

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

**Vanessa Gomes de Castro**

**Determinantes do sucesso educacional:** uma análise do perfil dos indivíduos em condições sociais de desvantagem que atingiram o sucesso escolar

**Juiz de Fora**

**2014**

**Vanessa Gomes de Castro**

**Determinantes do sucesso educacional:** uma análise do perfil dos indivíduos em condições sociais de desvantagem que atingiram o sucesso escolar

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora, área de concentração: Políticas Públicas e Desigualdade Social, como requisito parcial a obtenção do grau de Mestre.

**Orientador:** Dr. Fernando Tavares Júnior.

**Juiz de Fora**

**2014**

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo (a) autor (a).

Gomes de Castro, Vanessa.  
Determinantes do Sucesso Educacional: uma análise do perfil dos indivíduos em condições sociais de desvantagem que atingiram o sucesso escolar / Vanessa Gomes de Castro. -- 2014.  
98 f.: il.

Orientador: Fernando Tavares Júnior  
Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2014.

1. educação. 2. desigualdades. 3. sucesso escolar. 4. background familiar. 5. políticas públicas. I. Tavares Júnior, Fernando, orient. II. Título.

**Vanessa Gomes de Castro**

**Determinantes do sucesso educacional:** uma análise do perfil dos indivíduos em condições sociais de desvantagem que atingiram o sucesso escolar

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora, área de concentração: Políticas Públicas e Desigualdade Social, como requisito parcial a obtenção do grau de Mestre.

Aprovada em 13 de Março de 2014.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Dr. Fernando Tavares Júnior - Orientador  
Universidade Federal de Juiz de Fora

---

Dr. Eduardo Magrone  
Universidade Federal de Juiz de Fora

---

Dr. Marcelo Tadeu Baumann Burgos  
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Dedicado a minha saudosa avó  
Nadir Gomes de Castro, *in memoriam*.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus pela conquista e à minha família por viabilizar mais essa empreitada.

Ao meu orientador, Fernando Tavares Júnior, pela oportunidade, paciência e todo subsídio necessário à realização deste trabalho.

A Capes e ao Programa Observatório da Educação pelo apoio financeiro, indispensável à execução deste projeto.

Ao Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora, à sua coordenação, professores e ao secretário Francisco Filho.

Aos professores Eduardo Magrone e Luiz Flávio Neubert por toda colaboração e contribuições fundamentais, bem como ao Professor Marcelo Tadeu Baumann Burgos por, gentilmente, ter aceitado o convite para participar da banca de defesa.

A toda equipe do grupo de pesquisas “Equidade, Políticas e Financiamento da Educação Pública” e do projeto “Determinantes do Sucesso Educacional no Brasil”.

Agradeço ao Matheus Gomes pelo auxílio com os dados. Às amigas Roberta Nunes e Liliane Mendonça pelos conselhos, compartilhamento das angústias, troca de experiências e por toda a ajuda nesse percurso.

Agradeço ao meu companheiro Thiago Rodrigues Tavares pela torcida, incentivo, apoio, críticas, contribuições, paciência e dedicação.

Aos colegas de curso, que conhecem as dores e as delícias dessa caminhada.

Por fim, agradeço a todos que proporcionaram o sucesso da minha trajetória escolar.

Juiz de Fora, 13 de Março de 2014.

## RESUMO

Este trabalho investiga os possíveis determinantes do sucesso educacional, considerando como tal a chegada do aluno ao terceiro ano do ensino médio em idade apropriada, sem ter sido reprovado e sem ter abandonado a escola durante sua trajetória. Observam-se os alunos em condições sociais de desvantagem que realizaram, com sucesso, sua trajetória escolar. Investiga-se o perfil e as características do *background* familiar dos alunos não brancos, com mães menos escolarizadas e com pior nível socioeconômico que chegaram, com sucesso, ao terceiro ano do ensino médio. Para tanto, são revistos alguns argumentos sociológicos sobre a educação na sociedade moderna, pontuando-se, parcialmente, suas finalidades, atribuições e implicações que fornecem os problemas desta pesquisa. Parte-se dos autores clássicos da sociologia, Marx, Weber e Durkheim, em direção às teorias do capital humano, teorias reprodutivistas, teorias neoweberianas e pesquisas empíricas realizadas no Brasil sobre as desigualdades perante o ensino, seguidas de revisão teórica sobre a expansão das políticas públicas para a educação no Brasil e sua relevância para a realização de trajetórias escolares de sucesso. Na parte empírica, os dados utilizados são do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) 2011. Os resultados revelam o perfil e as características do *background* familiar dos alunos em condições sociais de desvantagem que atingiram o sucesso escolar.

**Palavras-chave:** educação, desigualdade, sucesso escolar, políticas públicas, *background* familiar.

## ABSTRACT

This study investigates the possible determinants of educational success, considering as such the student's incoming third year of high school at the appropriate age, without having been disapproved and without having left school during his career. Observe students in disadvantaged social conditions that successfully undertook their academic trajectory. Investigates the profile and characteristics of the family background of non-white students, mothers with less education and lower socioeconomic level that successfully reached the third year of high school. To this end, some sociological arguments about education in modern society are reviewed, punctuating partially their purposes, roles and implications that provide the problems of this research. It is part of the classic authors from sociology Marx, Weber and Durkheim, toward theories of human capital, reproductivist theories, neo-weberian theories and empirical research on education inequalities conducted in Brazil. Followed by theoretical review of the expansion of public policies for education in Brazil and its relevance to the achievement of successful academic career. In the empirical part, the data used are from Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) 2011. The results show the profile and characteristics of the family background of students in disadvantaged social conditions that hit school success.

**Keywords:** education, inequality, educational attainment, public policies, family background.



## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – ALUNOS MATRICULADOS NO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO EM 2011.....	62
TABELA 2 – DADOS DEMOGRÁFICOS: SEXO.....	62
TABELA 3 – DADOS DEMOGRÁFICOS: COR.....	63
TABELA 4 – COR: BRANCOS E NÃO BRANCOS .....	64
TABELA 5 – DADOS DEMOGRÁFICOS: ANO DE NASCIMENTO .....	65
TABELA 6 – DADOS DEMOGRÁFICOS: REGIÃO .....	65
TABELA 7 – DADOS DEMOGRÁFICOS: DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA .....	66
TABELA 8 – LOCALIZAÇÃO.....	66
TABELA 9 – CASOS DE ABANDONO E REPROVAÇÃO .....	67
TABELA 10 – TRAJETÓRIA IRREGULAR X TRAJETÓRIA REGULAR .....	67
TABELA 11 – CASOS DE SUCESSO E INSUCESSO ESCOLAR.....	68
TABELA 12 – SUCESSO E INSUCESSO ESCOLAR.....	68
TABELA 13 – DISTRIBUIÇÃO DO <i>CLUSTER</i> .....	69
TABELA 14 – MÉDIA E DESVIO PADRÃO DO NÍVEL SÓCIO ECONÔMICO .....	69
TABELA 15 – <i>CLUSTER</i> SEGUNDO A COR .....	70
TABELA 16 – <i>CLUSTER</i> SEGUNDO A ESCOLARIDADE DA MÃE.....	70
TABELA 17 – TELEVISÃO .....	71
TABELA 18 – GELADEIRA .....	71
TABELA 19 – FREEZER JUNTO À GELADEIRA .....	71
TABELA 20 – DVD.....	71
TABELA 21 – MÁQUINA DE LAVAR ROUPAS .....	72
TABELA 22 – CARRO.....	72
TABELA 23 – COMPUTADOR .....	72
TABELA 24 – NÚMERO DE BANHEIROS EM CASA .....	73
TABELA 25 – NÚMERO DE QUARTOS EM CASA .....	73
TABELA 26 – <i>CLUSTER</i> QUANTO AO SUCESSO E NÃO SUCESSO ESCOLAR .....	74
TABELA 27 – DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA .....	75

TABELA 28 – TURNO.....	75
TABELA 29 – TRABALHO.....	76
TABELA 30 – MORA COM QUANTAS PESSOAS .....	77
TABELA 31 – MORA COM A MÃE.....	77
TABELA 32 – MORA COM O PAI.....	77
TABELA 33 – MÃE QUE SABE LER E ESCREVER.....	78
TABELA 34 – ESCOLARIDADE DO PAI.....	79
TABELA 35 – PAI QUE SABE LER E ESCREVER .....	79
TABELA 36 – INCENTIVO DOS PAIS AOS ESTUDOS .....	80
TABELA 37 – INCENTIVO DOS PAIS PARA FAZER O DEVER DE CASA .....	80
TABELA 38 – INCENTIVO DOS PAIS À LEITURA .....	80
TABELA 39 – INCENTIVO DOS PAIS EM IR À AULA E NÃO FALTAR.....	80
TABELA 40 – CONVERSA COM OS PAIS SOBRE OS ACONTECIMENTOS DA ESCOLA.....	81
TABELA 41 – LEITURA DE JORNAL.....	82
TABELA 42 – LEITURA DE REVISTAS DE INFORMAÇÃO GERAL.....	82
TABELA 43 – LEITURA DE HISTÓRIA EM QUADRINHOS .....	82
TABELA 44 – LEITURA DE REVISTAS SOBRE TV .....	82
TABELA 45 – LEITURA DE REVISTAS CIENTÍFICAS E CULTURAIS .....	83
TABELA 46 – LEITURA DE LIVROS.....	83
TABELA 47 – LEITURA DE SITES DA INTERNET .....	83
TABELA 48 – QUANDO COMEÇOU A ESTUDAR.....	84
TABELA 49 – GOSTA DE ESTUDAR LÍNGUA PORTUGUESA .....	84
TABELA 50 – FAZ O DEVER DE CASA DE LÍNGUA PORTUGUESA .....	85
TABELA 51 – GOSTA DE ESTUDAR MATEMÁTICA .....	85
TABELA 52 – FAZ O DEVER DE CASA DE MATEMÁTICA.....	85

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1 EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: desigualdades sociais perante o ensino</b> .....	17
<b>2 POLÍTICAS PÚBLICAS E TRAJETÓRIAS ESCOLARES</b> .....	42
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	59
<b>4 RESULTADOS</b> .....	62
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	87
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	91

## INTRODUÇÃO

Este trabalho investiga os possíveis determinantes do sucesso escolar entre os indivíduos em condições sociais desfavoráveis. Falar sobre “sucesso escolar” requer cautela, pois esse termo suscita muitas polêmicas ao compreender distintos significados, sendo os mais recorrentes o alcance, o rendimento e o desempenho escolar (ou qualidade / proficiência). Pesquisa-se o alcance escolar dos indivíduos e os fatores a ele correlacionados. Compreende-se que o alcance, o rendimento e o desempenho escolar são faces da mesma moeda, uma vez que permanecer e avançar no sistema de ensino não é tarefa fácil, e sem o desenvolvimento de competências básicas, mais difícil ainda. Nessa perspectiva, o alcance, (fluxo / defasagem idade série), o rendimento e a proficiência se retroalimentam.

Considera-se “sucesso escolar” a chegada do aluno ao terceiro ano do ensino médio em idade apropriada, sem ter sido reprovado e sem ter abandonado a escola durante sua trajetória. A conclusão do ensino médio é condição indispensável ao ingresso no ensino superior, além de potencializar melhores oportunidades no mercado de trabalho. Krawczyk (2011) pontua que o ensino médio brasileiro é o nível de ensino que provoca os debates mais controversos, seja pelos persistentes problemas de acesso e permanência, seja pela qualidade da educação oferecida, ou pela discussão sobre a sua identidade. Fala-se de perda de identidade, quando na verdade, o ensino médio nunca teve uma identidade muito clara, para além de um trampolim para a universidade.

Para alguns segmentos sociais, cursar o ensino médio é algo “quase natural”. Muitas vezes, sua motivação está bastante associada às possibilidades de recompensas, seja por parte dos pais ou pelo ingresso na universidade. A questão central recai sobre os grupos sociais para os quais o ensino médio não faz parte de seu capital cultural e sua experiência familiar, onde os jovens nem sempre são cobrados por não darem continuidade aos estudos. O Brasil encontra-se diante de uma geração de jovens de baixa renda mais escolarizada que seus pais, porém, com muitas dificuldades para encontrar sentido na vida escolar e pensar no mundo do trabalho a partir da escola (KRAWCZYK, 2011).

Como guia de investigação, observa-se o perfil e as características do *background* familiar dos alunos em condições sociais desfavoráveis, que realizaram, com sucesso, suas

trajetórias escolares até a conclusão do ensino médio. O *background* familiar é composto por características socioeconômicas mensuráveis, as quais proporcionam aos indivíduos um melhor aproveitamento dos recursos disponíveis. Refere-se a um conjunto de elementos presentes no ambiente familiar, que se ajustam aos indivíduos a fim de produzirem melhores resultados. Segundo larga revisão teórica de Nogueira (2005), a influência do *background* familiar sobre a experiência educacional dos indivíduos ocupa um lugar de destaque na Sociologia da Educação, desde o *Coleman Report* (1966). Desde então, com instrumentos metodológicos cada vez mais sofisticados, muitas investigações têm sido realizadas para documentar, elaborar e comprovar a influência do *background* familiar sobre os destinos escolares.

O *background* familiar ganhou notoriedade enquanto um poderoso determinante do sucesso ou fracasso escolar dos indivíduos ao final dos anos cinquenta, quando diversas pesquisas empíricas desenvolvidas sobre as desigualdades perante o ensino revelaram o peso da origem social sobre os destinos escolares. O citado Relatório Coleman (1966), por exemplo, pesquisou em larga escala alunos norte-americanos, no intuito de investigar os resultados educacionais e relacioná-los a características sociais e institucionais. Observou-se que as diferenças sociais, econômicas e culturais são convertidas em diferenças de desempenho e interferem na trajetória escolar dos jovens. Suas conclusões apontaram o peso do *background* familiar e das condições socioeconômicas dos alunos em seu sucesso e fracasso educacional. A partir de investigações como essa, houve o reconhecimento de que o desempenho escolar não dependia somente dos dons individuais, das características institucionais (escolares) ou das políticas educacionais, mas, fortemente, da origem social dos alunos e suas famílias (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002).

Apesar de a posição social ter se revelado um importante indicador nas pesquisas em sociologia da educação, observa-se que muitos indivíduos, mesmo em circunstâncias de desvantagem, têm realizado com sucesso suas trajetórias escolares, merecendo uma análise mais detalhada que permita identificar os diferenciais dessas trajetórias. Embora sua permanência no sistema de ensino seja condicionada por inúmeros fatores, que vão desde a falta de recursos econômicos e culturais, passando por várias desigualdades sociais e perante o ensino, muitos indivíduos mantêm-se na escola e realizam com sucesso sua trajetória

escolar. Torna-se imprescindível a investigação dos possíveis determinantes do sucesso escolar nesses contextos de desvantagem social.

Assim, este trabalho tem como objetivo principal investigar os possíveis determinantes do sucesso escolar entre os indivíduos em condições sociais desfavoráveis, considerando como sucesso escolar a chegada do aluno ao terceiro ano do ensino médio em idade apropriada, sem ter sido reprovado e sem ter abandonado a escola durante sua trajetória. Os objetivos específicos são: **(1)** analisar as características demográficas dos alunos que chegaram ao terceiro ano do ensino médio, bem como as desigualdades existentes; **(2)** identificar os casos de sucesso escolar entre os indivíduos com pior perfil socioeconômico; **(3)** analisar os hábitos e as características do *background* familiar desses indivíduos com pior perfil socioeconômico que atingiram o sucesso escolar. Pretende-se assim, identificar os possíveis determinantes dessas improváveis trajetórias bem sucedidas.

Ao longo deste trabalho três principais hipóteses são debatidas. A primeira, defendida pelas teorias do capital humano, é de que a escola realizaria, ou pelo menos potencializaria, a igualdade de oportunidades. Os investimentos pessoais em educação levariam a melhores chances, especialmente no mercado de trabalho, em razão da íntima relação entre educação, produtividade e crescimento econômico. Sob essa ótica, o nível educacional é o principal critério de seleção social, em que os indivíduos concorrem de forma igualitária pelas oportunidades a partir de seu grau de instrução. Por meio dos investimentos pessoais em educação, esforço, talento e mérito, os indivíduos conseguiriam melhorar sua situação social e angariar oportunidades, sendo os responsáveis por suas conquistas e fracassos sociais (hipótese da meritocracia). Recomenda-se aos indivíduos que invistam em educação e aproveitem as oportunidades para que seus problemas sociais sejam minimizados, embora as pessoas pobres sejam geralmente as mais prejudicadas em seus investimentos e aquisições educacionais.

A segunda hipótese discutida é orientada a partir da teoria reprodutivista de Bourdieu, com seus argumentos sobre o processo de reprodução social dentro do ambiente escolar. A escola seria um aparelho reprodutor das estruturas sociais, opondo-se às previsões das teorias do capital humano de que a escola realizaria a igualdade de oportunidades. Sob essa perspectiva, os alunos provenientes de classes sociais favorecidas adequar-se-iam mais

facialmente as exigências escolares em razão de seus “bons” *habitus* de classe, ao passo que os alunos provenientes das classes sociais desfavorecidas seriam prejudicados e levados ao fracasso escolar em razão de seus *habitus* de classe “inadequados” e “incompletos”, bem como, sua falta de capital econômico, social e cultural para investir em educação. Assim, os indivíduos provenientes das camadas menos favorecidas da sociedade estariam “destinados” ao insucesso escolar.

A terceira hipótese que instrui este trabalho concerne às teorias neoweberianas defendidas por Boudon e Goldthorpe, os quais argumentam que as teorias da ação racional podem ser muito úteis na explicação das estratégias de escolarização dos indivíduos em condições de desvantagem social. A posição social influenciaria, porém, não determinaria o futuro escolar dos indivíduos. Sob essa ótica, os indivíduos teriam objetivos sociais e meios para persegui-los, avaliando, em certa medida, os prováveis custos e benefícios, orientando-se por normas sociais e pela expressão de valores culturais, conhecendo, até certo ponto, sua sociedade e os constrangimentos que caracterizam sua situação, sendo capazes de agir de forma autônoma em favor dos seus interesses e de maneira mais ou menos adequada em relação à situação social em que se encontram, apesar de não serem totalmente esclarecidos e perfeitamente conscientes dos seus objetivos e dos meios ideais para persegui-los. Sendo assim, as origens sociais influenciam, contudo, não determinam as opções educacionais, embora confira distintos significados aos riscos, custos e benefícios correspondentes à aquisição de um dado nível de estudo, contrariando as hipóteses das teorias do capital humano de que a escola (sem a necessidade de outras estruturas sociais) seria capaz de realizar a igualdade de oportunidades, bem como as hipóteses de Bourdieu de que os indivíduos em situação social de desvantagem estariam “fadados” ao fracasso escolar.

Com base nas hipóteses defendidas por essas correntes teóricas, neste trabalho os argumentos são relativizados para a formulação das hipóteses de pesquisa. Assim, apresentam-se as seguintes hipóteses:

(1) No Brasil, a meritocracia defendida pelas teorias do capital humano é extremamente dificultada, dadas as fortes desigualdades persistentes na sociedade. A meritocracia negligencia o fato de que as oportunidades sociais e escolares permanecem condicionadas à posição social, gênero, raça, situação geopolítica, *background* familiar,

dentre outras condições, tornando a competição social entre os indivíduos de diferentes origens, injusta e desigual. As condições de largada não são igualitárias, prejudicando a disputa dos indivíduos em situação de desvantagem social pelas melhores oportunidades, que acabam sendo reservadas aos grupos em melhores condições sociais de aproveitá-las. A escola sozinha não realiza a igualdade de oportunidades, e as outras questões que afetam a igualdade de oportunidades entre os indivíduos não podem ser desconsideradas.

(2) Os hábitos individuais e familiares podem ser potenciais determinantes do sucesso escolar dentre os indivíduos em condições sociais desfavoráveis. É preciso considerar os casos que fogem à regra e, mesmo desprovidos de capital econômico, cultural e social para investirem em educação, buscam e atingem o sucesso escolar. As trajetórias desviantes precisam ser levadas em conta, bem como seus hábitos individuais e familiares, os quais influenciariam fortemente o sucesso escolar dos indivíduos socialmente desfavorecidos.

(3) O *background* familiar influencia, no entanto, não determina de forma implacável o sucesso escolar. É perfeitamente possível identificar indivíduos que, apesar de não serem brancos, de não terem pais escolarizados e da situação de desvantagem socioeconômica, almejam e atingem o sucesso escolar, embora não seja a maioria.

A fim de investigar os possíveis determinantes do sucesso escolar entre os indivíduos em condições sociais de desvantagem, este trabalho organiza-se da seguinte maneira: no primeiro capítulo são revistos alguns dos argumentos sociológicos sobre a educação na sociedade moderna, pontuando-se parcialmente suas finalidades, atribuições e implicações que fornecem os problemas desta pesquisa. Parte-se dos autores clássicos da sociologia Marx, Weber e Durkheim, em direção às teorias do capital humano, teorias reprodutivistas, teorias neoweberianas e pesquisas empíricas realizadas no Brasil sobre as desigualdades perante o ensino. O segundo capítulo busca refletir sobre a expansão das políticas públicas para a educação no Brasil, evidenciando-se que a expansão dessas políticas é relevante para a realização de trajetórias escolares de sucesso, embora muito ainda precise ser feito para, de fato, viabilizar as trajetórias escolares de sucesso dos indivíduos em condições sociais desfavoráveis. Na sequência, são apresentados a metodologia desta pesquisa e os resultados sobre o perfil e as características do *background* familiar dos alunos em condições sociais de desvantagem que atingiram o sucesso escolar. Por fim, são tecidas as considerações finais,



oferecendo contribuições atualizadas e corroborando, em grande parte, com a literatura pertinente.

## **1 EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: desigualdades sociais perante o ensino**

Este capítulo pretende rever alguns dos argumentos sociológicos sobre a educação na modernidade, no intuito de pontuar, parcialmente, suas finalidades, atribuições e implicações que fornecem os problemas desta pesquisa. Para isto, parte-se dos autores clássicos da sociologia, Marx, Weber e Durkheim, em direção às teorias do capital humano, teorias reprodutivistas, teorias neweberianas e pesquisas empíricas realizadas no Brasil sobre as desigualdades perante o ensino.

Marx desenvolveu suas análises em torno de teorias econômicas, sociológicas, históricas e filosóficas sobre a sociedade capitalista, não contemplando em suas obras trechos extensos e especificamente desenvolvidos sobre a atuação da educação na sociedade. Dentre suas obras que contemplam trechos sobre a educação destaque para *O Capital (1984)* e *O Manifesto do Partido Comunista (1977)*. Em *O Capital (1984)*, Marx argumenta sobre o materialismo histórico, em que a escola atuaria como um espaço de reprodução ideológica dos interesses da classe dominante (burguesia) e a educação, como um mecanismo de controle social sobre a classe dominada (proletariado), além de um elemento de manutenção da hierarquia social. As ideologias que estabelecem as regras seriam as da classe dominante, que em todas as épocas seriam as idéias dominantes, transmitidas para as crianças das demais classes através da escola. Em *O Manifesto do Partido Comunista (1977)*, Marx defende, como 10ª ação para a transformação da sociedade capitalista, que uma das medidas para a Revolução de todo o mundo seria a educação pública e gratuita para todas as crianças, a eliminação do trabalho infantil das fábricas, tal como era, e a unificação da educação com a produção material.

Em Weber (2004), o desencantamento do mundo ou a eliminação da magia como meio de salvação culminou em um novo modelo de organização humana, racionalizado, eficiente e exigente de aparato técnico e intelectual para a sustentação do mecanismo burocrático. Dessa forma, a educação e o ensino especializado teriam como uma de suas principais funções a qualificação de funcionários gabaritados para a administração pública em várias áreas relacionadas aos interesses coletivos da sociedade. A educação seria um dos elementos-chave que subsidiariam a racionalização e a burocratização da sociedade moderna, englobando

educação religiosa, familiar, carismática, filosófica, literária, política e especializada. As escolas, com seus aparatos técnicos e métodos educacionais, seriam um terreno fértil para a propagação e manutenção da burocracia. A aquisição de diplomas em cursos superiores e técnicos também representaria uma forma de separação e classificação hierárquica dentro dos setores públicos e privados. Quanto maior o grau de preparo profissional mais oportunidades e melhores salários. A qualificação profissional e os títulos acadêmicos seriam passaportes para os círculos sociais mais respeitáveis, tornando-se um fator de seletividade social. A educação seria propícia à formação de cidadãos atentos e obedientes à ordem pública e social, contribuindo com a manutenção da dominação de um grupo sobre o outro. De um lado, estariam os indivíduos das camadas privilegiadas da sociedade, para os quais o diploma representaria um símbolo de prestígio social, certificando a especialização e concedendo vantagens econômicas e sociais. De outro lado, a educação operaria como meio propício de garantir a aceitação pacífica, pelo dominado, de sua condição social. As instâncias dominantes em cada período histórico participariam na definição das finalidades da educação (WEBER, 2004).

Durkheim observa que a educação desempenha um importante papel na sociedade moderna, sendo um processo social capaz de ser descrito, analisado e explicado sociologicamente. A educação exerceria um importante papel na socialização das crianças, na transmissão de crenças morais, religiosas e disciplina. No livro *Educação e Sociologia* (1967), o autor argumenta sobre as finalidades da educação em suscitar nas crianças determinados estados físicos e mentais, considerados indispensáveis a todos os membros da sociedade de pertencimento. A função da escola seria ensinar responsabilidades mútuas e o valor do bem coletivo para o bom funcionamento social, sendo uma poderosa ferramenta para a construção de uma moral coletiva, indispensável à continuidade da sociedade. A consolidação dessas representações passaria pela difusão de uma educação secular e científica, que, por sua vez, influenciaria principalmente na manutenção da coesão social e divisão do trabalho.

Ao longo do século XX, predominou sobre a sociedade moderna um otimismo, atribuindo à escolarização um papel fundamental na produção da nova sociedade moderna, justa e democrática, na qual a educação realizaria transformações sociais, culturais, tecnológicas e produtivas. A economia moderna, orientada pelos ideais iluministas, premiaria

os indivíduos por sua educação, treinamentos e outras fontes de conhecimentos e informações adicionais, adquiridos principalmente no sistema de ensino. A escola pública e gratuita potencialmente resolveria os problemas de acesso às oportunidades, garantindo os princípios de igualdade de oportunidade a todos os cidadãos. Os indivíduos concorreriam em condições igualitárias, prevalecendo à meritocracia, que, por sua vez, levaria à fluidez social, ampla mobilidade e elevação da competência e da eficiência coletiva (NOGUEIRA, 1990); (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002); (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2004).

Nessa perspectiva, ao final da década de cinquenta e início da década de sessenta, ao investigar os retornos privados da educação nos Estados Unidos, Becker (1964) observou que os investimentos relacionados à educação eram semelhantes a outros investimentos que as pessoas faziam. Tais investimentos, para além do contexto monetário, estender-se-iam a tipos diferentes, como escolaridade, formação integral, treinamentos, habilidades, conhecimentos, saúde, migração, dentre outros ativos. O investimento e estoque desses ativos constituiriam o capital humano dos indivíduos. O investimento em capital humano proporcionaria melhores oportunidades e salários que gerariam qualidade de vida, ganhos mais elevados e uma melhor socialização. O sucesso individual e social dependeria, principalmente, dos investimentos das pessoas em si mesmas. A escolaridade aumentaria os lucros e a produtividade por meio do conhecimento e do desenvolvimento de habilidades. Os rendimentos dos mais educados mostravam-se, quase sempre, acima da média, embora os retornos fossem geralmente maiores em países menos desenvolvidos (BECKER, 1964).

De acordo Becker (1964), as discussões sobre o capital humano não poderiam omitir a influência da família sobre os conhecimentos, habilidades, valores e hábitos de seus filhos. As pequenas diferenças entre as crianças na preparação fornecida por suas famílias multiplicar-se-iam, frequentemente, ao longo da vida, transformando-se em grandes diferenças na adolescência. Ao chegar à vida adulta, esses indivíduos, despreparados, apresentariam dificuldades em serem absorvidos pelo mercado de trabalho. O abandono escolar e a falta de preparo para o trabalho comprometeriam e dificultariam a elaboração de políticas públicas voltadas a esses grupos. Famílias em melhores condições sociais e com menor número de filhos tenderiam a mantê-los na escola por mais tempo. As altas taxas de natalidade comprometeriam o desenvolvimento econômico de um país, havendo estreita e, geralmente,

negativa correlação entre o nível de crescimento populacional e o investimento em capital humano.

Em *The Age Of Human Capital*, Becker (2002) sugere que a economia global não teria êxito sem um considerável investimento em capital humano por todas as nações. Os países mais ricos dominariam o conhecimento de tecnologias, produtos e serviços, enquanto nações mais pobres e menos qualificadas dominariam a matéria-prima e os produtos intensivos. Os investimentos das pessoas na aquisição de conhecimentos, habilidades e informações, não somente na juventude, mas durante a maior parte de suas vidas, tornava-se indispensável às economias modernas. Becker (2002) pontua que os métodos básicos de aquisição de capital humano não teriam mudado muito desde os tempos de Sócrates. O ensino a distância eliminaria deslocamentos desnecessários, economizando um tempo que poderia comprometer demais atividades. A conveniência de adaptação dos horários teria se tornado uma importante ferramenta de interação entre professores e alunos, separados no tempo e espaço. O valor do tempo gasto na aprendizagem seria o principal custo do investimento em capital humano, mesmo com seus ganhos moderados ou potenciais.

Theodore Schultz (1970) elaborou seu conceito de capital humano no intuito de explicar as diferenças de desenvolvimento econômico e social entre nações, grupos e indivíduos. Seu conceito foi construído na fase áurea do modo de regulação fordista, o qual transcendeu o âmbito econômico, constituindo-se em uma matriz cultural, centrada nas idéias de produção em massa, consumo em massa, plena busca por emprego e diminuição das desigualdades sociais, com pressupostos de desenvolvimento harmônico, progressivo e ilimitado. O impacto de sua formulação sobre o capital humano lhe rendeu o Prêmio Nobel de Economia em 1979 (FRIGOTTO, 2000).

Schultz (1970) considerou como capital humano os investimentos privados em educação, argumentando, no entanto, sobre a necessidade de se agregar outros tipos de capitais, como saúde, migração e trabalho, os quais poderiam esconder a verdadeira chave de outras informações fundamentais nas explicações sobre a distribuição pessoal de renda e o desenvolvimento econômico, uma vez que a educação só explicaria parte desse crescimento. Em *The Reckoning of Education as Human Capital*, Schultz (1970) observou os avanços na teoria do capital humano, principalmente enquanto produtos de um conjunto de análises

teóricas e empíricas. Os avanços relativos às teorias do capital humano seriam, em partes, resultados de microanálises. Porém, a relação entre educação e renda, embora situada em nível individual, teria se expandido e se extrapolado em níveis macrosociológicos. Quanto maior o nível educacional de um país, maior seu potencial em elevar a produtividade, a competitividade e a capacidade de geração de emprego e renda, reduzindo, assim, as desigualdades sociais (SCHULTZ, 1970).

Schultz observou que, em se tratando de investimentos privados em capital humano, as pessoas pobres seriam as mais prejudicadas na aquisição desse tipo de capital. Dados americanos da década de setenta apontavam as dificuldades das pessoas pobres em alcançar níveis educacionais que permitissem melhor alocação no mercado de trabalho. Nesse período, uma das soluções apresentadas pelo governo americano, para remediar a situação das famílias carentes, teria sido o empréstimo de dinheiro aos estudantes para financiarem sua educação universitária. Contudo, as altas taxas de inadimplência comprometeram esses programas de financiamento. Além dos empréstimos explícitos, subsídios diretos para as escolas também viabilizavam o fluxo dos indivíduos no sistema educacional. Somente a universalização do ensino fundamental e a expansão do ensino médio possibilitariam a crianças de famílias com renda média e baixa ingressarem na universidade (BECKER, 1964).

Na teoria do capital humano, a educação é encarada como um investimento, atribuindo-se ao sistema educacional a missão de preparar recursos humanos para atender às demandas dos projetos no campo econômico. A ideologia economicista e tecnocrata colocou prioridade na concepção de educação vinculada ao desenvolvimento econômico, cujo investimento no homem é visto como fator de produtividade (SOARES, 2007). Além disso, diversos estudos contestam que a escolaridade melhora de forma relevante a produtividade em contextos de desigualdade social, salientando os efeitos do credencialismo, indicando que as credenciais educacionais, mesmo desprovidas de atributos de produtividade, atuam como elementos de estratificação e seletividade social, encaminhando seus portadores a posições de maior prestígio social. Em *The Credential Society*, Collins (1979) observou a fragilidade da relação entre diploma e emprego, concluindo que a expansão natural das matrículas acabaria gerando uma inflação de credenciais educacionais e, conseqüentemente, uma depreciação natural dos diplomas, que não mais produziriam o retorno desejado. Becker (1964) sugere que

o principal problema do credencialismo estaria em as empresas não quererem informações sobre o sucesso escolar dos indivíduos, mas, sim, de suas habilidades, experiências e desempenho nos contextos da vida e trabalho.

Alguns contrapontos sobre a teoria do capital humano sugerem que os dados individuais responsáveis pela configuração da teoria não, necessariamente, permitiriam a extrapolação para contextos maiores; ou, ainda, que há necessidade de se investigar, mais a fundo, os limites sociais da educação, uma vez que esta, sozinha, não realizaria seus efeitos diretos, sendo auxiliada por outras estruturas, como a ocupacional e a tecnológica, a fim de garantir seus retornos sociais. Além disso, o mercado de trabalho, de acordo com a relação entre oferta e procura, e influenciado pelas taxas de desemprego, reduziria as médias salariais e aumentaria as exigências de seleção. Os teóricos do capital humano tenderiam a omitir essas condições (TAVARES JR., 2007).

Tavares Jr. (2007), ao investigar os limites sociais da educação no Brasil, argumenta sobre alguns dos contrapontos relativos à teoria do capital humano, como o aumento da produtividade através da elevação da qualificação. Apesar de acarretar ganhos positivos, o aumento da produtividade poderia diminuir o número de trabalhadores necessários, influenciando, conseqüentemente, sobre o desemprego estrutural. As chances de mobilidade social via educação poderiam ser reduzidas, uma vez que a competição posicional tenderia a favorecer os detentores de outros tipos de capitais acumulados. Aliado a isso, a uniformidade e a padronização do sistema educacional causariam um engessamento do sistema, tendencioso a agravar os efeitos perversos da educação, uma vez que as oportunidades perante o ensino não são igualitárias.

Em *Os determinantes da desigualdade de renda no Brasil: luta de classes ou heterogeneidade educacional*, Ferreira (2000) argumenta sobre o investimento em educação como fundamental para a manutenção e a aquisição de riquezas, pontuando que, se o governo investisse mais em educação e tornasse a escola pública tão boa quanto a privada, seria possível reduzir as diferenças econômicas na sociedade. Argumenta, também, que o aumento de impostos e gastos públicos com educação, seguido de um período de transição e expansão da escolaridade média da população e, conseqüentemente, o aumento de sua renda, acarretariam em um abandono progressivo da escola pública e uma migração dos novos ricos

para as escolas particulares. Esse processo de transição seria acompanhado por uma queda nas desigualdades educacionais e de renda, reduzindo-se a carga tributária na medida em que o sistema se aproximasse do equilíbrio. No novo equilíbrio de longo prazo, todos começariam a vida com um nível de riqueza anteriormente disponível apenas para a elite. Ainda segundo o autor, as desigualdades não teriam um só determinante e, no Brasil, assim como em qualquer outra sociedade, suas causas são variadas e complexas. Todavia, as evidências empíricas sugerem que a educação continua sendo a variável de maior poder explicativo para as desigualdades brasileiras. O autor conclui que, se o nosso objetivo é entender a geração e reprodução das desigualdades de renda no Brasil, o centro de nossas atenções deve estar voltado para o processo de formação e distribuição das oportunidades educacionais do país (FERREIRA, 2000).

Em *Determinantes da desigualdade de rendimentos no Brasil nos Anos 90: discriminação, segmentação e heterogeneidade dos trabalhadores*, Ramos e Vieira (2000) argumentam sobre as desigualdades de renda enquanto frutos dos diferentes componentes sociais valorizados no mercado de trabalho. O mercado geraria e seria gerado por uma série de desigualdades e diferenças compensatórias (por exemplo, cor e gênero), que tornariam distintos os valores recebidos pelos diferentes indivíduos, mesmo entre aqueles ocupantes dos mesmos postos. Entre as causas de dispersão salarial investigadas, a heterogeneidade dos trabalhadores, principalmente no que se refere à escolaridade, seria o principal fator responsável pela desigualdade de rendimentos. Ramos e Vieira concluem que o fato de a escolaridade ser a variável mais relevante não chega a surpreender, haja vista que conclusões similares para educação foram encontradas em outros estudos. Esses autores sugerem que seria interessante examinar como as variações na composição educacional atuam sobre a força de trabalho ocupada e nas rendas relativas dos grupos.

Sucessivas crises econômicas causaram sérios impactos no sistema produtivo, exigindo novas interpretações da sociedade e a dinâmica de suas instituições. O esgotamento dos sistemas de câmbio, as crises do petróleo e as altas taxas de inflação, por exemplo, provocaram a redução do crescimento econômico e o desemprego progressivo, cultivando visões apocalípticas nas sociedades de capitalismo avançado. Nesse cenário, o desmoronamento das expectativas de crescimento e das possibilidades teóricas e empíricas de



distribuição democrática dos frutos do desenvolvimento impactou sobre o campo educacional desarticulando a promessa integradora e econômica da educação, ao mesmo tempo revalorizando sua importância em uma “sociedade de conhecimentos” (GENTILI, 2000).

Ao final dos anos cinquenta, pesquisas patrocinadas pelos governos americano, francês e inglês apontaram claramente o peso da origem social sobre os destinos escolares, revelando as falhas do *Welfare States* e o fracasso da promessa liberal de igualdade de oportunidade. O *Relatório Coleman* (1966), por exemplo, foi uma pesquisa nacional em larga escala, realizada com alunos norte-americanos, no intuito de investigar as diferenças sociais, econômicas e culturais convertidas em diferenças de desempenho e interferentes no sucesso educacional desses alunos. Foi uma das mais influentes pesquisas na área da Sociologia da Educação, ao investigar em que medida as diferenças de raça, cor, religião, origem geográfica e origem social, bem como as características das escolas, professores e diretores, afetariam as oportunidades educacionais. Suas conclusões apontaram o peso do *background* familiar e das condições socioeconômicas dos alunos em seu sucesso educacional. O INED (1962) – Instituto Nacional de Estudos Demográficos – conduziu, na França, uma investigação longitudinal, no intuito de analisar as desigualdades de acesso aos estudos, chegando a conclusões semelhantes. A *Aritmética Política Inglesa* foi uma longa série de relatórios sobre estratificação e mobilidade social desenvolvidos na *London School of Economics* nos anos 50, com o objetivo de analisar quantitativamente as chances dos indivíduos de diferentes origens sociais atingirem os diferentes graus e segmentos do sistema de ensino. A partir de estudos como esses, houve o reconhecimento de que o desempenho escolar não dependia somente de dons individuais, mas, principalmente, da origem social dos alunos. Nesse contexto, emergiram novas teorias explicativas sobre a relação entre a escola e a estrutura social. A interpretação do sistema educacional tornava-se fundamental para o entendimento dos diferentes benefícios proporcionados pela educação aos distintos grupos sociais (NOGUEIRA, 1990; NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002; NOGUEIRA, 2005).

Na década de sessenta, a sociologia da educação destacou-se pelas significativas mudanças de enfoque e pela abertura de novas tendências teóricas e metodológicas. A educação passou a ser encarada, principalmente, como um instrumento de manutenção das desigualdades sociais. Nesse período, a perspectiva teórica que se sobressaltou para investigar

a atuação da educação na sociedade designou-a como reprodutivista. As correntes reprodutivistas, inspiradas nas teorias marxistas, consideravam o sistema de ensino um espaço reprodutor, legitimador e pouco efetivo na mudança da estrutura social, mesmo em períodos de expansão econômica e democratização das oportunidades. O sistema de ensino atuaria como um mecanismo de internalização de valores, normas e comportamentos ditados pela classe dominante, além de um produtor de certo tipo de trabalhador para o mundo capitalista (NOGUEIRA, 1990). Nessa corrente, encontramos autores como Bourdieu e Passeron (1975), os quais caracterizaram a educação como um mecanismo de reprodução cultural das classes dominantes e dominadas.

Em *A Reprodução* (1975), Bourdieu e Passeron concluíram sobre a necessidade de se repensar a prática educacional. Onde se esperava a igualdade de oportunidades, a meritocracia e a justiça social via escola, os referidos autores enxergavam a reprodução e a legitimação das desigualdades sociais. A escola deixa de ser uma instância transformadora e democratizadora, passando a ser encarada como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais e as desigualdades. Os alunos não seriam indivíduos abstratos competindo em condições relativamente igualitárias, mas, sim, atores socialmente constituídos, que trazem, em alguma medida, uma bagagem de atributos diferenciados adquiridos no ambiente familiar, rentáveis ou não ao mercado escolar. Nesse contexto, os filhos da classe dominante seriam extremamente favorecidos em relação aos filhos das classes dominadas, na medida em que entrariam para o sistema de ensino mais bem preparados para se suceder. Essas crianças compartilhariam de um modo comum de expressão, estilo de interação social e orientação estética com os professores, que nem mesmo o conteúdo ensinado e a forma como é ensinado seriam susceptíveis de serem estranhos a elas, exemplo do que Bourdieu classifica como *habitus* (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002).

O *habitus* refere-se às características das diferentes classes e frações de classe, sendo um princípio gerador de diferenças não somente nas competências adquiridas, mas também nas maneiras de implementá-las. Um conjunto de propriedades secundárias que revelam diferentes condições de aquisição, predispostas a receberem valores muito diferentes nos distintos mercados. Aversões, simpatias, antipatias, fantasias e fobias de uma classe. Princípio gerador de práticas que classificam, ao mesmo tempo sendo objetivamente classificáveis.

Capacidade de diferenciar e apreciar práticas que constituem o mundo social representado. Gosto, propensão e aptidão. Apropriação material ou simbólica que encontra origem no estilo de vida. Interiorização de representações e práticas, que apesar das aparências, são sempre ajustadas às condições objetivas das quais são produtos (BORDIEU, 2006). Assim, enquanto os filhos da classe dominante, progressivamente, se beneficiariam de uma interação positiva entre as influências de casa e da escola, as crianças menos favorecidas encontrariam dificuldades, provavelmente crescentes, de ajuste. Estas últimas falhariam em alcançar os níveis mais elevados do sistema educacional, ou porque seriam excluídas pelo desempenho inadequado, ou porque, na verdade, se auto excluíam (BOURDIEU e PASSERON, 1975).

Na perspectiva reprodutivista de Bourdieu e Passeron (1975), a idéia de capital compreende um recurso social, no qual a posse é privilégio de poucos. O capital econômico seria referente ao capital na forma de riqueza material, fundamental na manutenção da posição social de vantagem e no investimento em educação (mensalidades escolares, material didático, transporte, aulas de reforço, etc.). O capital social seria expresso pela participação em redes formais e informais de convivência, que proporcionariam retornos por meio de contatos, apoios e representações (como, por exemplo, redes sociais, grupos da elite ou outros grupos bem-sucedidos que viabilizam oportunidades e criam aspirações sociais em seus membros). O capital cultural seria o conjunto de disposições, valores e estratégias promovidos principalmente pela família e outras instituições sociais, além das competências individuais institucionalizadas em critérios culturais (como qualificações educacionais que proporcionam retornos aos seus titulares). O capital simbólico seria referente ao prestígio social e ao *status*. Essas formas de capital seriam assim institucionalizadas para melhor servirem aos interesses das classes dominantes, principalmente na promoção de vantagens para seus filhos na competição escolar. A conversão e a transmissão desses tipos de capitais seriam cruciais na capacidade das classes dominantes manterem sua posição social de vantagem. Esses capitais seriam imputados sobre a escola, no intuito de garantir a reprodução das classes dominantes, culminando na violência simbólica, a qual seria um mecanismo gerador, legitimador e reproduzidor das desigualdades sociais (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002).

Adeptos ao reprodutivismo, Baudelot e Establet (1971) caracterizam a escola enquanto uma instituição de formação ideológica e um aparelho capaz de exercer a violência simbólica.

No livro *L'école Capitaliste en France*, a tese central dos autores é que, ao longo do percurso escolar, existiria uma oposição constante dos canais de escolarização para os filhos da classe dominante e os filhos da classe dominada, através de conteúdos cognitivos diferenciados. No livro supracitado, uma série de análises estatísticas sobre o fluxo escolar e as distintas práticas e conteúdos pedagógicos vigentes nas escolas apontaram que, ao contrário do geralmente afirmado, o objetivo da escola não seria unificar, mas, sim, dividir. A principal função da escola não seria técnica ou a transmissão de conhecimentos, mas ideologias para a manutenção do *status quo* das elites.

No livro *Schooling in Capitalist America*, Bowles e Gintis (1976) pressupõem a existência de um princípio de correspondência entre a escola e a economia. De acordo com os autores, um sistema educacional se manteria estável enquanto se verificasse certo grau de correspondência entre a estrutura econômica e a instituição escolar, transformando-se a escola quando as contradições com a economia aumentassem. A escola é analisada como um elemento crucial na reprodução da divisão do trabalho e considerada como reflexo da hegemonia da classe dominante, sendo resultante não somente da estrutura econômica, mas também de lutas políticas e ideológicas.

Em *Aparelhos Ideológicos de Estado*, Althusser (1985), com uma posição mais próxima ao marxismo e ao estruturalismo, caracteriza a escola como um aparelho ideológico do Estado capitalista, encarregado de transmitir a crianças de todas as classes, desde o maternal, um discurso que se diz universal e neutro, quando, na verdade, seria usado como meio de internalização da ideologia burguesa. As relações sociais seriam reproduzidas no próprio contexto do aparelho escolar. A luta de classes não estaria ausente da escola, ao contrário, sendo alimentada por ela. A escola como aparelho ideológico do Estado serviria aos interesses do próprio Estado e aos da classe dominante, mantendo a dominação de uma classe sobre a outra por meio de um discurso ideológico, perpetuando as relações de produção e a distribuição social e econômica desiguais.

Silva (1990) observa que, em Bourdieu e Passeron (1975), a divisão social em classes é centralmente mediada por um processo de reprodução cultural, que, por sua vez, perpassa pelo sistema de ensino. Já em Baudelot e Establet (1971), Bowles e Gintis (1976) e Althusser (1985), a divisão social é centralmente marcada pelas classes econômicas e o dever da escola

seria preparar os indivíduos para os diferentes postos de trabalho nessa divisão (SILVA, 1990).

Na contemporaneidade, novas perspectivas foram articuladas para interpretar o papel da educação na sociedade moderna, como as correntes interacionistas, fenomenológicas e etnometodológicas, preocupadas com as pequenas unidades sociais, por exemplo, o interior da escola, a sala de aula e os efeitos produzidos nesse nível. Essas vertentes têm como pano de fundo o que ficou conhecido por Nova Sociologia da Educação. Apesar do pouco reconhecimento, alguns estudos sugerem que seu marco teórico tenha sido a publicação do livro *Knowledge and Control* de Michel Young (1971). A Nova sociologia da Educação colocou em questão o processo pelo qual um determinado tipo de conhecimento veio a ser considerado digno de ser transmitido via escola, além da ênfase nos processos de construção social da realidade e sua negociação (SILVA, 1990).

No Brasil, Neves (2002) observou que os estudos sociológicos sobre educação, configuraram-se como campo próprio a partir de meados de 1930, sendo possível, nesse processo, distinguirmos três fases: a primeira, de 1930 a 1960, caracteriza-se pela orientação engajada na produção de conhecimento. As transformações da sociedade brasileira nesse período evidenciaram o problema da educação, encarada como um recurso indispensável ao processo de construção do novo perfil de cidadão adequado ao Brasil em mudanças. A ação governamental voltou-se à construção de aparatos oficiais de estudos e planejamentos no campo educacional, com o importante envolvimento da elite intelectual, em especial, de uma geração de destacados cientistas sociais<sup>1</sup>. A reflexão de cunho sociológico sobre a educação na sociedade tornou-se mais sistemática, científica, abrangente e militante, perpassando por eixos temáticos como a organização social da escola, as relações entre educação e sociedade, o sistema de ensino e a estratificação social, a difusão de técnicas estatísticas, além de pesquisas de caráter sociodemográfico, relacionando a origem familiar e repetência, evasão e acesso diferenciado, dentre outros temas que enriqueceram a pauta (NEVES, 2002).

A segunda fase concerne ao período dos governos militares, caracterizada principalmente pelo pessimismo em relação à educação, uma vez que esta não supriu as

---

<sup>1</sup> Destacam-se como sociólogos preocupados com a questão educacional nesse período Florestam Fernandes, Antônio Candido, Luís Pereira, Maria Alice Foracchi, dentre outros.

elevadas expectativas sociais em relação aos seus efeitos. Assim, seguiu-se um período de desilusão e cinismo, no qual a educação passou a ser vista, principalmente, como um meio de manutenção do poder estabelecido. As análises das reformas do governo militar, sobretudo seus fracassos e ambigüidades, contribuíram para a difusão da idéia de que as políticas públicas e o sistema educacional reproduziriam as estruturas de dominação, não alterando as condições de vida e o sistema de poder. Tamanho descrédito em relação às possibilidades de mudanças por meio da educação teria sido reforçado pela ampla difusão das teorias da reprodução, conforme Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet, Althusser, Bowles e Gintis, dentre outros, os quais tiveram grande aceitação teórica no Brasil, ao privilegiar o papel reprodutor da escola (NEVES, 2002).

A terceira e última fase, de meados dos anos 1980 à atualidade, evidencia a redemocratização do país, destacando a educação na agenda das políticas públicas sociais e do desenvolvimento econômico. Nesse cenário, uma nova tendência de estudos passa a enfatizar o ator individual, não se fixando exclusivamente na estrutura. Dessa forma, o conhecimento macrossociológico sobre a instituição escolar entra em um impasse, no qual ora a escola é caracterizada como instância de reprodução da divisão da sociedade em classes sociais (teorias da reprodução), ora a escola é vista como instrumento do desenvolvimento econômico e social (teorias do capital humano) (NEVES, 2002).

Muitos estudos presumem sobre as desigualdades expressivas da sociedade brasileira, abordando-a como um fenômeno multidimensional, transversal e durável (SCALON e SANTOS, 2010). Autores como Hasenbalg e Silva (2003), por exemplo, analisam a evolução das desigualdades do ponto de vista educacional, relacionando-as aos graves problemas de fluxo, repetência e evasão, que dificultam a progressão educacional e a mobilidade social intergeracionalmente. Outra contribuição importante no campo das desigualdades perante o ensino encontra-se nos trabalhos de Maria Lígia Barbosa (2000; 2009), que investiga a atuação das desigualdades sociais sobre o desempenho escolar através da análise de um conjunto de variáveis relacionadas ao indivíduo e seu contexto socioeconômico, juntamente com variáveis institucionais relativas à escola. Muitas das análises sociológicas sobre classe, estratificação e desigualdades sociais, seguem na esteira das teorias desenvolvidas por Marx e Weber.

Na esteira weberiana, Goldthorpe (2010), em *Class Analysis and the Reorientation of Class Theory: The Case of Persisting Differentials in Educational Attainment*, pontua que, ao longo dos séculos XIX e XX, duas principais vertentes sobre a interpretação da formação das classes sociais e seus efeitos sobre as desigualdades podem ser destacadas. (i) As teorias marxistas, preocupadas, principalmente, com a formação das classes sociais a partir do desenvolvimento dos meios de produção e as forças contraditórias possuidoras desses meios, além dos processos pelos quais se intensificariam as contradições sociais a ponto de gerar certo grau de consciência de classe e conflito em prol da transformação política e econômica do sistema capitalista em um novo sistema “justo e igualitário”. (ii) As teorias liberais, centrando sua atenção no progresso econômico e a estabilidade política, as quais, nas décadas seguintes à Segunda Guerra Mundial, teriam alcançado expressão plena, visando explicar que, ao longo do desenvolvimento das sociedades industriais, a formação de classes contraditórias teria cedido espaço à sua decomposição em torno das classes médias. Sob essa ótica, a lógica da industrialização demandaria a utilização cada vez mais eficiente dos recursos humanos, refletindo, conseqüentemente, na expansão da oferta educacional, na reforma igualitária das instituições de ensino e na atribuição de critérios meritocráticos nos processos de seleção social, orientando a classe trabalhadora a deixar de ser revolucionária para se tornar cívica e educada a favor do crescimento econômico.

Orientado pelo individualismo metodológico, ou pela suposição de que todos os fenômenos sociais podem e devem ser explicados como resultantes da ação e interação entre os indivíduos, Goldthorpe (2010) pontua que as teorias marxistas e liberais seriam insuficientes para explicarem a mobilidade nas sociedades industriais, devido à suposição de que mudanças macrossociais poderiam ser entendidas sem uma análise séria das orientações, objetivos e condições da ação dos indivíduos, deixando ambas as teorias igualmente desprovidas de micro fundamentos. Ao contrário dessas vertentes preocupadas em explicar a dinâmica das classes no que tange sua formação ou decomposição, