

## **Sucesso escolar nas classes populares: pesquisas no Brasil e na França**

*Maria Cristina da Silva Galvão*

A pesquisa bibliográfica sobre os percursos escolares de alunos das classes populares revela textos que em sua maior parte, enfocam as desigualdades e o fracasso escolar. Interessada em textos que abordassem a longevidade escolar desses alunos, selecionei três trabalhos que se voltavam para trajetórias escolares de sucesso nas classes populares. Dois relatam resultados de pesquisas desenvolvidas no Brasil e um terceiro enfoca uma pesquisa realizada na França. Usei como critério ater-me as pesquisas que tinham utilizado Pierre Bourdieu e Bernard Lahire como aporte teórico porque suas formulações teóricas orientarão meus estudos futuros. Os textos escolhidos são de Charlot (1996), Silva (1999) e Setton (2005). Charlot pesquisou alunos de classes de quinta à oitava série em escolas de periferia e os pesquisadores brasileiros investigaram estudantes de origem popular que tiveram acesso à universidade.

### **Charlot: relações com o saber e a escola**

Tendo a sociologia mostrado nos anos 60 e 70 uma correlação estatística entre a origem social dos alunos e sua trajetória escolar, Charlot perguntava-se porque era tão fácil mostrar o fracasso das crianças dos meios populares e tão difícil obter uma explicação diante das que obtinham sucesso. As teorias da reprodução teriam deixado de fora de seu campo a história singular desses alunos no sistema escolar; pareceu-lhe então importante, levar em conta essa singularidade para compreender as possibilidades de sucesso dos casos marginais e desvelar as formas modernas de desigualdade social nesse terreno. Bernard Charlot empreendeu sua pesquisa tentando repensar o modo como se tratava o fracasso escolar e tentando identificar os processos que estruturam a história dos jovens nas escolas. Entendendo que a tradição sociológica francesa

raramente integrava nas suas análises da escola a questão do saber e de sua transmissão, ele concentrou sua investigação no significado que a escola e o próprio fato de aprender têm para o aluno. Afinal o aluno só pode adquirir saberes e obter sucesso se estudar e ele só estudará se a escola e o fato de aprender fizerem sentido para ele<sup>1</sup>.

A investigação deu-se numa escola secundária de periferia com alunos de baixa renda e numa segunda escola com uma clientela "mais favorecida"<sup>2</sup>. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram "inventários de saber"<sup>3</sup> e entrevistas semidirigidas aprofundadas. Da primeira escola recolheu-se 162 inventários do saber que foram comparados aos 170 recolhidos da outra escola (todos de classes de 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> série) e foram feitas 31 entrevistas nas duas escolas.

Os resultados da pesquisa indicaram questões sobre a mobilização em relação à escola, sobre os processos epistêmicos e sobre a relação social com o saber. Concluiu-se que, para uma grande parte dos alunos advindos de famílias de baixa renda a relação com a escola não implica uma relação com o próprio saber, eles vão à escola para sobreviverem o máximo possível nela, para mais tarde terem uma "boa profissão", um "bom futuro". Eles ligam escola e profissão sem referência ao saber; trata-se de uma relação particularmente frágil porque "aquilo que se tenta ensinar-lhes na escola não faz sentido em si mesmo, mas

---

<sup>1</sup> Neste estudo Charlot não se preocupou com as capacidades específicas que caracterizariam os alunos advindos de famílias favorecidas ou desfavorecidas ou com o que faltava às crianças das famílias populares para que obtivessem sucesso na escola. As reflexões pautaram-se, no que as mobilizam no campo escolar e no que as incitam a estudar. Não foi negada a existência de lacunas no saber e nas competências dos alunos que fracassaram, mas havia a convicção que para compreender essas lacunas seria necessário primeiramente interrogar-se sobre aquilo que faz sentido no fato de ir à escola e aprender coisas. As questões deste estudo foram sintetizadas na noção de relação com o saber como "uma relação de sentido, e, portanto de valor, entre um indivíduo (ou um grupo) e os processos ou produtos do saber" (Charlot et al. 1992). Renunciou-se a pensar o fracasso escolar em termos de *handicaps* e praticou-se uma "leitura positiva" da realidade social e escolar, ou seja, tentou-se identificar os processos que estruturam essa realidade.

<sup>2</sup> A primeira escola (colégio Saint-Denis) situava-se na Zona de Educação Prioritária (ZEP) de Saint-Denis, na periferia norte de Paris, com mais ou menos metade dos alunos de origem estrangeira. As ZEPs congregam escolas que recebem população de baixa renda para a qual são programados procedimentos especiais para o desenvolvimento social dos bairros. A outra escola (Massy-Palaiseau) situava-se na periferia sul de Paris, atendendo ao mesmo tempo bons alunos (geralmente oriundos de famílias bem favorecidas) e alunos em dificuldades pertencentes a famílias populares.

<sup>3</sup> Este instrumento foi criado pela equipe e pode ser comparado a um check-up de saúde. Eles eram produzidos em classe a pedido de um professor. Indagava-se do aluno o que ele tinha aprendido em casa, na cidade, na escola e em outros lugares; o que para ele era importante em tudo isso e o que esperava. Os textos assumiam diversas formas e tamanhos e atingiam o objetivo que era clarificar a relação com o saber, da qual o aluno é portador quando está na escola.

somente para um futuro distante" (p.56). Para os alunos da segunda escola (que atende alunos de famílias favorecidas e famílias populares) a futura profissão também tem importância, mas a mediação pela aquisição do saber existe, às vezes é o próprio saber que leva à escolha da profissão. Nestes casos a relação com a escola é realmente uma relação com o saber, ele apresenta um sentido em si mesmo, ele pode ser importante sem ser útil<sup>4</sup>.

Além destes, vários outros processos se articulam para engendrar uma forte mobilização em relação à escola<sup>5</sup>, mas a demanda familiar funciona como o motivo principal de mobilização. Como as famílias populares dão real importância ao sucesso escolar, mais do que uma ajuda técnica que possam dar aos seus filhos, é a força de uma demanda inscrita na rede das relações familiares que sustenta a mobilização dos jovens em relação à escola. Por isso, Charlot afirma que não é em termos de capital cultural que devemos pensar a história cultural dos jovens das famílias populares, mas em termos de capacidade de mobilização em relação à escola e na escola. O autor sustenta que haveria uma transmissão de um capital cultural por impregnação difusa (um pai, por exemplo, apaixonado por política, que vê todos os debates de televisão e os telejornais e convida a filha para assisti-los com eles), e que, um erro cometido com frequência seria explicar o fracasso escolar pela falta daquilo que parece estar presente nos processos de sucesso dos filhos de famílias favorecidas.

A esses processos (mobilização em relação à escola: a profissão, o saber e a demanda familiar) se articulam os processos epistêmicos, identificá-los permitiria compreender melhor, para um jovem, qual é a sua relação com o saber e com a natureza dessa atividade que se denomina "aprender". Charlot considera que esta é uma questão pouco familiar para os sociólogos; a equipe propôs-se a

---

<sup>4</sup>As disciplinas são realmente corpos de saber constituídos que trazem benefícios e não formas institucionais de montagem do tempo escolar.

<sup>5</sup>Essa mobilização representa um investimento no próprio fato escolar; demanda que se atribua um sentido ao próprio fato de ir à escola e aprender coisas.

identificar os processos epistêmicos através de dois tipos de análise: a quantitativa - abordando os diferentes tipos de aprendizagem<sup>6</sup> evocadas pelos estudantes nos seus inventários de saber e a qualitativa - as práticas de linguagem utilizadas para evocar essas aprendizagens.

A partir, portanto, dos tipos de aprendizagem evocados nos inventários de saber, o autor constatou que na escola em que a clientela é proveniente de famílias de baixa renda, os aprendizados mais citados pelos alunos são aqueles mais ligados às atividades cotidianas. Sua relação com o saber é uma relação com os aprendizados que eles constroem no dia a dia e levam para a escola, sem ruptura epistemológica. O fato de aprender faz sentido referindo-se as ações em situação e o Eu permanece imbricado na situação. Não demonstram, assim, uma relação cultural e cognitiva com o saber e possuem uma relação "profissional" com a escola porque tentam se adaptar e estar em conformidade com o que as situações exigem para se saírem da melhor maneira possível. Aprendem o que lhes é dito para aprender, cumprem seu dever; os nomes das disciplinas podem ser citados, mas para o autor seus conteúdos não fazem muito sentido para esses alunos porque são raramente evocados nos inventários de conhecimento. Seus inventários são inclusive textos curtos ou muito curtos, limitando-se em informar de forma direta à questão colocada; descrevem o que entenderam como ações realizadas (aprender a andar de bicicleta...), sem distanciamento, sem posição meta cognitiva ou metalingüística. Utilizam a linguagem de maneira referencial e não como um instrumento de apropriação e de construção simbólica do mundo de forma que possa ser avaliado e nomeado como um objeto colocado à distância. Desta forma, como já foi explicitado anteriormente, "o Eu permanece imbricado no mundo, ele pode construir ações nesse mundo, ele não se coloca como sujeito com uma visão simbólica desse mundo" (p.59).

---

<sup>6</sup> A equipe trabalhou com aprendizados ligados à vida cotidiana (tarefas familiares, conhecimentos específicos, lazer e atividades lúdicas), atividades intelectuais e escolares, aprendizados de relações pessoais e afetivos e ligados ao desenvolvimento pessoal.

Na escola com alunos provenientes de famílias bem favorecidas, os aprendizados intelectuais e escolares são evocados (58% nesse estabelecimento e 32% no outro) citando as disciplinas escolares através de conteúdos de saber. "Eles exprimem seus aprendizados em termos de conteúdos de pensamento descontextualizados de objetos pensáveis em si mesmos, sem referência direta a um Eu em situação" (p.59). Essa relação com o saber é uma relação com um conteúdo, com objeto de saber, sem a presença do sujeito que o constituiu. O Eu é espectador e possuidor de um objeto de saber e esse não-envolvimento em face da situação torna possível uma objetivação do saber e uma objetivação do sujeito em face do saber. Um objeto de saber constituído assim, torna possível que ele seja julgado, que se construa um discurso e que se posicione diante dele. Trata-se de um processo de *objetivação-denominação* do saber e é a possibilidade de denominar um saber que lhe dá estatuto de objeto. O estudo destaca neste momento o papel fundamental da linguagem, argumentando que é ela que dá estatuto de ser ao saber. Não consideram que a linguagem constitua o saber (este se constrói através de uma atividade específica), consideram que a linguagem constitua o saber em objeto, dá estatuto de objeto a esse saber ao permitir que se refira a ele sem se referir ao mesmo tempo à atividade que o construiu.

Recorrendo, assim, a análise qualitativa<sup>7</sup> para identificar os processos epistêmicos, o pesquisador elucida que os alunos das classes mais fortes da segunda escola pesquisada, empregaram a linguagem nas suas funções metalingüísticas - comentando o que dizem e meta cognitiva - comentando sua atividade intelectual. Seus inventários eram constituídos de textos longos, com argumentações, opiniões e posições no campo do saber.

O autor finda enfatizando que a relação com o saber é uma relação *social* com o saber e por isso pode manifestar uma correlação entre fracasso e origem

social; em primeiro lugar por exprimir as condições sociais de existência do indivíduo. Na primeira escola a relação com o saber aparece muito "tensa" porque as condições de vida difíceis dos jovens se exprimem através de uma tensão cotidiana latente (ao evitar as armadilhas, os passos em falso) e exprimem-se também no vínculo estreito que eles estabelecem entre a escola e a profissão. Para os alunos das classes fortes da outra escola essa relação aparece mais "apaziguada"; graças ao sucesso escolar, eles desfrutam do saber, mesmo aspirando a ter um bom futuro. Em segundo lugar, como as relações com o saber exprimem também as expectativas em face ao futuro e à escola, exprimem as relações sociais que estruturam nossa sociedade.

