplo, temos a aluna Ana, que estuda na zona oeste do Rio de Janeiro e também o aluno João, na escola localizada na zona norte do Rio de Janeiro.

Entrevistador – Mas e na internet, o que vocês costumam ler na internet? Alguma matéria, ou não costumam ler?

Aluna Ana – Eu não chego a ler livros na internet, nenhuma matéria não.

Entrevistadora – Nenhuma matéria no facebook, tem uma matéria lá que te chama à atenção e você não lê?

Aluna Ana – Não.

Entrevistador – Ninguém falou até agora de livro. Você não gosta de ler nada? (pergunta referida ao aluno João).

Aluno João – Nada, só Twitter. (INFORMAÇÃO VERBAL⁶, 2016)

Embora tenhamos visto um considerável aumento do consumo de mídias eletrônicas, não houve necessariamente uma mudança ou uma ampliação bagagem cultural. Alunas e alunos que são socializados em meios onde não há estímulo e prioridade a leitura e a busca por informações, tendem a ficarem cada vez mais distante desta prática. Compreendemos que estes agentes não internalizam estas atividades na construção do seu *habitus*, mesmo que tenham mais fácil acesso a ela, fato que pode estar relacionado ao gosto adquirido através do campo social por outro conjunto de manifestações. No entanto, podemos também detectar alguns alunos – principalmente aqueles de alto rendimento – que utilizam os meios como a internet para ler livros digitais. Além disso, também utilizam para buscar algumas curiosidades, como ciência, conforme entrevista realizada na escola da zona norte do Rio de Janeiro:

Entrevistador – Então vocês não leem muita coisa na internet, assim, reportagem, matéria, esses links que colocam no facebook?

Aluno Leonardo – “Ah” só quando preciso para alguma coisa assim, curiosidade...

Aluna Marta – Antes de pegar o livro da Anne Frank eu baixei ele na internet. Eu comecei a ler pelo celular.

Entrevistador – Mas vocês preferem ler no computador?

⁶ Entrevista concedida em Setembro de 2016 aos integrantes da pesquisa.

Aluna Patrícia – Eu gosto mais do livro físico. Só que é muito mais prático eu ler na internet, porque não tem aquela coisa de levar peso na mochila. É muito mais prático. (INFORMAÇÃO VERBAL⁷, 2016)

No decorrer das entrevistas, observamos também que a maioria dos alunos dessas escolas da rede pública não participa com regularidade de eventos culturais, como ir ao cinema, ir ao teatro ou ao museu. Embora muitos deles relatem que tiveram essas experiências ainda crianças, essa prática não é frequente para a maioria dos alunos. Podemos observar este fato neste trecho do diálogo realizado com estudantes da escola que investigamos na zona oeste do município de Rio de Janeiro:

Entrevistador – E com que frequência vocês fazem isso? Vocês vão uma vez na semana, uma vez no mês, ou de seis em seis meses, ou só vão com a escola, como que é?

Aluna Maria – Eu vou com a minha família e vou de seis em seis meses, porque, não dá para ir todo dia.

Entrevistador – Demora né? Tem um espaço.

Aluno Carlos – Eu vou um dia da semana... ou duas vezes na semana

Aluna Joana – Eu só vou quando é com a escola mesmo.

Aluno Leandro – Eu só vou com meus pais e quando eles têm dinheiro. (INFORMAÇÃO VERBAL⁸, 2016)

Embora os discentes entrevistados tenham tido contato em algum momento de sua vida com o cinema, museu, teatro e outros, estas modalidades não são constantes em suas rotinas, pois não são práticas comuns em seu meio social. Notamos, portanto, que este tipo de capital cultural não está inserido nos seus ambientes de convívio.

Outros relatos que encontramos na escola investigada em Cascadura, apontam para o fato de que esse não exercício de programas culturais não está relacionado somente à ausência de capital econômico, mas também e principalmente ao gosto.

Entrevistador – Vocês acham que na escola tem alguma influência, um estímulo para a realização de programas culturais, incentivando vocês a irem ao cinema ou ao teatro?

Aluno João e Aluno Leonardo – Não.

