

O FRACASSO ESCOLAR: NA PERSPECTIVA DO CONCEITO DE CAPITAL CULTURAL DE PIERRE BOURDIEU

SCHOOL FAILURE: FROM THE PERSPECTIVE OF PIERRE BOURDIEU'S CONCEPT OF CULTURAL CAPITAL

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar fenômeno do fracasso escolar no contexto da educação brasileira à luz do conceito de capital cultural de Pierre Bourdieu, em diálogo com contribuições da Psicologia da Educação. Trata-se de um método de pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentada na revisão de produções nacionais e internacionais sobre fracasso escolar, capital cultural e processos de escolarização. A análise evidencia que a escola tende a valorizar repertórios culturais das classes dominantes, convertendo diferenças socioculturais em desigualdades de desempenho escolar. Observa-se que estudantes das camadas populares enfrentam maiores dificuldades de permanência e êxito escolar, não por limitações individuais, mas pela distância entre seu capital cultural e aquele legitimado institucionalmente. Conclui-se que o enfrentamento do fracasso escolar exige práticas pedagógicas e políticas educacionais comprometidas com a equidade, o reconhecimento da diversidade cultural dos estudantes e a superação de abordagens individualizantes.

Palavras-chaves:

Fracasso escolar; Capital cultural; Educação; Psicologia da Educação.

ABSTRACT

To analyze the phenomenon of school failure in the Brazilian educational context from the perspective of Pierre Bourdieu's concept of cultural capital, in dialogue with Educational Psychology. This is a qualitative bibliographic study based on a review of national and international literature on school failure, cultural capital, and schooling processes. The analysis shows that schools tend to value the cultural repertoires of dominant social groups, transforming sociocultural differences into inequalities in academic performance. Students from popular classes face greater challenges in school permanence and success due to the mismatch between their cultural capital and that legitimized by the school. Addressing school failure requires pedagogical practices and educational policies committed to equity and to recognizing students' cultural diversity.

Keywords: School failure; Cultural capital; Education; Educational Psychology.

INTRODUÇÃO

O fracasso escolar configura-se como um dos principais desafios da educação básica pública brasileira contemporânea. Os elevados índices de reprovação, evasão e baixo rendimento acadêmico evidenciam que a escola, apesar do discurso de democratização do conhecimento, ainda enfrenta dificuldades significativas para assegurar a equidade de aprendizagem a todos os estudantes. Ao longo da história, diferentes explicações foram formuladas para compreender esse fenômeno, muitas delas centradas no indivíduo, atribuindo o insucesso escolar a supostos déficits cognitivos, emocionais ou à desestruturação familiar. Tais interpretações, entretanto, tendem a simplificar uma problemática complexa e a deslocar a responsabilidade do sistema educacional para o aluno, desconsiderando fatores sociais, culturais e institucionais que condicionam o processo de escolarização.

Compreender o fracasso escolar exige, portanto, a superação de leituras individualizantes e o reconhecimento de que a escola está inserida em uma estrutura social marcada por profundas desigualdades. Conforme aponta Bourdieu (1998), a instituição escolar participa ativamente da produção e da legitimação dessas desigualdades ao tratar como naturais diferenças que são socialmente construídas. Nessa perspectiva, o insucesso escolar não pode ser interpretado apenas como resultado do esforço individual, mas como expressão de relações sociais desiguais que atravessam o campo educacional.

A contribuição teórica de Pierre Bourdieu mostra-se fundamental para a análise do fracasso escolar ao deslocar o foco explicativo do indivíduo para as estruturas sociais que organizam o sistema educacional. Para o autor, a escola não atua de forma neutra, uma vez que valoriza determinados repertórios culturais como legítimos, em detrimento de outros. Assim, estudantes oriundos das classes médias e altas tendem a ingressar no espaço escolar portando um capital cultural mais próximo daquele exigido institucionalmente, o que lhes confere vantagens simbólicas ao longo de suas trajetórias escolares (BOURDIEU, 1998).

Segundo Bourdieu, o capital cultural manifesta-se sob três formas interdependentes: incorporado, objetivado e institucionalizado. O capital cultural incorporado refere-se aos

saberes, disposições e competências internalizados ao longo do processo de socialização; o capital cultural objetivado diz respeito a bens culturais, como livros e instrumentos; e o capital cultural institucionalizado relaciona-se aos títulos e diplomas escolares. A escola tende a reconhecer e valorizar principalmente essas formas de capital quando já foram adquiridas no ambiente familiar, o que contribui para a reprodução das desigualdades educacionais (BOURDIEU, 1998).

