



A Revista Olh@res entrevistou o sociólogo e professor Bernard Lahire, da Universidade de Lyon II, na França e diretor do Grupo de Pesquisa sobre Socialização (CNRS). No Brasil, conhecido principalmente pela obra *Sucesso Escolar nos Meio Populares as razões do improvável*, Lahire tem influenciado sociólogos, pesquisadores das mais diversas áreas da Educação, além de psicólogos e linguistas aplicados. Dedicou-se a estudos sobre as formas populares de apropriação da escrita; a relação entre o sucesso escolar e a necessidade de criação de condições culturais e pedagógicas satisfatórias às crianças e suas famílias, entre outros. Atualmente, segundo o próprio autor, afastou-se provisoriamente da sociologia da educação e vem se aproximando de estudos sobre práticas culturais, mais especificamente, sobre as condições de vida de escritores.

Mesmo assim, seus estudos sobre a escola, o fracasso e o sucesso escolar de crianças das classes populares têm mobilizado pesquisas que analisam a situação em que se encontra a educação básica brasileira. Nessa direção, para o autor, em grande parte, o sucesso escolar de crianças dos meios populares exigem a implementação de políticas mais complexas, globais e locais, que sigam a lógica da realidade social e não a lógica burocrática que fragmenta os problemas sociais, dos da educação, da cultura, da habitação, entre outros.

Ao relacionar seus estudos à realidade brasileira comenta que o que mais lhe chama a atenção aqui é o baixo número de horas de aula que se é oferecido aos alunos nos anos iniciais e a má remuneração dos professores que atuam nos anos iniciais. Defende que melhorando a qualidade e a remuneração de seus

professores e aumentando o número de horas no Ensino Fundamental I, o Brasil mudaria radicalmente a relação dos cidadãos para com o saber e a cultura.

Esses e outros temas forma tratados na entrevista com o professor Lahire, traduzida gentilmente pela professora Dra. Marcia Romero do Departamento de Educação da UNIFESP.

**Há pesquisas no Brasil que têm associado o baixo desempenho dos alunos ao local em que se encontram as escolas públicas. Crianças com o mesmo capital cultural possuem desempenho inferior quando o entorno da escola apresenta alta vulnerabilidade social. Se esta realidade não se altera, você acredita que estas crianças não terão oportunidade de sucesso?**

As explicações causais, nas ciências sociais, devem ser sempre manuseadas com prudência, mas o que podemos dizer é que a probabilidade de uma criança ter sucesso do ponto de vista escolar diminui à medida que as dificuldades familiares, econômicas, culturais etc. se acumulam. Lutar contra a precariedade econômica, contra as dificuldades familiares, é, indiretamente, lutar contra o fracasso escolar. Uma política de luta contra o fracasso escolar só pode ser uma política complexa, global, econômica e familiar, tanto quanto escolar. Não se pode ter a pretensão de lutar com eficácia – salvo a acreditar no milagre social – contra as desigualdades escolares por meio de dispositivos isolados ou pela implementação de políticas parciais, que seguem muito mais a lógica burocrática da separação das funções ministeriais (ministério da cultura, da educação, da habitação, da família, do trabalho etc.) do que a lógica das realidades sociais.

**O que considera específico da escola e da cultura escolar francesas quando comparada às de outros países (Brasil, se possível)?**

Vou responder evocando três grandes diferenças. A primeira é o fato de que a escolarização na França é, desde os anos iniciais (de 6 a 10 anos), em tempo integral, enquanto que, no Brasil, o tempo é apenas parcial. Isso tem efeitos sobre a intensidade da socialização escolar e sobre os efeitos cognitivos e comportamentais da escolarização. A instituição escolar tem muito mais peso em um país como a França, sobretudo na fabricação social dos indivíduos. A segunda diferença está relacionada a uma singularidade francesa: a importância da escolarização da criança pequena (entre 3 e 6 anos). A França privilegiou historicamente a educação infantil e isso reforça, aqui também, a influência da escola na estruturação da personalidade das crianças. A terceira e última especificidade que vou evocar diz respeito ao ensino superior: a França tem um ensino superior que repousa na seleção dos melhores alunos após o exame de finalização do ensino médio<sup>1</sup>: os melhores vão para as “classes preparatórias para as grandes écoles”<sup>2</sup>, em seguida para as grandes écoles, enquanto os outros vão para a Universidade. É uma

---

<sup>1</sup> Nota dos Trad. O referido exame, realizado ao término do Ensino Médio, permite a entrada nas Universidades francesas.