Aluno Leonardo – Não, às vezes, tem a professora de educação física que fala negócio de esporte, de deficiente, fala que é legal assistir, mas fora isso acho que não tem muito não.

Aluna Marta – O professor de artes sempre fala quando vai ter uma exposição de arte... O professor de História fala sobre os filmes e a professora de educação física fala sobre os jogos.

Aluno Leonardo – Sinceramente mesmo, acho que o professor falando, o negócio vai ser chato.

Entrevistador – Não, mas é sério, vocês acham que o não ir nesses lugares tem mais haver com dinheiro ou com uma questão de gosto?

Aluno João e Aluno Leonardo – É gosto.

⁷ Entrevista concedida em Setembro de 2016 aos integrantes da pesquisa.

⁸ Entrevista concedida em Outubro de 2016 aos integrantes da pesquisa.

Aluno Leonardo – É gosto, eu acho assim, po, se o professor tá falando é porque ele já viu, se ele já viu deve ser uma coisa chata, mas nem sempre é!

Entrevistador – Nem sempre é né...

Aluno Leonardo – Não, é igual ao filme que o professor falou “o menino do pijama listrado”, eu pensei, “po, deve ser um filme ‘chatão’, vou até dormir!”. Aí quando eu vi o filme eu fiquei “que isso!” Fiquei prestando atenção no filme. (INFORMAÇÃO VERBAL⁹, 2016)

A fala destes alunos nos remete a definição de “gosto” para Bourdieu. Identificamos, segundo o autor, que cada grupo social tem o seu gosto determinado de acordo com as relações ambientes, e que este gosto não é de decisão do próprio indivíduo, o gosto está associado às sobreposições estabelecidas à atmosfera de convivência de cada um.

Apesar dos alunos não terem tido a incorporação do gosto a estas atividades que atualmente mostram sua importância para uma boa formação acadêmica, as entrevistas nos mostram que as poucas vezes em que as fizeram foi na companhia da família, revelando que a maior parte da bagagem cultural de cada um é formada no seio familiar.

Através das entrevistas e dos questionários socioeconômicos aplicados pudemos perceber que a maioria dos alunos vive no entorno de favelas e nas comunidades próximas à escola. No rol dos entrevistados grande parte vive com suas famílias e em casas próprias. Importante destacar que apenas metade dos alunos que fizeram parte desta pesquisa conta com a presença do pai em seus lares, fazendo com que as mães assumam as despesas da casa sozinha, tendo que trabalhar, tomando parte do seu dia, não permitindo ter tempo disponível com seus filhos fora do horário de escola.

Tal informação dialoga diametralmente com os estudos de Maria Barbosa (2009), apresentados em sua obra *Desigualdade e Desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira*, que expõe como sobre os fatores que mostram as variáveis do capital social, as quais interferem no desempenho dos estudantes, estando dentre estes: a quantidade de filhos por família, o auxílio nos deveres de casa, o tempo livre que a mãe tem para os filhos e a presença apenas de um dos pais.

Em relação ao grau de instrução dos pais e mães, foi visto que a minoria possui ensino superior completo, seguido por aqueles que possuem ensino fundamental completo e incompleto, e a maioria com o ensino médio completo. Portanto, a escolaridade dos pais é outro fator apontado como uma forma de medir a posição social familiar. Utilizando da comparação realizada por Barbosa (2009) com um estudo norte americano (NORD, 1998), os jovens inseridos em famílias

⁹ Entrevista concedida em Setembro de 2016 aos integrantes da pesquisa.

que possuem maior grau de escolaridade e com um nível de renda razoável, revelam pais com mais envolvimento na vida escolar dos filhos, os programas se realizam na maior parte das vezes em conjunto, e esses pais também apresentam uma maior expectativa para a vida acadêmica dos filhos. Corroborando com tal análise Ana Maria F. Almeida (2007) destaca que a escolaridade dos pais tem uma relação direta com o desempenho escolar de seus filhos, e essa questão, segundo a autora, seria significativamente responsável pela desigualdade no campo educacional.