Em diálogo com a Sociologia da Educação, a Psicologia da Educação amplia a compreensão do fracasso escolar ao evidenciar que a aprendizagem não se reduz a aspectos exclusivamente cognitivos. Elementos afetivos, motivacionais, sociais e culturais exercem papel central na relação do estudante com o saber e na construção de sua trajetória escolar. A forma como o aluno atribui sentido aos conteúdos escolares está diretamente relacionada às suas experiências sociais e às condições objetivas de sua existência (CHARLOT, 2000).

A relação com o saber, conforme destaca Charlot (2000), não se limita a uma dimensão intelectual, mas envolve também aspectos identitários e sociais, pois diz respeito ao modo como o estudante se percebe enquanto sujeito capaz de aprender e de ocupar um lugar legítimo na escola. Quando o ambiente escolar desconsidera os saberes prévios e a cultura dos alunos das classes populares, tende a produzir sentimentos de desvalorização, baixa autoestima acadêmica e desengajamento, fatores que contribuem para a intensificação do fracasso escolar

Dessa forma, a Psicologia da Educação reforça a necessidade de compreender o fracasso escolar como um fenômeno multidimensional, resultante da articulação entre condições sociais, práticas pedagógicas e processos subjetivos. Tal abordagem contribui para superar explicações reducionistas e individualizantes, possibilitando a construção de análises e intervenções educacionais mais sensíveis à diversidade cultural presente no espaço escolar, uma vez que o sucesso e o fracasso escolares não podem ser compreendidos dissociados dos contextos psicossociais e socioeconômicos em que os estudantes estão inseridos (Candeira; Negreiros, 2025). Nesse sentido, este artigo tem como objetivo analisar o fracasso escolar a partir do conceito de capital cultural de Pierre

Bourdieu, em diálogo com contribuições da Psicologia da Educação, buscando compreender de que modo as desigualdades socioculturais influenciam tanto o desempenho escolar quanto a permanência dos estudantes na escola.

MÉTODO

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica. O corpus teórico foi constituído a partir de livros e artigos científicos nacionais e internacionais que abordam o fracasso escolar, o capital cultural e os processos de escolarização, que vão de autores clássicos a mais recentes. A análise dos dados ocorreu por meio de leitura analítica e interpretativa das obras selecionadas e produção de fichamentos, buscando estabelecer articulações entre os conceitos bourdieusianos e as contribuições da Psicologia da Educação. Por tratar-se de um estudo teórico, não houve necessidade de submissão a Comitê de Ética em Pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O conceito de fracasso escolar:

A análise da literatura evidencia que o fracasso escolar ultrapassa a noção restrita de ausência de êxito ou de baixo rendimento acadêmico, sendo socialmente construído a partir de critérios institucionais que nem sempre consideram as condições objetivas e simbólicas nas quais os estudantes estão inseridos. Nesse contexto, a discussão contemporânea sobre as desigualdades educacionais exige novas abordagens analíticas, uma vez que, conforme Corrêa e Silva:

“a compreensão contemporânea das desigualdades sociais no campo educacional exige abordagens analíticas mais específicas para a interpretação dos fenômenos escolares, não se limitando à retomada de questões já discutidas, mas à formulação de novos questionamentos que considerem as circunstâncias atuais”. Corrêa e Silva (2023, p. 8),

Tal perspectiva reforça a necessidade de superar explicações individualizantes do fracasso escolar e de considerar os condicionantes sociais, culturais e institucionais que atravessam o processo educativo, além da necessidade de abordar essa questão sem generalização, mas analisar caso a caso com as demandas atuais.

Como foi exposto as questões encontradas apontam que o desempenho escolar não pode ser compreendido isoladamente das condições sociais, culturais e familiares que moldam a trajetória dos estudantes, pois como afirma Aristóteles (2006) em sua obra a política, define o ser humano como um “Animal político”, ou seja, um ser que constrói todas suas atividades na sociedade de maneira coletiva. Dessa maneira, como sujeitos sociais, os alunos constroem sua relação com o conhecimento a partir das experiências vividas em seus contextos de origem, o que influencia diretamente sua participação no espaço escolar. Dessa forma, diferenças socioculturais são frequentemente convertidas em desigualdades educacionais, reforçando trajetórias marcadas pelo insucesso escolar.

A literatura revisada demonstra que, sobretudo a partir da década de 1970, passaram a emergir críticas às explicações biologizantes do fracasso escolar. Conforme analisado por Patto (1999), tais abordagens atribuíam o baixo desempenho a supostas deficiências cognitivas ou disfunções neurológicas, contribuindo para a patologização da pobreza e para a culpabilização das famílias das classes trabalhadoras. Esses resultados evidenciam que tais explicações ocultavam os determinantes sociais do processo educativo e reforçavam estigmas historicamente construídos.

Com o avanço das pesquisas na Sociologia e na Psicologia da Educação, o fracasso escolar passou a ser compreendido como um fenômeno multidimensional, resultante da interação entre fatores econômicos, políticas públicas educacionais, organização curricular, práticas pedagógicas, formação docente e aspectos subjetivos dos estudantes. Estudos recentes confirmam que o desempenho escolar está fortemente associado às condições socioeconômicas e aos repertórios culturais adquiridos no ambiente familiar (ROCHA, 2020; ALVES; SOARES, 2019), reforçando a centralidade das desigualdades sociais na produção do fracasso escolar.

Sob a perspectiva da Psicologia da Educação, os resultados indicam que a aprendizagem ocorre quando o aluno atribui sentido ao conhecimento escolar. Conforme destaca Charlot (2000), conteúdos distantes da realidade social e cultural dos estudantes tendem a gerar desinteresse, desmotivação e ruptura do vínculo com o saber. Além disso, políticas educacionais fragmentadas, ausência de acompanhamento familiar, infraestrutura escolar precária e currículos pouco sensíveis à diversidade cultural intensificam as experiências de fracasso.

No campo da Psicologia Escolar, a literatura evidencia que as abordagens iniciais atribuíram centralidade excessiva ao indivíduo. Segundo Bock (2003), a atuação psicológica no contexto escolar esteve marcada por práticas classificatórias, que responsabilizavam o aluno e sua família pelo insucesso escolar. A discussão desses resultados revela que essa perspectiva desconsiderava a educação como um processo social de transmissão cultural, no qual valores, significados e modelos são historicamente produzidos e compartilhados.

Assim, os resultados analisados reforçam que o fracasso escolar não pode ser interpretado como falha individual, mas como expressão de desigualdades sociais, culturais e simbólicas que atravessam o sistema educacional. A discussão aponta para a necessidade de superar explicações individualizantes e de promover práticas pedagógicas e políticas educacionais comprometidas com a equidade e com o reconhecimento da diversidade sociocultural dos estudantes.

As questões encontradas apontam que o desempenho escolar não pode ser compreendido isoladamente das condições sociais, culturais e familiares que moldam a trajetória dos estudantes, pois como afirma Aristóteles (2006) em sua obra a política, define o ser humano como um “Animal político”, ou seja, um ser que constrói todas suas atividades na sociedade de maneira coletiva. Dessa maneira, como sujeitos sociais, os alunos constroem sua relação com o conhecimento a partir das experiências vividas em seus contextos de origem, o que influencia diretamente sua participação no espaço escolar. Dessa forma, diferenças socioculturais são frequentemente convertidas em desigualdades educacionais, reforçando trajetórias marcadas pelo insucesso escolar.

A literatura revisada demonstra que, sobretudo a partir da década de 1970, passaram a emergir críticas às explicações biologizantes do fracasso escolar. Conforme analisado por Patto (1999), tais abordagens atribuíam o baixo desempenho a supostas deficiências cognitivas ou disfunções neurológicas, contribuindo para a patologização da pobreza e para a culpabilização das famílias das classes trabalhadoras. Esses resultados evidenciam que tais explicações ocultavam os determinantes sociais do processo educativo e reforçavam estigmas historicamente construídos.

Com o avanço das pesquisas na Sociologia e na Psicologia da Educação, o fracasso escolar passou a ser compreendido como um fenômeno multidimensional, resultante da interação entre fatores econômicos, políticas públicas educacionais, organização curricular, práticas pedagógicas, formação docente e aspectos subjetivos dos estudantes. Estudos recentes confirmam que o desempenho escolar está fortemente associado às condições socioeconômicas e aos repertórios culturais adquiridos no ambiente familiar (ROCHA, 2020; ALVES; SOARES, 2019), reforçando a centralidade das desigualdades sociais na produção do fracasso escolar.

Sob a perspectiva da Psicologia da Educação, os resultados indicam que a aprendizagem ocorre quando o aluno atribui sentido ao conhecimento escolar. Conforme destaca Charlot (2000), conteúdos distantes da realidade social e cultural dos estudantes tendem a gerar desinteresse, desmotivação e ruptura do vínculo com o saber. Além disso, políticas educacionais fragmentadas, ausência de acompanhamento familiar, infraestrutura escolar precária e currículos pouco sensíveis à diversidade cultural intensificam as experiências de fracasso.

No campo da Psicologia Escolar, a literatura evidencia que as abordagens iniciais atribuíram centralidade excessiva ao indivíduo. Segundo Bock (2003), a atuação psicológica no contexto escolar esteve marcada por práticas classificatórias, que responsabilizavam o aluno e sua família pelo insucesso escolar. A discussão desses resultados revela que essa perspectiva desconsiderava a educação como um processo social de transmissão cultural, no qual valores, significados e modelos são historicamente produzidos e compartilhados.

Assim, os resultados analisados reforçam que o fracasso escolar não pode ser interpretado como falha individual, mas como expressão de desigualdades sociais, culturais e simbólicas que atravessam o sistema educacional. A discussão aponta para a necessidade de superar explicações individualizantes e de promover práticas pedagógicas e políticas educacionais comprometidas com a equidade e com o reconhecimento da diversidade sociocultural dos estudantes.

O CAPITAL CULTURAL EM BOURDIEU

No campo da Sociologia da Educação, a noção de capital cultural tem sido mobilizada de forma crítica para problematizar os critérios de valorização cultural presentes no sistema educacional. Conforme destacam Corrêa e Silva (2023),

“na Sociologia da Educação, a noção restrita de capital cultural tem sido frequentemente mobilizada para contextualizar a chamada ‘alta cultura’, entendida como uma visão homogênea e hegemônica que privilegia expressões culturais eruditas em detrimento de outras manifestações culturais, as quais são, muitas vezes, classificadas como inferiores, subalternizadas e socialmente desvalorizadas” (CORRÊA; SILVA, 2023, p. 10).

Essa compreensão permite evidenciar a estreita relação entre as desigualdades sociais e escolares. Para Bourdieu (2013), a sociedade organiza-se a partir da distribuição desigual de diferentes tipos de capital econômico, social e cultural os quais influenciam diretamente as oportunidades e as trajetórias de vida dos indivíduos. Nesse sentido, a escola tende a valorizar determinados repertórios culturais como legítimos, apresentando-os como universais, o que favorece os estudantes que já dominam tais códigos no processo de socialização familiar.

O capital cultural manifesta-se em três formas interdependentes: incorporada, objetivada e institucionalizada, de modo que cada uma delas depende das demais para se manter e se reproduzir. O capital cultural incorporado refere-se às disposições duráveis adquiridas ao longo da vida, sobretudo no ambiente familiar, como o domínio da linguagem escolar, os hábitos de leitura, as formas de comportamento e os modos de interpretar a

realidade. Trata-se de um capital que exige tempo para ser adquirido e que se constrói de maneira desigual entre os diferentes grupos sociais.

Nesse sentido, Bourdieu afirma que:

“O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da ‘pessoa’, um ‘habitus’. Aquele que o possui ‘pagou com sua própria pessoa’ e com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo. Esse capital ‘pessoal’ não pode ser transmitido instantaneamente (diferentemente do dinheiro, de títulos de propriedade ou mesmo de títulos de nobreza) por doação ou transmissão hereditária, por compra ou troca. Pode ser adquirido, no essencial, de maneira totalmente dissimulada e inconsciente, e permanece marcado por suas condições primitivas de aquisição” (BOURDIEU, 1998, p. 73–74).

Dessa forma, o capital cultural relaciona-se diretamente à cosmovisão do indivíduo, construída em um ambiente familiar que dispõe de determinada bagagem de conhecimentos, experiências e condições econômicas. É nesse contexto que se formam disposições como o hábito de estudar e a familiaridade com os códigos escolares. Embora o capital cultural não seja hereditário no sentido biológico, ele é socialmente construído ao longo da formação do indivíduo, sendo profundamente influenciado pelas condições econômicas e sociais da família. Assim, o capital econômico atua como suporte para a aquisição do capital cultural, convertendo-se, muitas vezes, em capital simbólico, legitimado e valorizado no espaço escolar.

O capital cultural objetivado refere-se aos bens materiais portadores de valor cultural, tais como livros, dicionários, computadores, instrumentos musicais e o acesso a espaços culturais. Embora esses bens possam ser adquiridos por meio do capital econômico, sua apropriação efetiva depende do capital cultural incorporado, isto é, das disposições e competências necessárias para compreendê-los e utilizá-los de forma significativa.

Nesse sentido, Bourdieu (1998) destaca que o capital cultural objetivado, ao estar “em suportes materiais, tais como escritos, pinturas, manuscritos, entre outros, é transmissível em sua materialidade”. Contudo, essa transmissibilidade não garante, por si só, a internalização de seu valor simbólico. O simples acesso aos bens culturais não assegura o domínio necessário para sua interpretação e uso.

A relação com o capital cultural objetivado é, portanto, profundamente influenciada pelo ambiente familiar, que media a introdução desses bens na vida do indivíduo e orienta as formas de interação com eles. Famílias que possuem maior familiaridade com tais objetos tendem a estimular práticas como a leitura, a valorização do conhecimento e a participação em atividades culturais, contribuindo para melhores condições de êxito no percurso escolar.

Por fim, o capital cultural institucionalizado corresponde à forma oficialmente reconhecida do capital cultural, expressa em títulos, diplomas e certificações, que conferem legitimidade social às trajetórias escolares e funcionam como critérios de distinção social.

Nesse sentido, Bourdieu ressalta que:

“As estratégias de reversão do capital econômico em capital cultural, que estão entre os fatores conjunturais da exploração escolar e da inflação de diplomas, são comandadas pelas transformações da estrutura das oportunidades de lucro asseguradas pelas diferentes espécies de capitais” (BOURDIEU, 1998, p. 78).

As diferentes formas de capital acabam por produzir desigualdades simbólicas. Para Bourdieu, a instituição escolar não opera de forma neutra, pois tende a valorizar como legítimo o capital cultural típico das classes dominantes, apresentando-o como universal. Os conteúdos curriculares, as linguagens, os critérios de avaliação e as expectativas pedagógicas estão alinhados a esse repertório cultural, favorecendo os estudantes que já o dominam desde a socialização familiar.

Como consequência, os alunos oriundos das camadas populares enfrentam maiores dificuldades no processo de escolarização, pois precisam, simultaneamente, aprender os conteúdos formais e decodificar os códigos culturais exigidos pela escola. Esse processo produz uma forma de violência simbólica, na qual as desigualdades culturais são transformadas em diferenças de desempenho e apresentadas como resultado do mérito individual. Assim, a escola contribui para a reprodução das desigualdades sociais ao converter privilégios herdados em supostas competências naturais.

Desse modo, problematizar o capital cultural no contexto educacional implica questionar a ideia de igualdade de oportunidades e refletir sobre práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade cultural dos estudantes. Tal reflexão é fundamental para a construção de uma educação comprometida com a justiça social e com a redução das desigualdades historicamente produzidas no interior do sistema escolar.

RELAÇÃO ENTRE CAPITAL CULTURAL E FRACASSO ESCOLAR

A relação entre capital cultural e fracasso escolar tem sido amplamente analisada no campo das pesquisas educacionais brasileiras, sobretudo por evidenciar que o rendimento acadêmico não se constrói exclusivamente no espaço da sala de aula. Estudantes que crescem em contextos familiares nos quais há contato frequente com livros, estímulo à leitura e práticas comunicativas baseadas no diálogo tendem a ingressar na escola mais familiarizados com as dinâmicas institucionais e com os modos de funcionamento do ensino formal (BATISTA, 2021). Essas vivências iniciais exercem influência significativa sobre a forma como o aluno se aproxima do saber escolar e se posiciona diante das exigências educativas.

O capital cultural manifesta-se em múltiplas dimensões do cotidiano escolar, como a compreensão e interpretação de textos, o domínio do vocabulário acadêmico, a organização das rotinas de estudo e a leitura das regras, expectativas e valores implícitos que estruturam a cultura escolar. Conforme apontam Nogueira (2002) e Lahire (1997), a escola opera a partir de um sistema cultural específico, historicamente construído e mais próximo do hábitos das classes médias. Quando esse código cultural se distancia das experiências socioculturais dos estudantes das camadas populares, o processo educativo tende a produzir desigualdades desde os primeiros anos de escolarização, convertendo diferenças culturais em desvantagens pedagógicas. Como traz CORRÊA; SILVA:

Bourdieu, continua sendo relevante e produtivo para as análises acadêmicas. Todavia, à luz das demandas do cenário atual, é necessário reavaliá-lo, pois, desde os anos 1960 até o presente, práticas pedagógicas, gestão e currículos escolares passaram por modificações que refletem as desigualdades educacionais. (CORRÊA; SILVA, 2023, p. 11).

O conceito de Bourdieu continua possuindo grande relevância, mas fica claro ele necessita adaptações para o cenário atual, visto que os dilemas pedagógicos já não são os mesmos. Assim dessa maneira, alinhado a psicologia da educação, pode contribuir para compreendermos a realidade da educação básica pública brasileira.

Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, as funções psíquicas superiores constituem-se a partir das vivências socialmente mediadas, nas quais se articulam as condições objetivas da realidade e a forma singular como o sujeito as significa (Vigotski, 2007). Assim, estudantes com menor acesso ao capital cultural tendem a vivenciar experiências escolares marcadas por sentimentos de inadequação e desvalorização, especialmente quando seus saberes não são reconhecidos institucionalmente. Nessas condições, o fracasso escolar assume um caráter subjetivo, configurando-se como sofrimento e exclusão simbólica, e não apenas como baixo desempenho acadêmico (Patto, 2015; Pereira; Rego, 2025).

A compreensão do fracasso escolar exige considerar não apenas as trajetórias individuais dos estudantes, mas também os dispositivos institucionais que organizam a experiência escolar. A partir do conceito de capital cultural, Pierre Bourdieu evidencia que a escola tende a legitimar determinados repertórios culturais em detrimento de outros, favorecendo estudantes cujas trajetórias familiares se aproximam da cultura escolar dominante e contribuindo para a reprodução das desigualdades educacionais.

Nesse cenário, políticas curriculares de alcance nacional, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), representam um avanço no que se refere à garantia de direitos de aprendizagem, mas também apresentam limites quando implementadas de forma homogênea em contextos marcados por profundas desigualdades sociais e culturais. Estudos recentes indicam que a padronização curricular pode desconsiderar as especificidades locais e as trajetórias socioculturais dos estudantes, contribuindo para a manutenção de desigualdades educacionais quando não acompanhada de práticas pedagógicas contextualizadas e sensíveis à diversidade cultural (Carvalho; Montoya, 2025).

Diante disso, o trabalho docente assume papel central na mediação entre as prescrições curriculares e as experiências concretas vividas pelos estudantes no cotidiano escolar. Para além da função de transmissor de conteúdo, o professor atua como mediador das relações pedagógicas, organizador do ambiente educativo e promotor de possibilidades formativas. Pesquisas apontam que a implementação da BNCC nem sempre dialoga com as práticas pedagógicas efetivamente realizadas nas escolas, o que evidencia a necessidade de processos formativos contínuos e de mediações pedagógicas que considerem as dimensões socioculturais e subjetivas dos estudantes, a fim de evitar práticas excludentes e favorecer aprendizagens significativas (Silva; Ghisleni; Carlesso, 2022).

Essa compreensão dialoga diretamente com o pensamento de Paulo Freire, para quem a educação constitui um ato essencialmente humano, ético e político. Ao afirmar que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47), o autor destaca a centralidade do diálogo, do respeito mútuo e da valorização do educando como sujeito histórico. Ademais, Freire enfatiza que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra, indicando que o conhecimento escolar somente se torna significativo quando articulado às experiências concretas vividas pelos estudantes (FREIRE, 1989).

Pesquisas recentes (RIBEIRO, 2016; ROCHA, 2020) reiteram que políticas voltadas à ampliação do acesso à escola, embora imprescindíveis, mostram-se insuficientes quando não são acompanhadas de mudanças efetivas nas práticas pedagógicas, na organização curricular e nas concepções de ensino. Manter a distância entre a cultura escolar e a cultura dos estudantes significa perpetuar, ainda que de forma velada, mecanismos de exclusão e de reprodução das desigualdades educacionais. (PEREIRA; REGO, 2025), mais recentemente destaca que o fracasso da educação está extremamente ligado a fatores como desigualdade social e econômica dos indivíduos e assim:

O que não significa necessariamente, portanto, que esses segmentos não reconheçam a importância da escolarização, mas que são condutas objetivas constituintes de uma estratégia que busca por caminhos mais eficientes de sobrevivência e atendimento de necessidades imediatas, como

o caso do abandono da escola para ingressar no mundo do trabalho (PEREIRA; REGO, 2025, p. 4)

Esse cenário evidencia como as condições materiais de existência e as exigências imediatas de sobrevivência influenciam a relação dos estudantes das camadas populares com o conhecimento escolar. Quando a escola não estabelece mediações pedagógicas capazes de atribuir sentido aos conteúdos mais abstratos, como Filosofia e Sociologia, esses saberes tendem a ser percebidos como distantes da realidade vivida, o que dificulta a construção de vínculos com o saber e limita o acesso ao ensino superior e à ampliação do repertório cultural.

Diante disso, a escola, enquanto instituição social historicamente constituída, não pode restringir-se à função de mera transmissora de conteúdo. Sua responsabilidade envolve articular saberes culturalmente produzidos, possibilitar a apropriação crítica das experiências acumuladas ao longo da história e estimular o desenvolvimento do pensamento, da ação e da interação dos sujeitos com o mundo. Para que esse projeto se concretize, torna-se imprescindível investir na formação contínua de educadores e educandos, criando condições para práticas pedagógicas mais reflexivas, inclusivas e comprometidas com a transformação das realidades sociais, contribuindo, assim, para a superação do fracasso escolar e para a promoção da justiça educacional.

CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidenciou que o fracasso escolar não pode ser compreendido como um fenômeno pontual, individual ou meramente pedagógico. Trata-se de uma problemática complexa, historicamente construída e socialmente produzida, profundamente vinculada às desigualdades estruturais que organizam a sociedade brasileira. À luz do referencial teórico de Pierre Bourdieu, especialmente do conceito de capital cultural, que continua sendo extremamente relevante no cenário atual, pois foi possível demonstrar que a escola, longe de operar como uma instituição neutra, participa

ativamente da reprodução das hierarquias sociais ao valorizar determinados repertórios culturais como legítimos e universais.

as do estudo indicam que as três formas de capital cultural — incorporado, objetivado e institucionalizado — são fundamentais para a compreensão das diferentes trajetórias escolares dos estudantes. Enquanto alguns ingressam na escola já familiarizados com a linguagem, os códigos simbólicos e as práticas pedagógicas valorizadas pelo sistema educacional, outros precisam, simultaneamente, aprender os conteúdos escolares e decodificar os modos de funcionamento da instituição. Esse descompasso inicial tende a produzir desigualdades persistentes ao longo da escolarização, frequentemente interpretadas como resultado do mérito ou do esforço individual, quando, na realidade, refletem condições sociais desiguais de partida.

A contribuição da Psicologia da Educação permitiu aprofundar essa análise ao evidenciar que o fracasso escolar não se manifesta apenas no plano do desempenho acadêmico, mas também no campo subjetivo. Sentimentos de inadequação, baixa autoestima acadêmica, desmotivação e desengajamento em relação à escola configuram-se como experiências recorrentes entre estudantes que vivenciam trajetórias marcadas pelo insucesso escolar. Tais vivências são, muitas vezes, reforçadas por práticas pedagógicas classificatórias, processos avaliativos excludentes e discursos que naturalizam o fracasso, deslocando a responsabilidade das estruturas educacionais para o indivíduo.

O resgate histórico das teorias do fracasso escolar, especialmente aquelas discutidas por Patto (1999) e Bock (2003), evidenciou como explicações biologizantes e individualizantes contribuíram, durante décadas, para a patologização da pobreza e para a culpabilização dos alunos e de suas famílias. Ao ocultarem os determinantes sociais e culturais do processo educativo, essas abordagens legitimaram práticas excludentes e dificultaram a formulação de políticas educacionais comprometidas com a equidade e a justiça social.

O diálogo com o pensamento de Paulo Freire acrescentou uma dimensão ética e política fundamental à discussão. Ao defender uma educação baseada no diálogo, no reconhecimento do outro e na valorização das experiências dos educandos, Freire oferece importantes subsídios para a construção de práticas pedagógicas capazes de romper com

a lógica reprodutora da escola. A noção de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra reforça a necessidade de currículos e metodologias que se conectem às realidades sociais e culturais dos estudantes, atribuindo sentido ao conhecimento escolar e fortalecendo o vínculo com a aprendizagem.

No que se refere às limitações deste estudo, destaca-se o fato de tratar-se de uma pesquisa de natureza exclusivamente bibliográfica, o que impossibilita a análise direta de contextos escolares específicos e das experiências concretas de alunos e professores. Além disso, embora o referencial bourdieusiano ofereça importantes ferramentas analíticas para compreender a reprodução das desigualdades educacionais, ele não esgota a complexidade do fenômeno do fracasso escolar, demandando diálogos com outras abordagens teóricas e metodológicas.

Diante disso, sugere-se que pesquisas futuras avancem na realização de estudos empíricos, qualitativos e quantitativos, que investiguem de que modo as diferentes formas de capital cultural se expressam no cotidiano das escolas públicas brasileiras. Investigações que articulem observação escolar, entrevistas com docentes e estudantes e análise de práticas pedagógicas podem contribuir para aprofundar a compreensão dos mecanismos que produzem o fracasso escolar e para subsidiar intervenções educacionais mais efetivas.

Conclui-se, portanto, que refletir sobre o fracasso escolar à ótica do capital cultural implica questionar a suposta neutralidade da educação e reconhecer a escola como um espaço de disputas simbólicas e sociais. Assumir esse desafio significa reafirmar o compromisso da educação com a justiça social, com o reconhecimento da diversidade cultural e com a construção de trajetórias escolares mais justas e democráticas, nas quais o sucesso educacional deixe de ser privilégio de poucos e se constitua como um direito efetivamente garantido a todos.

REFERÊNCIAS:

Gregory Lucas Delonzek Brizola, Fracasso escolar e capital cultural.

ALVES, Maria Teresa; SOARES, José Francisco. Desigualdades educacionais no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 2019.

ARISTÓTELES. *A política*. Tradução de Nestor Silveira Chaves. São Paulo: Escala Educacional, 2006.

BATISTA, Ana Paula. Capital cultural e desempenho escolar. *Cadernos de Pesquisa*, 2021.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A psicologia escolar e o fracasso escolar. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Tradução de Maria Alice Nogueira e Alfredo Catani. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. *A Reprodução*. Petrópolis: Vozes, 2013.

CANDEIRA, Bruna da Silva; NEGREIROS, Fauston. Produção da psicologia no Brasil sobre sucesso escolar: uma revisão sistemática. *Revista Psicologia da Educação*, 2025.

CARVALHO, Samantha de Cássia Dias; MONTROYA, **Claudia Patricia Cadena**. From norm to reality: the BNCC and the need for contextualized education in the Brazilian Amazon. *Research, Society and Development*, v. 14, n. 6, e7814649053, 2025.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CORRÊA, Luiz Fernando Assunção; SILVA, Vergas Vitória Andrade. Capital cultural e a reprodução das desigualdades educacionais contemporâneas: uma revisão narrativa. *Revista Exitus*, v. 15, n. 1, e023063, 2023. DOI: 10.24065/re.v15i1.2763. ISSN 2237-9460

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares*. São Paulo: Ática, 1997.

NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Bourdieu. *Educação & Sociedade*, 2002.

PATTO, Maria Helena Souza. *A Produção do Fracasso Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PEREIRA, W. C.; REGO, T. C. *Entre a psicologia histórico-cultural e a sociologia: Fracasso escolar, sentidos da escola e relações com o saber*. *Revista Contexto & Educação*, v. 40, n. 122, p. 1-??, jun. 2025. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/15989>. Acesso em: [16/12/2025].

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.

RIBEIRO, Sérgio Costa. Desigualdade Educacional no Brasil. *Revista da USP*, 2016.

ROCHA, Juliana. *Cultura e aprendizagem*. *Educação em Revista*, 2020.

SILVA, Joseane Maria Vieira da; GHISLENI, **Taís Steffenello**; CARLESSO, Janaína Pereira Pretto. The BNCC political process from parallel contexts to educommunication. *Research, Society and Development*, v. 11, n. 8, e45111830798, 2022.

Gregory Lucas Delonzek Brizola, Fracasso escolar e capital cultural.