



SUCESSO ESCOLAR, GLOBALIZAÇÃO E ESTRATÉGIAS DE SUBVERSÃO NAS CLASSES POPULARES¹

Rodolfo Alves de Macedo*
Ani Martins da Silva**

Resumo: Trata-se de relato de pesquisa bibliográfica centrada na temática do sucesso escolar que, assim como seu contraponto – fracasso escolar –, apresenta-se conceitualmente variável nos espaços e tempos históricos. O tema é de diminuta produção acadêmica quando comparado ao do fracasso escolar. A investigação voltou-se à compreensão de como o sucesso escolar tem se configurado nas políticas educacionais brasileiras vigentes, de bases capitalistas, que prezam o acúmulo de capital econômico e capital cultural institucionalizado, nos termos de Pierre Bourdieu. No encaminhamento teórico da pesquisa, foram incorporadas contribuições sobre desigualdades escolares, circunscritas aos campos da Psicologia e da Sociologia da Educação, especialmente os trabalhos de Pierre Bourdieu, Bernard Lahire e Bernard Charlot; no campo das políticas educacionais, adotaram-se os aportes de José Carlos Libâneo. De forma mais específica, privilegiaram-se na revisão da literatura: conceitos de fracasso e sucesso escolar, em uma perspectiva histórica; explicações de causas do fracasso escolar sob diferentes enfoques teóricos; possíveis fatores que podem levar alunos de camadas populares ao sucesso escolar; reflexões sobre o que é configurado como sucesso escolar, tomando-se como referência o encaminhamento das atuais políticas educacionais. Concluiu-se que o conceito de sucesso escolar tem sido relacionado ao bom rendimento do estudante em avaliações padronizadas, como o Enem, para fins de ingresso na educação superior e no mercado de trabalho.

Palavras-chave: Sucesso escolar. Classes populares. Globalização. Políticas educacionais. Escolarização.

INTRODUÇÃO

Ao longo da história da educação, constata-se que muitos autores investigaram as causas do fracasso escolar, relacionando-o à ausência de capitais econômico e cultural familiar ou

1 - Pesquisa apresentada, originalmente, como trabalho de conclusão de curso de Pedagogia, em 2017, em uma universidade particular paulistana.

* Especialista em Psicopedagogia Educacional da Universidade Anhembi Morumbi e graduado em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Professor da rede privada de ensino. *E-mail:* rodolfo.macedo95@gmail.com

** Doutora em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora e orientadora da pesquisa. *E-mail:* animartinsdasilva@gmail.com

à saúde física e psicológica do aluno. Porém, estudos sobre o sucesso escolar na educação básica ainda são poucos, seja no Brasil, seja no exterior. No país, parece predominar estudos de trajetórias escolares de estudantes no ensino superior, mas destaca-se, na educação básica, a pioneira investigação de Lahire (1997).

O presente artigo voltou-se a uma análise teórica sobre o sucesso escolar e seus critérios de estudo. Porém, cabe a seguinte indagação: Qual é o principal modelo de escola em que estudantes e profissionais da educação estão inseridos?

É importante lembrar que, como instituição social, a escola é influenciada pelas demandas do meio e, portanto, do mercado de trabalho, o que impõe mudanças nos conteúdos de ensino e no modelo de formação por ela perseguido. Assim sendo, a escola contemporânea tende a seguir as orientações do mercado, incorporando critérios econômicos em sua organização e funcionamento. Logo, o estudante, futuro trabalhador, "deve ser polivalente, multifuncional (com capacidade para exercer várias funções diferentes), flexível (com capacidade de adaptar-se às mudanças do mundo do trabalho a fim de garantir sua empregabilidade)" (MIRA; ROMANOWSKI, 2009, p. 10213).

O tema "sucesso escolar" ganha relevância com o aumento do tempo de escolaridade da população brasileira. A relevância do tema está em explicitar os critérios considerados como sucesso escolar, a fim de levar mais indivíduos ao êxito, a partir de suas objetivas condições de vida, tendo também um caráter libertador, dadas as anunciadas possibilidades de mobilização e ascensão social dos sujeitos pela via da escolarização, especialmente se pertencentes às classes populares. Visto que os conceitos de sucesso e fracasso são variáveis no tempo-espço, essa temática pode ser revisitada a cada época e a cada mudança na sociedade.

A fim de conhecer a realidade em que estamos inseridos para, assim, transformá-la, há necessidade de assinalar, primeiramente, as finalidades da educação básica que, supostamente, forma os estudantes para os exames vestibulares e, mais especificamente, para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), levando-os a cursos superiores, para, então, exercerem uma profissão, visto que o mercado atual exige capital cultural institucionalizado – diplomas, certificados de ensino superior –, além do domínio de tecnologias e outros idiomas como pressupostos fundamentais. Portanto, há implicações relativas à compreensão do significado de "sucesso escolar", pois o mesmo nível educacional (diploma de ensino superior e segundo idioma) causava maior impacto social, na década de 1980, em termos de valorização, distinção e posicionamento em postos de trabalho e classe social, do que na década de 2010.

Com base no exposto, colocam-se as seguintes indagações:

- Se o fracasso escolar pode ser causado pela ausência de fatores, como o capital linguístico escolarmente rentável (SOARES, 1993, p. 62), a presença objetiva desses fatores

leva os estudantes a serem considerados bem-sucedidos na escolarização ou somente os auxilia?

- Como estudantes de camadas populares desprovidos de capitais econômico e cultural valorizados pela escola conseguiram bons resultados escolares e emergiram socialmente?
- Seriam eles casos de exceção?
- Com base em quais critérios o estudante é considerado, nos dias atuais, um caso de sucesso escolar (notas, longevidade escolar etc.)?

Esses casos de estudantes são frequentemente noticiados nas mídias sociais, trazendo dois tipos de discurso: o primeiro, da meritocracia – esses alunos não se fizeram de vítima, se esforçaram e trabalharam; o segundo, de exceção e sorte, considerando-os "heróis", não devendo ser tomados como parâmetro para se generalizar e exigir o mesmo desempenho de estudantes em condições desfavoráveis.

Considerando que o conceito de sucesso escolar é de vaga definição e, como Lahire (1997, p. 54) afirma, de extrema variabilidade, o objetivo geral é, por ser um tema de diminuta produção em comparação ao fracasso escolar, refletir sobre a temática do sucesso escolar e como ele se configura atualmente, visto que o conceito de sucesso escolar é historicamente interpretado de formas diferentes.

Dessa forma, tomando conhecimento sobre o que é configurado como sucesso escolar, os caminhos para alcançá-lo ficam expostos, permitindo que os indivíduos possam atuar na sua realidade e mudá-la, partindo de suas condições objetivas e atuando de maneira eficiente.

Carvalho (2009, p. 79) aponta alguns fatores que influenciam o sucesso escolar, como família, escola, aluno, saúde e a questão econômica. Lahire (1997), por sua vez, expõe em *Sucesso escolar nos meios populares* indivíduos sem as condições apontadas por Carvalho (2009), mas que tiveram trajetórias escolares de sucesso. Portanto, o autor ainda acrescenta que "esses múltiplos elementos não se *somam* uns aos outros, mas se *combinam* para criar a realidade" (LAHIRE, 1997, p. 287, grifos do autor).

Pretendeu-se com este estudo compreender, a partir da literatura consultada, as características do sucesso escolar e as condições mínimas que os indivíduos devem dispor para alcançá-lo. De forma mais específica, a investigação voltou-se a: abordar historicamente, e de forma breve, os conceitos de fracasso e sucesso escolar; explicitar as causas do fracasso escolar sob diferentes enfoques teóricos, assim como os fatores que podem levar estudantes de camadas populares a obter sucesso escolar; refletir sobre o que é configurado como sucesso escolar, tomando-se como referência o encaminhamento das atuais políticas educacionais.

A partir da problemática em questão, foram organizadas as bases teóricas do estudo, que se assentaram especialmente em contribuições de Pierre Bourdieu, Bernard Lahire, que ana-

lisou trajetórias escolares de alunos de uma escola francesa em *Sucesso escolar nos meios populares*, e Bernard Charlot.

SUCESSO E FRACASSO ESCOLAR COMO OBJETOS DE INVESTIGAÇÃO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO – BREVES PERSPECTIVAS HISTÓRICAS

Explicativas para as desigualdades escolares nos remetem, em especial, a investigações dos campos da Psicologia e da Sociologia da Educação, podendo-se afirmar que o tema "fracasso escolar" tem gerado discussões, visto que hoje um indivíduo fora dos padrões exigidos pela sociedade tem menos chances no mercado de trabalho.

De acordo com o Minidicionário de Língua Portuguesa de Soares Amora (2014), sucesso significa "bom êxito; bom resultado" (AMORA, 2014, p. 846), enquanto fracasso é definido como "ruína, desastre, malogro, insucesso" (AMORA, 2014, p. 379).

Dessa forma, pode-se dizer que todas as pessoas podem oferecer respostas subjetivas em relação a essas definições, ligadas a trajetórias, crenças, valores e visão de mundo, gerando respostas plurais entre si. Portanto, sujeitos com diferentes aspirações e critérios de nível de excelência podem se contentar igualmente, mesmo com suas diferenças.

No campo educacional, fracasso escolar pode ter como significado baixo rendimento em uma prova, evasão escolar e repetências, em relação às normas escolares em vigor, deixando os indivíduos em situação de maior desigualdade escolar.

Para Ireland *et al.* (2007, p. 23), "o fracasso escolar sempre existiu, uma vez que o ser humano não pode viver sem aprender e, quando aprende, às vezes fracassa". Porém, cabe-nos a indagação do motivo de nem sempre ter sido considerado um problema. Conforme Rangel (1995, p. 20), "primeiro, porque as declarações de princípio igualitário não existiram sempre". Logo, o fenômeno "fracasso escolar" como objeto de estudo surge a partir do fim do século XIX,

[...] fundamentalmente quando a escola se tornou obrigatória, pois praticamente até ao século XX, dado as várias dificuldades existentes, poucas eram as crianças que frequentavam as escolas, o fenômeno do insucesso escolar massivo existente inicia-se com o ensino de massa e intensifica-se com a massificação do ensino (MARTINS, 2006, p. 20).

Continua Rangel (1995, p. 20): "Um outro factor é que a existência de centenas de milhares de analfabetos não ameaçava o funcionamento económico e a ordem social porque eles eram marginais em relação à economia [...]".

Ireland *et al.* (2007, p. 24) distinguem três momentos históricos relativos ao fracasso escolar: o primeiro momento (até o início do século XX) se dá quando a maioria da população não sabia ler e escrever, e, por isso, não fazia sentido falar sobre o fracasso escolar; assim, o fracasso não

estava em situação particular; o segundo momento é quando a maioria da população consegue completar quatro, cinco ou até oito ou nove anos de escolaridade (por volta da década de 1970); e o terceiro momento é o que os Estados Unidos, o Japão, a Europa já vivem e que o Brasil está tentando vivenciar, em que as pessoas conseguem concluir o ensino médio.

Vale ressaltar, como Lahire (1997, p. 54) afirma, que os "conceitos de sucesso e fracasso escolar são de extrema variabilidade, sendo relativos no tempo-espço". Dessa forma, observa-se o seguinte:

No século XVIII, quer na Europa quer no Brasil, quem sabia ler e escrever e não sabia mais do que isso desfrutava de uma fama de pessoa instruída. Há não muito tempo, quem tinha completado o ensino fundamental constava do grupo dos brasileiros instruídos. Hoje, no Brasil, quem sabe apenas ler e escrever é pouco instruído e quem não estudou além do ensino fundamental não é muito instruído. Até pouco tempo, essas pessoas não eram rotuladas de fracassadas, já que, na maioria das vezes, não haviam tido a oportunidade de estudar. Hoje, já se pode considerar como fracassado o jovem que não concluiu o ensino fundamental e, em breve será também o caso de quem não completar o ensino médio (IRELAND *et al.* 2007, p. 25).

Seguindo a tendência histórica descrita, os autores acima (2007) fazem uma conjectura sobre o futuro do fracasso escolar, supondo que aquele que não concluir o ensino médio será considerado fracassado. Uma década depois, pode-se afirmar que isso se fez realidade, visto que mesmo empregos que não requeriam diploma anteriormente passaram a exigí-los, pois o ensino médio tornou-se o nível educacional básico na sociedade moderna. Aqueles que estiverem distantes desse nível de escolarização correm o risco de ficar desempregados. Nos Estados Unidos, por exemplo, a demanda por um diploma universitário na profissão de técnico de laboratório dentário teve um aumento percentual de 175% nos anúncios de emprego, entre os anos de 2007 e 2012 (RAMPELL, 2012). Rampell (2013) ainda aponta que a cidade de Atlanta tem visto um tremendo crescimento da população formada em faculdade, ao passo que empresas tomam como requisito mínimo um diploma de nível superior para obter um emprego de baixo nível.

No Brasil, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) que afirma no artigo 2º: "A Educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

Portanto, o fracasso escolar, a partir de então, configura-se por uma inaptidão em se apropriar do direito social à educação, visto que essa concepção tem força de lei, e, "por mais arbitrário que possa parecer, de uma perspectiva histórica ou comparativa, o fracasso escolar

é definido segundo procedimentos fundados no direito. Por isso, essa definição se impõe, em princípio, a todos os atores" (PERRENOUD, 2003, p. 15).

REVISITANDO A LITERATURA: EXPLICAÇÕES SOBRE DESIGUALDADES ESCOLARES

O sucesso e fracasso escolar têm também definições subjetivas e, muitas vezes, de senso comum por parte da população. Entretanto, encontramos na literatura – passando do campo da Psicologia para o da Sociologia da Educação – estudiosos embasados em pesquisas teóricas acerca dos temas, incrementando, ao longo de décadas, ideias ao debate.

Assim, Ireland *et al.* (2007, p. 27) identificam três configurações conceituais: 1. acerca da noção de dom, que, embora já ultrapassada do ponto de vista teórico, pode ser observada nos discursos de senso comum e entre muitos docentes na atualidade; 2. em torno da noção de reprodução social, muito utilizada para argumentar o problema nas décadas de 1970 e 1980 e que ainda é um discurso dominante entre muitos docentes; 3. noções como mobilização, atividade, relação com o saber, cuja narrativa vai além da reprodução, mas sem negar a desigualdade social perante a escola.

IDEOLOGIA DO DOM: UMA FORMA DE DETERMINISMO BIOLÓGICO

De acordo com Pereira (2005, p. 38):

Ao longo da primeira metade do século XX, o campo educacional buscou nos fundamentos teóricos e metodológicos da Psicologia e da Biologia Social as explicações para as dificuldades de êxito na escola das crianças dos meios populares. A partir desses campos analíticos, essas dificuldades eram localizadas nos indivíduos ou na herança biológica recebida, favorecendo a construção do discurso sobre a "patologização" do fracasso escolar das camadas populares. Acreditava-se, assim, que a criança não obtinha sucesso uma vez que suas características naturais não lhe eram favoráveis, ou que o sucesso e o fracasso escolar eram consequências naturais das características biopsicológicas herdadas pelos alunos.

Soares (1993), ao empregar a expressão *ideologia do dom*, expõe que, nessa concepção, o sucesso ou fracasso escolar teriam suas causas nos próprios alunos, em suas características individuais. A escola ofereceria a "igualdade das oportunidades", e caberia aos "dons", à aptidão e ao talento do aluno o bom aproveitamento das oportunidades. A escola, então, seria isenta da responsabilidade pelo fracasso dos alunos, atribuindo a eles a responsabilidade individual. Portanto, essas desigualdades naturais seriam também justas, já que no sistema "existem aque-

les que possuem aptidões complexas organizadas numa estrutura hierárquica (os mais ricos) e outros que se definem sobretudo por uma falta" (RANGEL, 1995, p. 22), e servem de suporte à justificação das desigualdades sociais e escolares mantidas. Se um aluno se encontrasse em situação de fracasso escolar, a causa estaria na sua inaptidão, incapacidade natural para as aprendizagens escolares ou por deficiência cognitiva. Dessa forma, os sujeitos estariam fadados ao fracasso por uma condição hereditária, determinante do seu destino social e escolar.

Entretanto, se a ideologia do dom explicasse as diferenças escolares, por que o fracasso escolar se concentra principalmente em alunos de camadas populares e não igualmente em alunos das classes dominantes? Indivíduos dos grupos menos favorecidos seriam menos inteligentes?

A ideologia do dom não foi suficiente para objetivar as causas do sucesso e fracasso escolar, abrindo espaço para novas pesquisas.

TEORIA DA CARÊNCIA CULTURAL: UMA FORMA DE DETERMINISMO CULTURAL

A partir dos anos 1960, no que toca à ideologia do dom, ocorreu "uma crise profunda dessa concepção [neutra] de escola e uma reinterpretação radical do papel dos sistemas de ensino na sociedade" (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 16; 2016, p. 12), pois, primeiramente, a divulgação de resultados de pesquisas patrocinadas pelos governos inglês (Aritmética Política), norte-americano (Relatório Coleman) e francês (Instituto Nacional de Estudos Demográficos – Ined) evidenciaram que o desempenho escolar seria fruto da origem social dos alunos, não podendo considerar mais o sucesso ou fracasso escolar como determinado por condições hereditárias. Um segundo ponto para a mudança de olhar sobre os sistemas escolares, segundo Nogueira e Nogueira (2016), está relacionado a efeitos inesperados da massificação do ensino, cuja geração se vê frustrada com um sistema elitista e autoritário e com o baixo retorno social e econômico que seria alcançado por meio de certificados escolares.

Teoria da carência cultural (PATTO, 1988) ou *ideologia da deficiência cultural* (SOARES, 1993) foram as expressões usadas para nomear as primeiras interpretações sociológicas. Para Rangel (1995, p. 40), havia nessas explicações "uma abordagem culturalista que procurava no meio familiar da criança as inferioridades que permitissem explicar o insucesso escolar".

Nos anos cinquenta e sessenta nos países desenvolvidos, e nos anos 70, no Brasil, passou-se de uma explicação que localizava nas aptidões ou no dom dos alunos as causas do fracasso escolar, para uma explicação que transferia essas causas para o meio sociocultural em que os alunos estavam inseridos. Sendo assim, as condições desprivilegiadas em que a criança vivia passaram a ser apresentadas como as principais geradoras do fracasso escolar, sem,

no entanto, deixar-se de associar a elas algumas das características psicológicas já apontadas (PEREIRA, 2005, p. 41).

Dessa forma, ainda em Soares (1993), as condições objetivas de famílias abastadas das classes dominantes e a socialização de suas crianças permitiriam o desenvolvimento de características – hábitos, atitudes, conhecimentos, habilidades, interesses – que dariam aos alunos possibilidade de sucesso escolar. Nas classes dominadas, no entanto, não havia a possibilidade de desenvolvimento dessas capacidades necessárias para obter o sucesso escolar, portanto responsáveis por dificuldades de aprendizagem. Assim, o fracasso escolar seria resultado de uma "deficiência cultural" ou "carência cultural", hierarquizando a relação cultural entre os grupos. Estabelece-se a ideia de que o meio seria pobre não somente economicamente, mas também culturalmente.

A escola aqui ainda era considerada uma instituição neutra. Enquanto na *ideologia do dom* o aluno era portador de desvantagens intelectuais, na *teoria da carência cultural* ou *ideologia da deficiência cultural* o aluno era portador de uma desvantagem sociocultural. A responsabilidade pelo fracasso recaía, novamente, sobre o aluno ou a família dele.

A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO DE PIERRE BOURDIEU: A ESCOLA COMO LEGITIMADORA DAS DESIGUALDADES SOCIAIS

De todas as teorias que surgiram à época, a que mais contribuiu para o debate foi a teoria da reprodução, de autoria de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, na obra *La reproduction*, 1970, no campo da Sociologia da Educação.

Bourdieu oferece uma nova e complexa interpretação da escola e da educação, compreendendo o que as teorias anteriores não abrangiam. Para ele, o desempenho escolar dos educandos está relacionado à sua origem social. Com um olhar mais apurado e diferentemente dos otimistas ingênuos, que acreditavam que a educação em si decidiria os rumos da história, Bourdieu enxerga reprodução e legitimação das desigualdades sociais onde antes se via igualdade de oportunidades e meritocracia.

É provavelmente por um efeito de inércia cultural 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 (BOURDIEU, 2015a, p. 45).

Ao construir suas proposições, Bourdieu e Passeron (2014, p. 16) afirmam, no prefácio de *A reprodução*, que "cada um dos capítulos conduz sempre [...] ao mesmo princípio de inteligibilidade, isto é, ao sistema das relações entre o sistema de ensino e a estrutura das relações entre as classes, ponto central da teoria do sistema de ensino".

Do ponto de vista antropológico, nenhuma cultura pode ser objetivamente definida como superior à outra. Assim também era a cultura escolar para Bourdieu. A cultura escolar, então, seria arbitrária. Para ele, a escola transmitia uma cultura escolar arbitrária, porém reconhecida como cultura legítima e a única universalmente válida. Esse processo de conversão se dá por meio de disputas e relações de força entre os grupos ou as classes sociais. Dessa forma, as classes dominantes teriam maior capacidade de imposição e legitimação de um arbitrário cultural. Portanto, "a cultura escolar, socialmente legitimada, seria, basicamente, a cultura imposta como legítima pelas classes dominantes" (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2016, p. 72). Assim, seu processo de legitimação estaria atrelado a uma apresentação de cultura neutra, sem vínculo com uma classe social, e, "Uma vez reconhecida como legítima, ou seja, como portadora de um discurso universal (não arbitrário) e socialmente neutro, a escola passa a poder, na perspectiva bourdieusiana, exercer, livre de qualquer suspeita, suas funções de reprodução e legitimação das desigualdades sociais" (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2016, p. 73).

Dessa forma, a instituição escolar contribui para a reprodução das desigualdades sociais à medida que a comunicação pedagógica seria tanto mais efetiva quanto menor a distância entre o arbitrário cultural (visto como cultura legítima) da escola e a cultura familiar do educando. Em outras palavras, a escola valoriza uma cultura que seria condizente com as classes dominantes. Assim, a escola exige que os alunos dominem previamente habilidades e referências culturais, além de formas de se relacionar com a cultura, que, na realidade, somente se encontram no seio de famílias das classes dominantes. Nas palavras de Bourdieu (2015a, p. 59), "o fato é que a tradição pedagógica só se dirige, por trás das ideias inquestionáveis de igualdade e de universalidade, aos educandos que estão no caso particular de deter uma herança cultural, de acordo com as exigências culturais da escola".

Portanto, faz-se necessário entender a importância que Bourdieu atribui à herança cultural familiar. Para o autor, cada indivíduo é caracterizado por uma bagagem socialmente herdada, que inclui, por um lado, componentes objetivos como os capitais econômico (bens e serviços), social (relações influentes mantidas pela família) e cultural institucionalizados (títulos escolares) que podem ser colocados a serviço do sucesso escolar de seus descendentes, e, por outro lado, componentes subjetivos, como o capital cultural incorporado (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2016, p. 51-52).

Para dar conta de sustentar a sua hipótese sobre as desigualdades de desempenho escolar, Bourdieu propõe os conceitos de *habitus* e *capital cultural*, este se manifestando sob três formas: no estado *incorporado*; no estado *objetivado* e no estado *institucionalizado*.

zado (BOURDIEU, 2015b, p. 82). O *habitus* é um "sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes" (BOURDIEU apud SETTON, 2011, p. 65-66). Ou seja, Bourdieu se refere a um sistema de disposições estruturado, capaz de agir como estruturantes das práticas dos indivíduos, e variável, a depender da classe social de pertencimento do agente social. O capital cultural é concebido como um recurso social distribuído desigualmente entre as classes e fonte de distinção e poder para aqueles que o possuem.

Do ponto de vista de Bourdieu, "o capital cultural constitui (sobretudo, na sua forma incorporada) o elemento da herança familiar que teria o maior impacto na definição do destino escolar" (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2016, p. 52). Em seu artigo "A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura", publicado originalmente em 1966, Bourdieu (2015a, p. 46) cita Paul Clerc, cuja pesquisa permitiu concluir que "a ação do meio familiar sobre o êxito escolar é quase exclusivamente cultural". Assim, o peso das condições econômicas, que é capital, sobre as desigualdades escolares é reduzido. O capital cultural seria capaz, então, de facilitar a aprendizagem dos conteúdos ensinados pela escola, pois funcionaria como uma preparação para a ação pedagógica. Todas as referências culturais aprendidas por meio das relações sociais com a família e os indivíduos próximos ao mundo da "alta cultura" seriam estimulantes da assimilação entre a cultura familiar e a cultura escolar. Portanto, seriam destinados ao sucesso escolar aqueles mais favorecidos culturalmente, que possuem uma cultura mais próxima daquela que a escola demanda e valoriza; e destinados ao fracasso aqueles que não tiveram um contato prévio com esse tipo de cultura ou acesso a lugares produtores dele. Para os alunos das classes dominantes, a cultura escolar seria como uma continuação da cultura familiar, enquanto, para os alunos das classes populares, seria algo distante.

O capital cultural (com o *hexis corporal*) não somente facilitaria a comunicação pedagógica, como também propiciaria melhores desempenhos nas formas de avaliação. Ao avaliarem, os critérios dos professores não estariam relacionados apenas a verificações de aprendizagem; não avaliariam de forma neutra e imparcial as produções intelectuais e trabalhos escolares dos alunos. Para Bourdieu e Saint-Martin (2015, p. 214, grifos dos autores), "O *estilo* e a '*cultura geral*' são explicitamente levados em conta, mas em graus diferentes e com critérios variados segundo as disciplinas [...]". Portanto, as avaliações fazem parte de um verdadeiro "juízo professoral"; juízo que inclui, embora de forma inconsciente, estética, aparência física, indumentária, maneira de falar e de gesticular, regras de etiqueta e boa conduta.

Enfim, a Sociologia da Educação de Bourdieu chamou a atenção para o fato de que a escola e seus conteúdos não são neutros e que eles participam do processo de reprodução social, pondo fim (do ponto de vista teórico) à "ideologia do dom".

BERNARD LAHIRE E AS CONFIGURAÇÕES FAMILIARES

Como afirmado por Nogueira e Nogueira (2016, p. 19), "não se pode dizer que Bourdieu tenha construído um sistema de teoria fechado, coerente e completo". Por mais que a Sociologia de Bourdieu tenha fornecido preciosas contribuições para uma análise mais profunda da escola e das desigualdades escolares, suas teorias e conceitos originais não se fazem mais suficientes para explicar algumas problemáticas que surgem por causa de mudanças ocorridas na sociedade. Nesse sentido, o sociólogo francês Bernard Lahire – grande admirador e crítico da obra de Bourdieu – faz questionamentos em relação a conceitos como *habitus* e à transmissão de capital cultural.

Na obra *Sucesso escolar nos meios populares*, Lahire (1997) dedicou-se a investigar trajetórias de sucesso escolar em meios populares para compreender quais fatores contribuíam para a "subversão" do sistema escolar reprodutor, que levaria, estatisticamente, alunos desse meio popular ao fracasso escolar. Assim, identificou variações na escolaridade de crianças de um meio econômico e cultural semelhante, e, para compreender os motivos pelos quais isso foi possível, analisou as configurações familiares e os perfis de 26 crianças oriundas de meios populares que cursavam a segunda série do ensino fundamental francês. Nos perfis, verificam-se casos de fracassos previsíveis – ou seja, casos em que as condições objetivas de existências eram duras por causa da baixa escolarização dos pais (baixo capital cultural) e com uma trajetória escolar difícil; casos de fracasso improváveis – situação em que crianças oriundas de meios favorecidos tinham baixo rendimento escolar, cujos pais tinham maior nível de instrução – e, por fim, sucessos paradoxais – crianças que, apesar das duras condições e das poucas possibilidades estatísticas, obtiveram bons desempenhos escolares.

Seguindo uma perspectiva bourdieusiana, Lahire parte do pressuposto de que

Ignorar, como se faz frequentemente, que as categorias recortadas numa população de estudantes por critérios como a origem social, o sexo ou tal característica do passado escolar foram inegavelmente selecionadas no curso da escolaridade anterior, seria impedir-se de ter uma total consciência de todas as variações que fazem aparecer esses critérios (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 95).

Em outras palavras, Bourdieu e Passeron (2014) afirmam que, para uma análise total das variações de desempenho escolares, não se podem desconsiderar algumas categorias como origem social. Esses casos singulares de sucesso escolar são analisados por Lahire (1997, p. 14) por meio de uma leitura microssociológica:

Quando queremos compreender "singularidades", "casos particulares" (mas não necessariamente exemplares), parece que somos fatalmente obrigados a abandonar o plano da refle-

ção macrossociológica fundada nos dados estatísticos para navegar nas águas da descrição etnográfica, monográfica.

Lahire (1997, p. 19-20) procura relacionar as configurações familiares com o mundo escolar. Muitas vezes, privilegia mais um aspecto ou outro da socialização familiar. Então, as categorias consideradas pertinentes à descrição das configurações familiares são: as formas familiares da cultura escrita; as condições e disposições econômicas; a ordem moral doméstica; as formas de autoridade familiar; e as formas familiares de investimento pedagógico.

As formas familiares da cultura escrita estão relacionadas à heterogeneidade de relações com a escrita e leitura que as famílias podem ter, apesar da similaridade das categorias socioprofissionais. O fato de haver familiaridade com a leitura pode conduzir a criança ao sucesso escolar, uma vez que essa relação com o mundo da cultura escrita é vista como "natural" pela criança, resultando em uma experiência positiva com o texto. O oposto também pode ser observado: experiências negativas em que há a presença objetiva de livros. Para o autor, "a questão não se limita, portanto, à presença ou ausência de atos de leitura em casa: quando existe a experiência, é preciso sempre se perguntar se é vivida positiva ou negativamente, e se as modalidades são compatíveis com as modalidades de socialização escolar do texto escrito" (LAHIRE, 1997, p. 21). O autor considera, além disso, que esses escritos familiares estão relacionados, por um lado, às condições econômicas e, por outro, à ordem moral doméstica.

"Para que uma cultura escrita familiar, ou para que uma moral da perseverança e do esforço possam constituir-se, desenvolver-se e ser transmitidas, é preciso certamente condições econômicas de existência específica" (LAHIRE, 1997, p. 24). Isso posto, podemos afirmar que a estabilidade financeira familiar pode funcionar como um fator tranquilizador perante as mazelas externas. Uma casa própria, ajuda de familiares e remuneração salarial que permita, em certa medida, conforto às condições básicas de existências certamente influenciam em uma regularidade doméstica. Porém, as condições econômicas não são em si determinantes de comportamentos. Como assinala Lahire (1997, p. 24-25), "o mesmo capital e a mesma situação econômica podem ser tratados, geridos de diferentes maneiras, e essas maneiras são tanto o produto da socialização familiar de origem e de trajetórias escolares e profissionais, quanto da situação econômica presente".

Na falta de domínio de um capital cultural valorizado pela escola, a família pode atribuir à disciplina uma grande importância. Conforme Lahire (1997, p. 25),

[...] uma parte das famílias das classes populares pode outorgar uma grande importância ao 'bom comportamento' e ao respeito à autoridade do professor. Como não conseguem ajudar os filhos do ponto de vista escolar, tentam inculcar-lhes a capacidade de submeter-se à autoridade escolar [...].

Alerta, portanto, para o uso que se faz do capital cultural familiar e de suas formas de transmissão. Setton (2011, p. 59-60) afirma que, para Lahire, "a presença objetiva de um capital cultural só terá sentido se for colocado em condições que tornem possível sua 'transmissão'". Nesse sentido, não basta estar em contato com o capital cultural valorizado pela escola para que a "transmissão" ocorra, mas deve haver estímulos necessários que possibilitem a sua prática. Em outras palavras, não basta estar rodeado da "alta cultura" se não houver possibilidades para a sua "transmissão" e incorporação.

Por último, Lahire (1997 apud Setton, 2011, p. 64) alerta para as formas familiares de investimento pedagógico:

Elas se referem ao empenho da família em um projeto de ascensão social via sistema de ensino que se realiza desde a procura por uma escola particular ou por uma melhor escola pública da região à oferta de condições propícias aos estudos por meio da compra de livros e material didático. É possível observá-las também na valorização do trabalho da escola ou da participação familiar nas propostas acadêmicas e até na concessão de tempo para a dedicação aos estudos [...].

Sendo um admirador da obra de Bourdieu, Lahire não hesita em fazer críticas a ela, como em *O homem plural* (2002) e *A cultura dos indivíduos* (2006). Críticas relacionadas ao seu modo de fazer Sociologia de um ponto de vista estatístico e macrosociológico, tido por muitos como determinista.

NOVOS CRITÉRIOS DE SUCESSO ESCOLAR – A GLOBALIZAÇÃO E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO

Globalização é definida por Charlot (2013, p. 42) como uma reestruturação da ordem política e econômica do sistema capitalista internacional. É, ainda, parafraseando David Dollar – diretor das Políticas de Desenvolvimento no Banco Mundial –, "a crescente integração das economias e das sociedades no mundo, devido aos fluxos maiores de bens, de serviços, de capital, de tecnologia e de ideias" (CHARLOT, 2013, p. 47). Trata-se, portanto, de uma expansão do capitalismo, que tornou possível fazer transações financeiras e comerciais em âmbito internacional.

Mas qual é a relação existente entre a globalização e a escola?

Sabemos que, historicamente, a função social da educação e do sistema escolar tem sido um dilema pelo fato de estar atrelada a interesses de grupos e relações de poder. Pode-se afirmar, então, que não há consenso sobre o que "qualidade" significa, seja nos campos conservadores, liberais ou progressistas.

Para compreendermos os critérios de sucesso escolar vigentes, devemos entender o que se espera alcançar. Portanto, investigar as políticas educacionais em vigor se faz necessário, pois "o sucesso ou o fracasso escolares são devidamente estabelecidos e proclamados pelo sistema educacional" (PERRENOUD, 2003, p. 14). Pesquisas anteriores relacionadas ao tema, como as de Altmann (2002), Charlot (2013), Mota Júnior e Maués (2014) e Libâneo (2016), apontam para uma internacionalização das políticas educacionais, sendo

[...] um movimento inserido no contexto da globalização, em que agências internacionais multilaterais de tipos monetário, comercial, financeiro e creditício formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento. Essas recomendações incluem formas de regulação das políticas em decorrência de acordos de cooperação, principalmente nas áreas da saúde e da educação (LIBÂNEO, 2016, p. 42).

Charlot (2013, p. 37-38) aponta quatro fenômenos que permitem entender a relação entre educação e globalização: a educação ser pensada sob uma lógica econômica durante as décadas de 1960 e 1970; novas lógicas econômicas durante a década de 1980; globalização e integração entre economias e países; e, por último, o que o autor denomina de "movimento para a solidarização da espécie humana".

Tem-se, assim, um histórico de pensamentos economicistas sobre a educação que remete, inicialmente, à década de 1960 e que se fortalece a partir da globalização. Para Libâneo (2016, p. 43),

No campo da educação, internacionalização significa a modelação dos sistemas e instituições educacionais conforme expectativas supranacionais definidas pelos organismos internacionais ligados às grandes potências econômicas mundiais, com base em uma agenda globalmente estruturada para a educação, as quais se reproduzem em documentos de políticas educacionais nacionais como diretrizes, programas, projetos de lei, etc.

Organizações internacionais, como Banco Mundial (BM), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Fundo Monetário Internacional (FMI) e Organização Mundial do Comércio (OMC), em contextos de abertura de fronteiras, têm grande influência na concepção de escola, currículo e sucesso escolar. Com a globalização, ocorrem mudanças no mundo do trabalho que, conseqüentemente, trazem novas exigências para a escola e o ensino.

O modelo de exploração anterior, que exigia um trabalhador fragmentado, rotativo – para executar tarefas repetidas – e treinado rapidamente pela empresa, cede lugar, em boa medida, a um modelo de exploração que requer um novo trabalhador, com habilidades de

comunicação, abstração, visão de conjunto, integração e flexibilidade, para acompanhar o próprio avanço científico-tecnológico da empresa, o qual se dá por força dos padrões de competitividade seletivos exigidos no mercado global. Essas novas competências e habilidades não podem ser desenvolvidas a curto prazo e nem pela empresa. Por isso, a educação básica, ou melhor, a educação fundamental ganha centralidade nas políticas educacionais, sobretudo nos países subdesenvolvidos. Ela tem como função primordial desenvolver as novas habilidades cognitivas (inteligência instrumentalizadora) e as competências sociais necessárias à adaptação do indivíduo ao novo paradigma produtivo, além de formar o consumidor competente, exigente, sofisticado (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 115-116).

Conforme Charlot (2013, p. 52), "para os países mais pobres, as organizações importantes são o FMI e o Banco Mundial". Como indicam estudos recentes, o BM tem como missão aliviar a pobreza em longo prazo. No caso do Brasil, o BM se faz muito presente orientando a educação básica, orientações que "refletem a tendência da nova ordem econômica mundial, o avanço das tecnologias e da globalização, as quais requerem indivíduos com habilidades intelectuais mais diversificadas e flexíveis, sobretudo quanto à adaptabilidade às funções que surgem constantemente" (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 116).

O BM tem como função "emprestar dinheiro para amparar projetos de desenvolvimento, em particular na área da educação" (CHARLOT, 2013, p. 53). Porém, seu dinheiro não é direcionado a financiar um projeto que não esteja alinhado ao seu próprio viés; ele "avalia os projetos que lhe são submetidos, de acordo com seus próprios critérios [...]" (CHARLOT, 2013, p. 53), tornando-o, assim, o principal consultor em educação dos países em desenvolvimento, como o Brasil.

Nessa perspectiva, e a título de exemplo, o documento *Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento*, do Banco Mundial (2011), fornece as bases para as políticas educacionais aos países financiados por essa organização.

Partindo do pressuposto de que vivemos em tempos de constantes mudanças e transformações, o documento ressalta, no prefácio, o fato de que, diante de tamanho avanço tecnológico, os perfis e as qualificações profissionais têm sido mudados. Quando se avaliam os índices de desemprego, constata-se que há uma incapacidade dos sistemas de ensino de formar jovens com habilidades voltadas a uma ocupação no mercado de trabalho, demonstrando também uma insatisfação do setor empresarial que tem demandado indivíduos mais qualificados e produtivos. Portanto, acredita-se que a expansão e a melhoria qualitativa da educação são fundamentais para o enfrentamento e a superação desses desafios.

No documento, encontramos a seguinte afirmação: "O objectivo global é não só escolaridade, como também aprendizagem" (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 1). A partir dessa afirmação,

subentende-se que, até o momento, os objetivos da educação e das políticas educacionais estão atrelados à igualdade de acesso ao ambiente escolar, motivado não pelo objetivo de levar educação, aprendizagem e conhecimento a milhões de pessoas não escolarizadas, mas de aumentar os índices mundiais de educação. Logo, essa motivação está pautada em uma questão quantitativa de acesso. Verifica-se esse objetivo quando se enfatiza que "o número de crianças em idade escolar, não escolarizadas, caiu de 106 milhões em 1999 para 68 milhões em 2008" (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 2).

Essa nova estratégia de educação para todos é centrada em uma lógica desenvolvimentista que concebe a educação como um mecanismo de crescimento econômico e mobilidade social. Quando se pensa em uma lógica quantitativa, ofertam-se diplomas em maior escala, gerando uma "inflação de diplomas". Dessa forma, apesar de os indivíduos possuírem diplomas (que não são, obrigatoriamente, certificação de aprendizagem significativa), ao adentrarem no mercado de trabalho, não têm as habilidades e competências fundamentais que determinam a produtividade e conseqüentemente sua posição no mercado.

Assim, embora a narrativa seja priorizar a aprendizagem, o objetivo torna-se instrumentalizar as crianças e os jovens com conhecimentos e habilidades de que necessitam para que possam ter vidas saudáveis e produtivas e obter um emprego significativo, como postulado no prefácio do documento. Dessa forma, é atribuída à educação escolar a tarefa de formar um trabalhador com competências e habilidades que o desenvolvimento tecnológico demanda, associada ao acolhimento social.

Conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 116), "o Banco Mundial requer que a educação escolar esteja articulada ao novo paradigma produtivo, para assegurar o acesso aos novos códigos da modernidade capitalista". Assim, espera-se que a qualidade da educação seja elevada para que seja possível atingir um nível de competitividade e produtividade – critérios mercadológicos baseados na qualidade total.

Buscando a qualidade total, as escolas reproduzem a lógica de competição do mercado. Um de seus efeitos leva à "avaliação constante dos resultados (do desempenho) obtidos pelos alunos, resultados esses que comprovam a atuação eficaz e de qualidade do trabalho desenvolvido na escola", afirmam Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 126-127). Vale ressaltar que essas avaliações são feitas em larga escala por meio de testes padronizados, como o Enem. Além disso, o Brasil participa do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) que permite a comparação entre os países participantes da avaliação. Conforme Perrenoud (2003, p. 13) pontua, "os resultados das avaliações padronizadas serão progressivamente considerados nos julgamentos cotidianos de excelência escolar e intervirão, portanto, nos boletins escolares e nas decisões referentes à seleção, orientação, certificação". Considerando o Brasil como ponto de reflexão sobre políticas educacionais, tomamos o Enem como exemplo da influência de organizações internacionais e potencial influenciador de currículos.

O Enem, aplicado pela primeira vez em 1998, no governo Fernando Henrique Cardoso, tinha como objetivo avaliar anualmente o desempenho dos estudantes de ensino médio, auxiliando na criação de estratégias pontuais para a melhoria do ensino no país. A partir do ano de 2009, no governo Luiz Inácio Lula da Silva, o Enem deixou de ser uma ferramenta avaliadora para se tornar uma ferramenta de ingresso no ensino superior. Conforme Carneiro (2012, p. 24),

É na relação Ensino Médio/educação superior que se há de localizar o campo de distorções dos processos de avaliação do ciclo de estudos do Ensino Médio. Tal alinhamento relacional tem feito esmaecer a ideia de Ensino Médio como etapa de coroamento de todo o ciclo da educação básica, assumindo, definitivamente, a natureza de passaporte para a educação superior.

Consequentemente, as escolas passaram, então, a utilizar as médias obtidas nos *rankings* escolares como *marketing* do seu "produto".

Apesar de o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) ter-se iniciado em 1998, esse exame não resultou de imediato na elaboração de *rankings*, pois, em suas primeiras edições, as médias obtidas pelos estabelecimentos de ensino médio só eram divulgadas mediante a solicitação formal de cada estabelecimento ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Foi somente a partir de 2006 que o Inep passou a divulgar a proficiência média dos participantes por escola, calculada a partir dos resultados dos candidatos nas quatro áreas do conhecimento avaliadas e em redação. Com isso, a "nota" de cada escola passou a ser critério para a classificação ordenada do conjunto delas, o que viabilizou a organização dos estabelecimentos na forma de *rankings*. Desde então, os *rankings* ganharam grande repercussão e legitimidade, tanto na opinião pública, como na mídia (NOGUEIRA; LACERDA, 2014, p. 129).

As escolas, portanto, por causa de uma constante disputa pelas melhores classificações nos *rankings*, têm seus currículos e práticas "adaptados" a um modelo específico de teste que visa ao ingresso na universidade. Com isso posto, a quantidade de alunos que obtém sucesso nesse tipo de exame (consequentemente, aumentam-se os índices nos *rankings*) passa a ser vista por diversos setores da sociedade como exemplo de "sucesso escolar". Então, o sucesso da escola assenta-se no sucesso escolar do aluno. O sucesso escolar, portanto, é entendido como bom rendimento no Enem, o que conduz, logo, a uma vaga nos bancos do ensino superior. Como pontua Carneiro (2012, p. 22), "assim, passar no vestibular e, agora, ultrapassar o Enem, pela sua força mercadológica, é não apenas proclamar o valor do conhecimento e da cultura, mas também se autoproclamar como capaz de abrir a cortina do mundo do trabalho e do êxito profissional".

Com essa significação de sucesso escolar, os critérios subjetivos são diminuídos perante a avaliação institucional, o currículo passa a ser definido por um mero teste padronizado e o ensino médio torna-se uma preparação para o ensino superior. Além disso, o sucesso escolar fica, portanto, refém do crivo das instituições e dos agentes escolares. Perrenoud (2003, p. 15) afirma que "os atores podem preservar a liberdade 'mental' de não aderir à definição institucional, mas eles serão, queiram ou não, submetidos a seus efeitos". Efeitos que podem ser prejudiciais à vida desses atores, visto que, sem esse crivo da instituição, há uma ameaça de desemprego, levando, conseqüentemente, a uma situação de vulnerabilidade social e exclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do pressuposto de que o conceito de sucesso escolar é variável, este trabalho teve como objetivo geral compreender esse conceito no nosso mundo contemporâneo, por meios das políticas educacionais vigentes, sendo estas influenciadas por organizações internacionais. Para isso, retornou-se à produção bibliográfica explicativa das desigualdades escolares.

A globalização, como já destacado, traz consigo mudanças estruturais em diversos campos da sociedade e também conseqüências culturais na área de educação. Pode-se afirmar que, ao trazer novas lógicas econômicas (lógicas de modernização), a exigência por educação básica de qualidade aumentou, mobilizando a população em direção ao saber e à escolaridade. Apesar desse benefício, uma educação pautada somente nessa perspectiva tende a trazer, ao mesmo tempo, uma modernização e um empobrecimento da formação integral dos alunos. Modernização pelo fato de estar relacionada à instrumentalização de novas tecnologias (que demandam pessoas cada vez "mais educadas"). E empobrecimento pelo fato de esmaecer a formação em diversas áreas do conhecimento que podem não ter ligação direta ou em curto prazo com as demandas do mercado.

A partir da dissonância entre essas duas perspectivas, a situação da educação brasileira se encontra em crise, em virtude de não formar os alunos para nenhum desses sentidos, visto que há um descontentamento no setor empresarial em relação ao déficit de habilidades e competências que os jovens deveriam ter para o exercício pleno das suas funções no mercado de trabalho, ao mesmo tempo que há um descontentamento no ensino superior em relação à defasagem das capacidades cognitivas e intelectuais que muitos alunos apresentam, inclusive com elevado número de analfabetismo funcional – capacidades essas essenciais para o pleno cumprimento das exigências do ensino superior.

Muitos são os desafios que a escola do século XXI tem de enfrentar graças às constantes mudanças da sociedade. Por ser um mundo globalizado, a escola deve encarar desafios quanto à sua função. Pelo fato de lógicas de "qualidade total" se fazerem presentes, o siste-

ma escolar deve adaptar-se a essa nova realidade, correndo o risco de ficar "atrasado" ou "ultrapassado" caso não o faça. Cabe aqui a indagação sobre o que essa "qualidade total" significa: estudar para passar de ano e receber um diploma ou formar integralmente um cidadão? Dependendo da perspectiva de como a escola é vista, ambas as respostas podem ser válidas. Formar um cidadão na sua integralidade parece ser a saída mais razoável. Porém, não se pode esquecer que essa formação deve ser, inclusive, (e por que não?), para o trabalho, ao mesmo tempo que a formação intelectual, contemplando assim interesses e demandas dos setores empresarial e acadêmico. Mas essa formação é possível?

School success, globalization and subversion strategies in popular classes

Abstract: It is a report of a bibliographical research centered on the theme of school success which, as well as its counterpoint – school failure –, is conceptually variable in historical spaces and times. The subject is of a small academic production, when compared to the one of the school failure. The investigation has returned to the understanding of how school success has been configured in the current Brazilian educational policies of capitalist bases, which cherish the accumulation of economic capital and institutionalized cultural capital, in the terms of Pierre Bourdieu. In the course of the research, theoretical contributions on school inequalities, limited to the field of Psychology and Sociology of Education, especially Pierre Bourdieu, Bernard Lahire, Bernard Charlot and, in the field of educational policies, José Carlos Libâneo, were resumed. More specifically, it focused on the literature review: concepts of failure and school success, from a historical perspective; explanations of causes of school failure, under different theoretical approaches; possible factors that can lead students from popular classes to school success; reflections on what is configured as a school success, taking as reference the referral of current educational policies. It was concluded that the concept of school success has been related to the student's good performance in standardized assessments, such as Enem, for the purpose of entering higher education and the labor market.

Keywords: School success. Popular classes. Globalization. Educational policies. Schooling.

REFERÊNCIAS

- ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, jan./jun. 2002.
- AMORA, A. S. *Minidicionário Soares Amora da Língua Portuguesa*. 20. ed. rev. e atual. conforme a nova ortografia. 20. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.
- BANCO MUNDIAL. *Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento*. Washington, DC: Banco Mundial, 2011.

- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 8 maio 2019.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). *Escritos de educação*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015a. p. 43-72.
- BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). *Escritos de educação*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015b. p. 79-88.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BOURDIEU, P.; SAINT-MARTIN, M. de. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). *Escritos de educação*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 205-241.
- CARNEIRO, M. A. *O nó do ensino médio*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- CARVALHO, A. M. C. de. *Sucesso escolar: o que isso representa?* 2009. 121 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- CHARLOT, B. Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. In: CHARLOT, B. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013. p. 37-61.
- IRELAND, V. E. et al. *Repensando a escola: um estudo dos desafios de aprender, ler e escrever*. Brasília: Unesco, MEC, Inep, 2007. v. 1.
- LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.
- LAHIRE, B. *O homem plural: os determinantes da ação*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- LAHIRE, B. *A cultura dos indivíduos*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n.1 59, p. 38-62, jan./mar. 2016.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.
- MARTINS, C. P. M. *Factores e análise do insucesso escolar: um estudo feito a partir da Escola Secundária Polivalente Cesaltina Ramos no 3º ciclo, ano lectivo 2005/2006*. 2006. 86 p. Monografia (Licenciatura em Gestão e Planeamento da Educação) – Instituto Superior de Educação, Cabo Verde, 2006.
- MIRA, M. M.; ROMANOWSKI, J. P. Tecnicismo, neotecnicismo e as práticas pedagógicas. In: *Anais do IX Congresso Nacional de Educação*. Curitiba: Champagnat, 2009. v. 1, p. 10209-10219.

MOTA JÚNIOR, W. P. da; MAUÉS, O. C. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 78, p. 15-36, 2002.

NOGUEIRA, M. A.; LACERDA, W. G. Os *rankings* de estabelecimentos de ensino médio e as lógicas de ação das escolas. O caso do Colégio de Aplicação da UFV. In: KRAWCZYK, N. (org.). *Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional*. São Paulo: Cortez, 2014. p. 127-161.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. *Bourdieu & a educação*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

PATTO, M. H. S. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 65, p. 72-77, maio 1988.

PEREIRA, A. da S. A. *Sucesso escolar de alunos dos meios populares: mobilização pessoal e estratégias familiares*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

PERRENOUD, P. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 9-27, jul. 2003.

RAMPELL, C. Degree inflation? Jobs That Newly Require B.A.'s. *Economix*, 4 Dec. 2012. Disponível em: <https://economix.blogs.nytimes.com/2012/12/04/degree-inflation-jobs-that-newly-require-b-a-s/>. Acesso em: 19 nov. 2017.

RAMPELL, C. It Takes a B.A. to Find a Job as a File Clerk. *The New York Times*, 19 Feb. 2013. Disponível em: <http://www.nytimes.com/2013/02/20/business/college-degree-required-by-increasing-number-of-companies.html>. Acesso em: 19 nov. 2017.

RANGEL, A. *Insucesso escolar*. Lisboa: Instituto Piaget, 1995. (Horizontes pedagógicos).

SETTON, M. da G. J. Bernard Lahire: a multiplicidade das condições de socialização e a cultura escolar. In: REGO, T. C. et al. (org.). *Educação, escola e desigualdade*. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Segmento, 2011. (Pedagogia contemporânea, v. 1).

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1993.

Recebido em julho de 2018.
Aprovado em novembro de 2018.