Outro ponto que vale destacar é que quando perguntados em relação ao que mudou quando foram estudar na escola em que estão atualmente, os alunos responderam que não houve mudanças, a escola não interferiu, segundo eles, em seu capital cultural. A maioria afirmou que os filmes, as músicas, as leituras etc., são os mesmos de antes do ingresso na instituição, ou seja, a escola não se faz presente nesta formação extracurricular.

Entendemos que para além da sala de aula e das atividades conteudistas, com exceção de alguns professores, as instituições escolares não trabalham para agregar capital cultural aos seus discentes. Um dos elementos que comprova esta característica encontramos na fala dos alunos, onde aparece o desejo de aprender outras línguas, pois embora a escola ofereça disciplinas de língua estrangeira, os depoimentos relatam que não utilizam um método eficaz para que eles tenham a fluência nas mesmas. Outro elemento que identificamos é a falta de aulas de informática, os alunos contam que apesar de algumas escolas obterem laboratórios, eles não são usados para atividades rotineiras, ou seja, os alunos que cujos responsáveis não podem lhes oferecer cursos de capacitação, são excluídos totalmente dessas disciplinas que embora não façam parte do currículo escolar, são importantes para a vida acadêmica.

Nas entrevistas realizadas em uma escola localizada na zona oeste do Rio de Janeiro, questionamos sobre o tipo de atividade esportiva que os jovens gostariam que a escola ofertasse. Percebemos nas respostas que tais atividades não são comuns aos agentes de baixa renda. Portanto, entendemos que há um gosto por aquilo que faz parte de uma cultura elitizada, ou seja, as classes mais baixas acabam absorvendo algumas culturas que são da elite. Atentamos também para o que a escola deixa de oferecer supostamente por não condizer com as condições de vida dos alunos.

Entrevistador – E que atividade vocês gostariam de aprender? Assim, aqui tem futebol, mas eu gostaria de aprender a jogar um tênis, por exemplo, que atividade vocês gostariam de aprender?

Aluna Maria – Eu gostaria de aprender a jogar golf.

Entrevistador – Golf! Que legal! E mais o que? Dançar... o que mais?

Aluna Maria – Natação também.

Aluno Carlos – Eu queria aprender a jogar tênis, porque eu sou muito ruim em jogar tênis.

Entrevistador – Você queria que na escola tivesse?

Aluno Carlos – Sim.

Aluna Joana – Eu gostaria de aprender luta, boxe, “taekwondo”.

Entrevistador – Que bacana. É bom ver menina se interessando por luta, essas coisas. E você (passa a pergunta para o próximo aluno).

Aluno Leandro – Eu gostaria de aprender natação, porque eu não sei nadar. (INFORMAÇÃO VERBAL¹⁰, 2016)

A orientação para a prática sociocultural, parte também do incentivo ao esporte, pois este é um importante instrumento pedagógico. Podemos observar que em muitas escolas privadas são oferecidas aulas extras de esportes, como natação, dança, artes marciais e etc. Notamos uma distinção entre os alunos que tiveram este reforço educacional através do esporte e aqueles que não tiveram, pois isso se aplicará ao longo da vida, como por exemplo, em provas que exijam preparo físico e habilidades.

Em determinado momento das entrevistas os alunos são indagados sobre qual profissão querem exercer na vida adulta e o que a família os influencia a ser, o que não acontece com nenhuma surpresa, é que as respostas das duas perguntas se entrelaçam, boa parte dos alunos responderam que querem assumir a função que os familiares os estimulam a executar, ou até mesmo tentam aperfeiçoar os passos que seus pais seguiram, e como exemplo temos uma aluna de nono ano que estuda na zona norte do município do Rio de Janeiro: “Eu quero trabalhar como engenheira civil porque meu pai trabalha com obra, eu sempre me identifico muito com isso...” - Aluna Rachel (INFORMAÇÃO VERBAL¹¹, 2016).

De acordo com a jovem em questão, ela teve contato direto com a construção civil através de seu pai, e por isto quer se tornar engenheira. Segundo os seus próprios relatos, o destino escolar da moça é definido por aquilo que observou durante sua vida, e pela interiorização dos conhecimentos que recebeu, formando assim o seu gosto por uma profissão, remetido através do seu capital social e cultural.