### **Silva: trajetórias escolares de estudantes de grupos sociais populares**

O segundo autor escolhido interrogava-se, igualmente, sobre as oposições diversas nas trajetórias individuais de pessoas com origem e características sociais parecidas. Na tese de doutorado defendida em 1999 e intitulada "Por que uns e não outros?" Caminhada de Estudantes da Maré para a Universidade, Jailson de Souza e Silva investigou explicações para o acesso de diversas pessoas dos setores populares à universidade, enquanto muitas outras com características socioeconômicas e culturais aparentemente similares eram excluídas do sistema de ensino. Nas pesquisas de Silva (1999) e de Setton (2005), o sucesso escolar foi definido pelo acesso ao ensino superior; na primeira a aquisição deste diploma poderia ter se dado numa universidade pública ou privada, na segunda considerou-se a chegada em uma universidade pública competitiva. Como Setton veio a desenvolver em 2005 com estudantes da USP, Silva também mapeou e interpretou as condições, características e experiências particulares que propiciaram a constituição de trajetórias escolares bem

---

<sup>7</sup> Análise das práticas de linguagem utilizadas para evocar as aprendizagens.

sucedidas de estudantes do Bairro da Maré<sup>8</sup> no Rio de Janeiro. A tentativa de compreensão destas trajetórias apoiou-se no registro, sistematização e análise das considerações formuladas pelos alunos pesquisados. Os dados foram levantados através de "Relatos de Vida", coletados em entrevistas com 11 jovens de comunidades locais. Utilizou-se, igualmente, de algumas formulações teóricas de Pierre Bourdieu, entre elas: as noções de estratégia e trajetória e os conceitos de *habitus* e campo.

Ressaltarei algumas considerações propostas pelo autor na sua tentativa de escapar da simples descrição das trajetórias e apreender a dinâmica do jogo que envolve as disposições herdadas e desenvolvidas pelos alunos:

- O processo de permanência na escola de alunos de origem popular é a combinação de variáveis estruturais (da escola e outros campos sociais) com as estratégias tecidas pelos agentes e seus interesses prioritários.
- No universo pesquisado os mais inclinados a sair da escola eram aqueles inseridos em redes sociais onde as estratégias escolares não eram valorizadas como a mais importante forma de manutenção ou fortalecimento da posição social.
- A capacidade cognitiva não é o elemento mais significativo para a permanência do aluno; teria mais significado sua posição nos campos escolar e familiar.<sup>9</sup>
- Entre os pais dos entrevistados foram classificadas duas estratégias em relação ao sistema escolar: estratégia educógena e estratégia do investimento diversificado. Na primeira estratégia a escolarização é considerada um instrumento primordial para a ascensão social. Na segunda estratégia a escola se manifesta como uma inevitabilidade, há um difuso

---

<sup>8</sup> Localizado na Zona da Leopoldina da Cidade do Rio de Janeiro, contava na época da pesquisa com cento e trinta mil habitantes (130 000), possuindo 42 000 domicílios, distribuídos em 15 comunidades. O percentual de moradores com diploma de graduação não chegava a 1% do total e o número de analfabetos chegava a quase 20%.

<sup>9</sup> Esta posição advém de uma série de variáveis que incluem a inteligência institucional (compreensão sobre as regras do jogo no campo escolar e a maneira de jogar com elas, boa vontade cultural quando se assimila com disciplina, mas pouca compreensão - os conhecimentos veiculados pela escola, considerados importantes para o futuro) e a classificação familiar entre filhos/irmãos que são capazes para a escola e os que não gostavam/não conseguem aprender.

sentimento de obrigação social aonde os filhos vão para a escola porque as outras crianças vão.

### **Setton: um novo capital cultural**

Maria da Graça Jacintho Setton investigou a articulação das configurações familiares e as estratégias pedagógicas que potencializaram trajetórias de êxito acadêmico entre alunos oriundos de segmentos com baixa escolaridade. Para isso, desenvolveu um estudo<sup>10</sup> qualitativo sobre alunos de origem popular (com baixos rendimentos e pequena herança de uma cultura escolar) que ingressaram nos cursos considerados de elite<sup>11</sup> da Universidade de São Paulo. Foram entrevistados dez alunos e algumas de suas mães. A maior parte desse grupo passou alguns anos em cursinhos para vestibular e teve outras experiências no ensino superior, suas trajetórias de sucesso não foram vividas portanto, sem problemas.

A autora intentou compreender essas trajetórias segundo a perspectiva utilizada por Lahire<sup>12</sup>, mas não se restringiu apenas à sua idéia de configuração entre as instâncias da família e da escola. Sua hipótese era de que o estudante brasileiro investigado se socializa a partir da interdependência de sistemas híbridos construídos na família e na escola, mas também por um sistema difuso de conhecimentos e informações veiculado pela cultura das mídias.

Setton recorre a Pierre Bourdieu, lembrando que diferenças de várias ordens, especialmente de acesso aos bens da cultura resultam na variação no comportamento e rendimento escolar, isto é, alunos possuidores de certo capital cultural teriam mais elementos para alcançar um sucesso acadêmico. Todavia,

---

<sup>10</sup> Seu trabalho faz parte do relatório final de uma pesquisa (*Trajetórias acadêmicas: um estudo sobre as estratégias de transformação da ordem*) empreendida entre os anos de 2000 e 2002 na École de Hautes Études em Sciences Sociales, Paris e na Faculdade de educação da USP.

<sup>11</sup> Administração, arquitetura, editoração, relações públicas, direito, rádio/TV.

<sup>12</sup> Setton considera que dentro dos estudos franceses destaca-se a contribuição de Lahire porque ele, diferentemente de outros estudiosos que apontam apenas um ou mais aspectos favoráveis ao sucesso acadêmico, de forma original, pesquisa o sucesso escolar dos meios populares como resultado de um feixe de condições culturais favoráveis.

alerta que o capital cultural como recurso estratégico pode derivar de investimentos culturais diversos; sua expressão pode se dar na forma de diplomas, na frequência aos templos de cultura ou na forma de comportamentos menos aristocráticos<sup>13</sup> que revelam uma outra ordem de estratégias e/ou práticas culturais. A autora põe em destaque formas familiares de cultura geral, entendendo cultura geral, não somente como "cultura escrita, mas a cultura visual, midiática, a cultura da rua e das vivências experimentadas virtualmente". Estas práticas demonstram uma abertura ante o aprendizado informal/formal propagado por instâncias ainda não sancionadas como legítimas e constituem um recurso que continua a ser utilizado como capital distintivo.

Sua pesquisa propõe a ampliação do entendimento do conceito de capital cultural, garantindo o sentido que o qualifica como um novo elemento de poder e diferenciação social, mais especificamente, propõe uma melhor compreensão deste conceito nos segmentos populares, evidenciando sua complexidade e concebendo-o como uma forma de recurso em constante construção. Trabalhando, portanto, com a hipótese de que outras fontes educativas poderiam estar presentes potencializando as trajetórias acadêmicas dos alunos que investigou, a autora detectou nos depoimentos sobre questões relativas ao lazer, ao tempo livre e aos hábitos de leitura, uma evidente familiaridade de todos com o material posto à disposição pela virtualidade da informação na contemporaneidade. Evidenciou-se assim, que o acesso a um saber informal midiático<sup>14</sup> (uma abertura para outras experiências de conhecimento e vida) associado às estratégias pedagógicas de natureza diversa em ambientes familiares dóceis à cultura escolar, ampliou o referencial desses alunos, promovendo um melhor desempenho escolar. Portanto, os bens culturais advindos das mídias podem potencializar disposições com relação ao aprendizado de novos

---

<sup>13</sup> Assistência interessada numa programação televisiva informativa, leitura de jornais e revistas, viagens pela internet, etc.

<sup>14</sup> Fascículos, literatura *best-seller*, revistas em quadrinhos, jornais, periódicos e as mídias áudio e visuais.

saberes e contribuem para a aquisição de uma outra forma de capital cultural. A autora argumenta que neste sentido, este recurso não é mais visto conforme a conceituação tradicional de Bourdieu, isto é, uma herança específica e objetivada em diplomas e práticas culturais. Agora estamos diante de um capital cultural com outro significado, um capital cultural dos desfavorecidos, como Setton ressalta: "... um capital não-escolar, um recurso mais amplo, pulverizado, heterogêneo, não obstante um recurso que predispõe e potencializa o indivíduo a enfrentar novos desafios e vencer os limites de uma experiência estreita relativa a um universo familiar e escolar". Percebe-se uma convergência com as reflexões de Bernard Charlot (1996) quando ele pondera sobre a possibilidade de transmissão de um capital cultural sob uma forma diferente da habitualmente concebida a partir deste termo. Exemplifica com a mediação que se dá a partir da paixão televisiva de um operário tunisiano - sua filha matriculada na 8ª série aproveita o interesse de seu pai por política e assiste com ele aos telejornais e debates na televisão. A menina afirma que aprendeu a "refletir" e a "ter sua própria opinião". O que estes autores ressaltam é que uma disposição para a apreensão de informação, um incentivo, pode assumir o papel de fator distintivo uma vez que essa informação tenha o potencial de transformar-se em conhecimento.

### **As estratégias dos grupos populares nas suas trajetórias escolares: divergências entre Charlot e Silva**

Com o objetivo de identificar o grau de consonância das estratégias utilizadas pelos grupos populares nas suas trajetórias escolares, Silva (1999) e Charlot (1996) levaram em conta a singularidade das histórias e dos processos que produzem efeitos diferenciados nas salas de aula e apresentam entendimentos diferentes sobre algumas dessas estratégias. Silva auferiu, por exemplo, que a capacidade cognitiva não é o elemento mais significativo para a

longevidade escolar, mais relevância teria a capacidade de jogar com as normas disciplinares (sem ignorar as notas conseguidas nas disciplinas escolares). A competência institucional é posta em destaque; ela seria a capacidade de assimilar com pouca compreensão os conhecimentos desenvolvidos pela escola e considerados importantes para o futuro e de tirar boas notas, mesmo achando que esses conhecimentos não sejam importantes para a vida. Segundo Silva, esta capacidade revelaria uma aguda sensibilidade para o jogo nos campos institucionais, onde em alguns momentos, o alcance dos objetivos imediatos é mais importantes que a defesa de posições mais arraigadas.

Há ainda a estratégia educógena, que é empreendida pelos pais. A estratégia educógena valoriza a disciplina, o trabalho e o esforço; a característica individual (competência cognitiva) não é vista como o fator responsável pela permanência na escola, o estudo é uma variação do trabalho e o diploma é um capital essencial para o mercado. Nesta estratégia não há preocupação maior com o conhecimento transmitido na escola, ela está centrada na identificação entre o campo escolar e o campo do trabalho e revelou-se adequada para a maior permanência dos filhos na escola.

Para Charlot, no entanto, as relações com a escola, exemplificadas acima, não implicam uma relação com o próprio saber por que para esses alunos não se trata de ir à escola para aprender coisas que lhe permitirão ter uma boa profissão, trata-se de sobreviver o máximo de tempo possível na instituição escolar, o que pode possibilitar uma boa profissão. Trata-se de uma simples freqüência à escola e de obediência às regras, sem que se evoque o conhecimento.

Silva destaca que o grau de identificação existente entre o aluno e a instituição é uma das variáveis fundamentais para a longa permanência escolar, contudo, pode haver simultaneamente a esta identificação o desinteresse pela sala de aula e a não concessão de um significado maior ao conhecimento veiculado

na escola. Essa identificação pode se dar pela relação intensa com alguns professores e/ou com uma rede social de colegas; uma escola *fraca* pode ser considerada uma escola *boa*, devido aos fortes laços construídos e ao estabelecimento de vínculos externos à sala de aula<sup>15</sup>. Haveria, assim, possibilidades do aluno estender sua caminhada, apesar deste objetivo não ser tão claro na sua rede social familiar; para ele (o aluno) teria mais significado as redes sociais constituídas no campo escolar e sua forma de inserção. Na análise de Charlot esta variável não recebe este mesmo destaque, ele não identifica que esta seja uma postura de mobilização em relação à escola. De um aluno que se referiu à escola como muito instrutiva, sobretudo para se fazer amigos de todas as raças e línguas, ele entende que é uma colocação vaga que reduz a escola aos companheiros.

Para uma elucidação final, esclareço que a ponderação de Silva que mais se contrapõe às reflexões de Charlot é a de que a identificação que os alunos possuem com o espaço escolar pode não ser consequência de um significado maior que atribuam ao conhecimento veiculado pela escola. Para Silva esta identificação pode advir do fato da escola ser vista como um instrumento central para o processo de ascensão social. E mais, apesar do desinteresse pela sala de aula, esta identificação com o espaço escolar pode ser uma variável fundamental para a permanência do aluno na escola.

---

<sup>15</sup> Silva pondera que a identificação com amigos e/ou professores que transitam em outros espaços sociais (igrejas, entidades diversas...) é bastante significativa nas opções estratégicas e nas escolhas localizadas dos alunos dos segmentos populares. Constata-se esta influência na seleção da escola de ensino médio e na produção dos gostos culturais (música, vestuário, filmes...). Desta forma vai se dando o ingresso em novos campos sociais com a gradativa reconversão do *habitus*.

## **Situações de permanência na escola: convergências entre Charlot e Silva**

Apesar dos entendimentos diferentes que Charlot e Silva tiveram a partir de suas pesquisas sobre alunos de meios populares que obtiveram sucesso escolar, posso ressaltar uma convergência nas suas análises das situações de permanência na escola. Na explanação de Silva de que a inclinação para o abandono da escola pode ser determinada pela inserção em redes sociais onde as estratégias escolares não são valorizadas como a principal forma de fortalecimento da posição social, encontramos similitude com as análises feitas por Charlot sobre a mobilização em relação à escola. Charlot detectou vários processos interagindo para esta mobilização, entre eles, o estímulo dado pelos membros da família e a construção de um sistema de referências, isto é, uma demanda inscrita na rede de relações familiares (uma rede social que valorize a escola) pode sustentar a longevidade escolar.

Talvez menos do que oposições entre esses dois autores, possamos falar de entendimentos distintos, justamente porque os dois pesquisadores estão inseridos em sistemas de ensino que estão em estágios diferentes em relação, por exemplo, ao acesso escolar. Enquanto na França já se acumula uma vivência prolongada com a universalização da escola básica, aqui no Brasil chegamos próximos a essa situação e uma outra ordem de questões se coloca para nossos pesquisadores.

### **Consideração final**

Na reflexão que pude fazer no desenvolvimento deste trabalho sobre pesquisas que enfocam longevidade escolar nos meios populares, destacou-se a "revisão" do conceito de capital cultural empreendido por Setton. Sua concepção deste conceito como uma forma de recurso em constante construção, decorrente da abertura a todo tipo de informação como uma estratégia de aquisição de

cultura, em sua expressão escolar ou não - vem contribuir em muito para as investigações das trajetórias escolares de alunos oriundos das classes populares. Certamente que esses grupos, na falta de uma bagagem oferecida oficialmente pelas instituições, possuem uma relação própria com a cultura, um conhecimento, um capital não-escolar, mas um recurso distintivo que também pode potencializar seu sucesso acadêmico.

## BIBLIOGRAFIA

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de Pesquisa*, n.º 97, maio, p.47- p. 63, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1996.

SETTON, Maria da Graça Jacinto. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. *Educação & Sociedade*, vol.26, n.º 90, jan./abr. São Paulo, 2005.

SILVA, Jailson de Souza. "Por que uns e não outros?" *Caminhada de Estudantes da Maré para a Universidade*. Departamento de Educação da PUC do Rio de Janeiro, 1999. Tese (Doutorado em Educação), cap.4 - Por que uns e não outros, p.120-148.