<sup>2</sup> Nota dos Trad. As *grandes écoles* são estabelecimentos de ensino superior que admitem estudantes por meio de exames próprios e asseguram formação de altíssimo nível, encontrando-se sob a tutela de um Ministério. Se considerarmos que o exame de finalização do Ensino Médio consiste, por si só, no acesso à Universidade francesa, no caso de uma *grande école*, há um exame de acesso diferenciado, o que explicaria a existência de classes preparatórias.

forma de elitismo que não deixa de trazer problemas, pois se dá finalmente muito (tempo, atenção, recursos humanos e financeiros) a um pequeno número de estudantes, ao passo que as Universidades, se comparadas, permanecem relativamente pobres.

**Suas pesquisas têm demonstrado que as causas do sucesso e do fracasso escolar são sociais e bastante heterogêneas. Nessa perspectiva, para o enfrentamento do fracasso, o que a escola e o poder público não podem deixar de fazer?**

Na minha opinião, as instituições públicas devem, como se diz, “atirar para tudo quanto é lado”: melhorar a situação escolar (menos alunos, mais professores ou assistentes para conduzir e encorajar os alunos com maiores dificuldades, uma pedagogia explícita, racional, que não pressupõe que as crianças sabem fazer e compreendem facilmente o que lhes é solicitado etc.), auxílios fora do horário de aula (com ações de apoio escolar para os deveres escolares), auxílios familiares (dar às famílias a possibilidade de ter acesso à cultura, ao livro etc.), oferecer ações culturais gratuitas e de proximidade (espetáculos de teatro, de música, cinema etc.), cuidar de ajudar as crianças das famílias economicamente menos favorecidas etc. Multiplicando as ações virtuosas, produziremos necessariamente uma espiral virtuosa.

**Em vários dos seus livros e pesquisas, a cultura escrita aparece como tema central para refletir sobre o fracasso e/ou sucesso escolar, a forma escolar, a cultura dos indivíduos, as relações familiares com a escola e a própria construção dos saberes escolares. Por que compreender o mundo da escrita e sua relação com outras linguagens tornou-se central em suas pesquisas sociológicas?**

Se eu quisesse, hoje, condensar o propósito de minha tese de doutorado, eu diria que procedi a uma releitura da realidade escolar (e das desigualdades escolares) a partir dos trabalhos do antropólogo inglês Jack Goody ao considerar a escola como o lugar central em que algo como uma “razão gráfica” é inculcada com uma grande sistematicidade. Mas poderia igualmente inverter o propósito e dizer que as teses célebres de Jack Goody sobre os efeitos cognitivos e organizacionais da escrita eram, na verdade, particularmente adaptadas à realidade escolar, isto é, a um uso da escrita e a uma socialização escritural ao mesmo tempo explícita, sistemática, intensiva e durável.

Durante esta primeira pesquisa, ficou bastante claro para mim que o vínculo à linguagem, constituído no âmbito de uma cultura escrita escolar, estava no coração dos processos de sucesso escolar. Com efeito, a escola exige a prática de uma relação reflexiva à linguagem que supõe um distanciamento de uma linguagem-objeto, estudada em si e por si a partir dos diversos saberes escriturais constituídos sobre a língua (alfabético-fonológico, lexical, ortográfico, gramatical, textual). O psicólogo russo L. S. Vygotsky tinha razão em insistir sobre o fato que a

linguagem é, na escola, objeto de atenção e trabalho específicos, de uma manipulação consciente, voluntária e intencional. Explicando por meio das palavras de Ludwig Wittgenstein, que fez, ele mesmo, a experiência de ensinar nos anos iniciais e que se serve de exemplos de situações escolares para desenvolver suas reflexões, os alunos que fracassam nestes ciclos, e, mais particularmente, os que tropeçam desde as primeiras aprendizagens da escrita, sentem as maiores dificuldades para pôr em prática o tipo de “jogos de linguagem” que a escola lhes pede para fazer. Eles não conseguem adotar a atitude adequada que lhes permitiria dar sentido às formas de vida escolares. Mas para adotar a postura adequada, é preciso ainda ter vivido anteriormente ou paralelamente ao universo escolar, e, mais particularmente, no âmbito familiar, formas de relações sociais e tipos de práticas de linguagem relativamente similares. Ora, as atitudes reflexivas que a escola solicita estão distribuídas com desigualdade nos universos familiares segundo o volume e a natureza do capital escolar acumulado pela família (os pais, mas também os avós, irmãos e irmãs, tios e tias etc.).

A oposição entre “domínio prático” e “domínio simbólico” que Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron mobilizavam nas interpretações da Reprodução me parecia poder ser melhor compreendida e estudada ao nos aproximar da materialidade das práticas e dos gestos escolares levando-se em conta a questão da escrita, dos saberes escriturais e da “razão gráfica”.

Em um segundo momento de meu percurso, quis esclarecer o que o primeiro olhar deixava fatalmente no escuro: as práticas familiares da escrita. Vim, desse

modo, a tratar da questão da divisão das tarefas de escrita doméstica entre homens e mulheres (um tema que se impôs, de fato, para mim no decorrer de minhas pesquisas), da especificidade desses usos domésticos da escrita – primeiro, no seio dos meios populares, depois, nos meios com maior capital escolar (classes médias e altas) –, e, por fim, da transmissão intergeracional das culturas familiares da escrita.

Mas pode-se perguntar, no momento em que eu me engajava nessas pesquisas (e é uma pergunta que eu mesmo me fazia), qual legitimidade seria preciso conferir a tais objetos de pesquisa. É razoável para o sociólogo consagrar seu tempo de pesquisa buscando compreender práticas tão banais e aparentemente anódinas quanto o lembrete, a lista de compras ou a escrita de bilhetes entre os membros da família, que parecem bem distantes das preocupações sociológicas comuns? Se deixarmos de lado as práticas de leitura, que, rapidamente, encontraram seu lugar no interior da sociologia da cultura, somos levados a constatar, com efeito, que as práticas de escrita permaneciam objetos de estudo pouco frequentes em sociologia. Elas podiam, assim, ser vistas pelo entendimento acadêmico como um objeto “estranho”, “insignificante” e sem grande interesse face aos “grandes problemas” ou aos “grandes temas” instituídos. Não é por acaso se foi mais do lado dos antropólogos franceses da escrita e da história cultural que pude, então, encontrar os meios para uma troca científica bem sucedida.

Mas minhas pesquisas no campo das escritas domésticas tocavam definitivamente em temas sociológicos clássicos (divisão sexual das tarefas domésticas, transmissões intergeracionais

dos saberes, processos de racionalização das atividades etc.) e permitiam, na minha opinião, trabalhar grandes questões teóricas (a questão do sentido prático, dos efeitos da objetivização da cultura etc.). As práticas de escrita as mais anódinas se mostraram, desse modo, preciosos indicadores de determinados vínculos com a prática, a linguagem, o tempo e o outro. Elas funcionam como operadores práticos de modos de organização das atividades familiares e acompanham ou constituem, segundo a idade do praticante (pode-se inculcar um vínculo de planificação ao tempo ao acostumar as crianças a fazer uso de agendas ou de listas de coisas a serem feitas), determinadas atitudes sociais racionais, reflexivas, que planificam. Poderia resumir o ponto central destas pesquisas ao dizer que as práticas escriturais e gráficas essencialmente domésticas que estudei me pareceram introduzir uma distância entre o sujeito falante ou o ator e sua linguagem e lhe conferir os meios de dominar simbolicamente o que ele, até este momento, dominava de modo prático: a linguagem, o espaço, o tempo.

**Provavelmente você conhece as práticas de avaliação do sistema desenvolvidas em diversos países no mundo. Aqui no Brasil temos o SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. O que acha sobre avaliações desenvolvidas em larga escala? De que forma podem colaborar para a mudança na educação escolar pública?**

As avaliações em grande escala (na totalidade de uma população escolarizada

ou em uma amostra representativa desta população) não são, em si, algo ruim: elas permitem mesurar as competências, e, sobretudo, os distanciamentos, no que se refere às competências, entre alunos. Sem a medida destes distanciamentos, os discursos ideológicos sobre a igualdade das oportunidades não têm como ir adiante. Colocar em evidência os distanciamentos entre as performances é, portanto, a condição para que se tome consciência das desigualdades escolares. Entretanto, não basta mesurar as diferenças entre as performances. É preciso também saber interpretá-las e, para tanto, analisar as diferenças à luz das propriedades sociais dos alunos: o sexo dos alunos, as profissões dos pais, seus níveis de escolaridade, de renda, suas situações geográficas etc. Se nos contentarmos de constatar as diferenças para reforçar os estereótipos sociais, isso pode se tornar muito perigoso politicamente.

Por outro lado, para serem verdadeiramente pertinentes, é preciso que estas avaliações sejam acompanhadas de uma reflexão sobre os dados: houve as mesmas condições de realização das provas em todos os lugares? Os exercícios ou os problemas propostos aos alunos avaliam o que pretendem avaliar? Para resumir, estas avaliações são necessárias, mas necessitam de uma imensa atenção por parte dos que as comentam e dos que delas fazem uso.

**Qual a relação que pode ser estabelecida entre formação de professores e o fracasso/sucesso escolar?**

Não acho que haja relações diretas e facilmente mensuráveis entre o nível de formação ou a natureza da formação dos professores e o nível de sucesso escolar dos alunos. Por exemplo, pessoas altamente diplomadas podem ser professores muito medíocres. A pedagogia é um saber muito particular e saber organizar as condições adequadas de transmissão dos saberes é uma “arte de agir” que não se tem naturalmente. Quanto mais os professores chegarem a uma sala sabendo como proceder (quais modos de agir em sala, quais técnicas pedagógicas utilizar, de quais dispositivos se servir etc.), mais estarão aptos a auxiliar os alunos a terem sucesso. Mas é também de interesse dos professores conhecerem os alunos com os quais estão lidando, assim como seus familiares, para evitar projetar sobre eles estereótipos e imaginários sociais. E, aqui, as ciências humanas e sociais (sociologia, antropologia, sociolinguística, história etc.) podem ser muito úteis.

**Durante sua permanência no Brasil, o que mais lhe chamou a atenção em relação à educação escolar?**

O que mais chamou minha atenção foi o baixo número de horas de aula que se é oferecido aos alunos nos anos iniciais, se compararmos com o que conhecemos na Europa. E, o que não deixa de ter relação com o que foi dito, a má remuneração dos professores que atuam nos anos iniciais.

Melhorando a qualidade e a remuneração de seus professores e aumentando o número de horas no Ensino Fundamental I, o Brasil mudaria radicalmente a relação dos cidadãos para com o saber e a cultura.

**Você foi um dos formuladores do conceito de "forma escolar", desenvolvendo um fecundo argumento na companhia de Gui Vincent e Daniel Thin. Em relação àquela maneira original de pensar a educação na forma escolar há novas perspectivas? Há alguma revisão em relação ao que considerava na ocasião?**

O que estudamos com o conceito de « forma escolar » nos anos 1980-1990 não era o produto de um modismo pedagógico ou de uma conjuntura escolar. Meu trabalho se apoiava principalmente em uma história pluri-secular da forma escolar e da alfabetização na França, desde as escolas do Antigo Regime reservadas à elite até a escola pública primária do fim do século XX. A descrição e a análise das relações socialmente diferenciadas à cultura escrita escolar e das dificuldades vivenciadas pelos alunos mais afastados das lógicas escolares abarcam, portanto, extensos períodos e continuam a ser pertinentes. Enquanto houver formas escolares de aprendizagens, formas escolares de cultura escrita e de ensino da língua escrita e desigualdades sociais e culturais iniciais (que contribuem para a sua reprodução no seio das famílias, depois, na escola), observaremos os mesmos fenômenos de sucesso escolar socialmente diferenciado.

### **Qual seu interesse de pesquisa atualmente?**

Nos últimos anos, me afastei um pouco da sociologia da educação e da escola para trabalhar sobre as práticas culturais (*La Culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, Éditions la Découverte, Coll. « Laboratoire des sciences sociales », 2004), sobre as condições de vida dos escritores (*La Condition littéraire. La double vie des écrivains*, Paris, Éditions la Découverte, Laboratoire des sciences sociales, 2006) e até sobre as lógicas da criação literária (Franz Kafka. *Éléments pour une théorie de la création littéraire*, Paris, La Découverte, Laboratoire des sciences sociales, 2010). Estou trabalhando nesse momento sobre a história pluri-secular de um quadro de Nicolas Poussin (*La Fuite en Egypte*). Isso pode parecer estranho em um mundo acadêmico em que, quando se faz uma tese em sociologia da educação, se permanece a vida inteira “sociólogo da educação”! É uma situação de hiper-especialização muito problemática que analisei e critiquei em uma obra epistemológica recente (*Monde pluriel. Penser l’unité des sciences sociales*, Paris, Seuil, Couleur des idées, 2012).

Mas, em breve, vou retomar assuntos relacionados à sociologia da educação. Na verdade, gostaria de trabalhar sobre a socialização dos bebês e crianças pequenas (0-5 anos). A infância é um período da vida que permanece ainda amplamente negligenciado pelos sociólogos, sendo muito mais de interesse dos psicólogos, que se tornaram, com os pediatras, os experts mais influentes no tema. O “ator” ou “o agente” do qual

falam os sociólogos é mais frequentemente um adulto (jovem ou não), mas bem raramente uma criança. Os pesquisadores dão assim a impressão de que “os atores” são um pouco como adultos que jamais teriam sido crianças. Ao mesmo tempo, vários sociólogos reconhecem a importância dos efeitos da socialização familiar precoce sobre o destino das crianças. Há, portanto, aqui, uma “falta” que a sociologia deveria se esforçar em preencher. Acho que isso vai ocupar uma boa parte de meu tempo de pesquisa nos próximos anos.

### **Como vê a recepção de seu trabalho sobre o sucesso escolar no mundo acadêmico. Tem havido consequências práticas a partir dele para pensar projetos ou políticas educacionais?**

Tive o prazer de constatar que meus trabalhos de pesquisa publicados no início dos anos 1990 continuam, no dias de hoje, a ser mobilizados por sociólogos, pesquisadores em ciência da educação e por pessoas do campo da didática. Acho que é uma motivação objetiva para abordar com seriedade (teoricamente, metodologicamente e empiricamente) questões substanciais independentemente dos modismos acadêmicos. Quando se trabalha dentro desse espírito, temos uma chance menor de ser esquecido imediatamente após a publicação de nossos trabalhos. Em contrapartida, posso dizer que os efeitos políticos ou sociais de meus trabalhos são quase nulos. Não sou um “político” e nunca procurei (essencialmente por incompetência e pouco gosto pelo poder, mas também para proteger minha independência de

pesquisador) dialogar com os atores políticos para influenciar as políticas educativas. A única coisa que propus publicamente, foi que as ciências do mundo social fossem ensinadas desde os anos iniciais (in *L'Esprit sociologique*, Paris, Éditions la Découverte, Coll. « Laboratoire des sciences sociales », 2005). Isso me parece indispensável em uma democracia. Por enquanto, isso não deu certo, mas eu não esperava por um efeito imediato ao que propus: o tempo da política, o da ciência e o da utopia sensata têm ritmos muito diferentes.

*Tradução por Márcia Romero*  
Julho de 2013