Nota-se a partir da fala da aluna, o que Barbosa (2009) expressou em sua obra acerca da ideia de que as expectativas familiares seriam o melhor “preditor” do desempenho e, por conseguinte, do destino escolar dos alunos. Pois as descrições de expectativas, feitas durante sua pesquisa, pelas famílias dos estudantes possibilitariam quase que deduzir o desempenho de seus filhos.

¹⁰ Entrevista concedida em Outubro de 2016 aos integrantes da pesquisa.

¹¹ Entrevista concedida em Setembro de 2016 aos integrantes da pesquisa.

Nas entrevistas também foram feitas perguntas sobre a influência que a escola tem no estímulo para a realização de programas culturais, incentivando os alunos a frequentar cinemas, teatros, museus, bibliotecas e etc. A maior parte dos alunos respondeu que a escola não influencia, porém, alguns professores recomendam. Muitos responderam que o professor de Educação Física constantemente recomenda atividades físicas, outros falaram que o professor de Artes e de História recomendam idas em museus, porém em particular, um aluno da escola localizada na zona norte fez o seguinte comentário quando perguntado o porquê os alunos não frequentam os lugares que foram recomendados pelos professores “Sinceramente mesmo, acho que o professor falando, o negócio vai ser chato.” - Aluno Leonardo, escola de Cascadura (INFORMAÇÃO VERBAL¹², 2016).

Podemos notar que os professores reproduzem uma herança cultural elitista, não se adequando totalmente ao gosto de alguns alunos. O fato do professor utilizar uma linguagem diferente, transmitindo uma herança cultural de forma desigual, acarreta em uma distinção dos alunos que trazem um capital cultural, sendo que aqueles alunos que não trazem esse diferencial, acabam se prejudicando e não aceitando a recomendação do professor. Somente os alunos que possuem um capital cultural e um desempenho acima da média conseguem enxergar, não tendo uma visão “preconceituosa” do professor. No entanto, em muitos casos, os professores respeitam a cultura dos alunos, como o funk, por exemplo. Somente um dos alunos disse um professor de outra escola havia dito que “funk não é cultura”.

A forma de avaliar e subjugar os alunos e alunas de acordo com valores e atividades culturais leva a distinção, ou seja, a predileção por práticas proferidas pelos agentes. Esta distinção é manifesta pela reprodução do *habitus*, a vivência adquirida no campo social. Compreendemos que por diversas vezes os docentes se valem do que entendem com legítimo e bom para definir regras, ou para expressarem ordens aceitas como a princípio, incontestáveis. Por conseguinte, em uma escola localizada na zona sul do Rio de Janeiro, no bairro de Copacabana, encontramos relatos onde fica evidente a distinção feita pelos professores para com os alunos e alunas, em relação ao *habitus* e ao gosto de cada um.

Entrevistador – Você acha que a sua escola acolhe todos os gostos e culturas?

Aluna Michelle – Na teoria sim. Todo mundo sempre diz isso, mas quando a gente traz alguma coisa do nosso dia a dia desconsideram.

Entrevistador – Pode explicar melhor?

¹² Entrevista concedida em Setembro de 2016 aos integrantes da pesquisa.
V. 6, n. 2. p. 124-146, mai./jul. 2017.

Aluna Michelle – Ah...quando a gente dá um exemplo de alguma coisa em sala de aula, falando da nossa vida e tal e o professor diz que não tem relação com o que ele estava explicando. Se não for o que eles esperam não tá certo. (INFORMAÇÃO VERBAL¹³, 2016)

A preferência por *habitus* ou gostos, é encontrada no modelo de reprodução moral, é a reprodução de um universo simbólico como valores, condutas, virtudes e conformidades. Desta maneira, é percebido o fortalecimento cultural de um grupo que foi instruído dentro das normas aceitas e entendidas como autênticas.

Destarte, alunos e alunas que não tiveram contato com o *habitus* dominante, pelo bloqueio em seu campo social, são de alguma forma excluídos de múltiplas atividades, simplesmente por não apresentarem o comportamento esperado. Nas entrevistas também concedidas na escola de Copacabana, nos foram narrados fatos de exclusão por comportamentos considerados inautênticos.

Entrevistador – Você disse que não gosta de nenhum desses “passeios culturais”. Por quê?

Aluno Rafael – São chatos. Só ficam dizendo que tem que falar baixo, que não pode fazer isso, aquilo...

Entrevistador – Entendi. Mas não teve nenhum que você tenha gostado?

Aluno Rafael – Não fui a muitos. Me cortaram logo porque disseram que não tenho perfil. (INFORMAÇÃO VERBAL¹⁴, 2016)

Alunas e alunos menos favorecidos pela dinâmica da cultura dominante, ficam em completa dependência das consequências da injunção do campo de maior influência social, causando um fosso cada vez maior de desigualdade. Esta prática de exclusão é encontrada também nas outras duas escolas, pois os alunos que possuem um perfil que não condiz com o esperado – como os que possuem notas abaixo da média e um rendimento comportamental que não se adequa aos parâmetros disciplinares – não são relacionados a passeios culturais e até mesmo de lazer.

Nas três escolas que foram investigadas, foi observado que a seleção feita pelos docentes para os alunos que seriam entrevistados, partiu de um olhar crítico sobre eles. Foi encontrado na fala dos professores juízos de valor a respeito dos alunos com bom rendimento e alunos com mau rendimento.

É necessário ressaltar que os conflitos de campos geram circunstâncias favoráveis a certos valores e concepções políticas, de modo que todo o sistema gire em torno deste comportamento. Não à toa, detectamos falas de docentes assumindo uma submissão ao modelo aplicado.

¹³ Entrevista concedida em Novembro de 2016 aos integrantes da pesquisa.

¹⁴ Entrevista concedida em Novembro de 2016 aos integrantes da pesquisa.

Entrevistador – Professora você considera que avalia de forma diferenciada seus alunos de acordo com a experiência e a cultura deles? Acha que isso é importante?

Professora de História – Acho em determinados casos sim, mas em geral somos “engolidos” pelo cotidiano. Além disso no funcionamento escolar existe um padrão de comportamento e de cultura a ser trabalhado. (INFORMAÇÃO VERBAL¹⁵, 2016)

Deste modo o sistema educacional acarreta em uma reprodução de cultura única a todos, reforçando a tendência da distinção, ao invés de ofertar um ensino democrático e multicultural. Portanto, sabemos que há uma gama complexa de referências culturais na sociedade e estas estão distribuídas em classes, a afirmação de apenas um segmento tende a intensificar as desvantagens dos dominados culturalmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conclusões preliminares de nossa pesquisa sugerem a escola como um local onde agentes atuam, por intermédio de categorias de percepção e de apreciação social, sobre situação que os determina, mas nunca estão livres dos condicionamentos sociais que produzem o *habitus*. Além disso, segundo a pesquisa os agentes submetidos a situações cotidianas e estilos de vida sempre mais assemelhados à família tem em principio menos oportunidade de ampliação de volume e estrutura de capitais dos seus *habitus*.

Notamos com os resultados obtidos que, os alunos que trazem em sua bagagem um capital cultural, fruto da herança familiar, possuem ferramentas que facilitam no aprendizado e assimilação de todos os conteúdos abordados pelos professores, que por sua vez, transmite uma herança cultural de alguma forma elitista e tradicional. Aqueles alunos que não possuem um capital cultural, ou até possuem, porém em um grau menos elevado, passam por grandes dificuldades na adaptação e aprendizado, tendo que fazer um esforço maior. Nesses casos específicos, na maioria das vezes, os alunos são excluídos por não estarem no padrão de educação que a escola procura.

Os alunos que não conseguem se adaptar de acordo com o que a instituição propõe, em muitos casos, acaba estigmatizando e recebendo o estereótipo de ter uma “mau comportamento”, o que em geral ocasiona na mudança de turma – que em muitos casos são divididos em “turmas de alto rendimento” e “turmas de baixo rendimento” – e até mesmo na transferência deste aluno para uma outra escola.

¹⁵ Entrevista concedida em Novembro de 2016 aos integrantes da pesquisa.

Cumprir registrar que o fator econômico não pode ser desconsiderado em análises acerca do desempenho escolar. Contudo, privilegiamos em nossa análise o capital cultural enquanto elemento chave na explicação das desigualdades escolares. E em contraposição à lógica meritocrática e utilizando o conceito de capital cultural, constitui-se, portanto o escopo da pesquisa realizada.

Ao longo da pesquisa procuramos promover um diálogo do referencial teórico utilizado com a realidade das escolas do Rio de Janeiro. Foi observado que o sistema educacional ainda se reproduz com muitos casos de violência simbólica, seja através da distinção feita pelos docentes para com os alunos e alunas, ou pela reprodução de *habitus*.

É necessário que todo o conjunto que compõe o sistema educacional, atente para o abismo que se forma a cada geração que por ele passa. Cada vez mais pessoas, nas quais não aprendem em seu campo a atuação que se espera, sofrem com o processo imposto pelas instituições. Importante que se diga também que não foi intuito desta pesquisa responsabilizar os docentes pelo quadro de desigualdade constituído. Conforme apresentado, sabemos o quanto considerar outros elementos, como as questões econômicas e políticas, são determinantes para uma análise mais complexa.

Por fim, é relevante destacar que a pesquisa que dá origem a este artigo, apesar da delimitação em torno do capital cultural e herança familiar, não desconsidera os recortes de raça e gênero como matérias determinantes de um estudo aprofundando sobre desempenho e desigualdade escolar. O fato é que buscamos evidenciar o quanto o debate acerca da influência familiar e da bagagem cultural, incluindo *habitus* e gosto, ainda faz-se necessário para pensarmos caminhos alternativos para nossa educação. Reformular a maneira como se organiza a estrutura educacional e formar um ambiente escolar democrático, fornecer voz aos estudantes e fazer com que estes se tornem atores centrais do processo educacional, com direitos iguais a participação nas atividades sociais e escolares, é um deles.

REFERÊNCIAS

BORDIEU, P. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. *O poder simbólico*. Tradução Fernando Tomaz, 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand.Brásil, 2007.

BRANDÃO, Z. Elites acadêmicas e escolarização dos filhos. *Educ. Soc.* Campinas, vol. 24, n. 83, p. 509-526, agosto 2003.

V. 6, n. 2. p. 124-146, mai./jul. 2017.

CHARLOT, B. Da relação com o saber: Elementos para uma teoria. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 509-526, agosto 2003.

NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e perspectivas. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, no 78, Abril/2002. ZAIA

BARBOSA, M. Ligia O. *Desigualdade e Desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira*. 1. ed. Belo Horizonte: Argumentum Editora, 2009. v. 1. 272p.

ALMEIDA, Ana Maria F. A Noção de Capital Cultural é Útil para se Pensar o Brasil?. In: Nadir Zago; Lea Paixão. (Org.). *Sociologia da Educação Brasileira: Pesquisa e Realidade Brasileira*. 1ed.Petrópolis: Vozes, 2007, v. 1, p. 44-59.

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. *Educação e deslocamento: resultados da amostra*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em:
http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/545/cd_2010_educacao_e_deslocamento.pdf
Acesso em: fev.2017.

PAINEL REGIONAL. Rio de Janeiro e bairros. *Observatório SEBRAE/RJ: Os pequenos negócios em foco*. Rio de Janeiro: SEBRAE, 2015. Disponível em:
https://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/UFs/RJ/Anexos/Sebrae_INFREG_2014_CapitalRJ.pdf. Acesso em: fev. 2017.

CAVALLIERI, F, LOPES, G. P. *Coleção Estudos Cariocas*. Índice de desenvolvimento social – IDS: comparando as realidades microurbanas da cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 2008. Disponível em:
http://portalgeo.rio.rj.gov.br/estudoscariocas/download/2394_%C3%8Dndice%20de%20Desenvolvimento%20Social_IDS.pdf. Acesso em: fev. 2017.

Recebido em: 04 de nov. 2016

Aceito em: 06 de jun. 2017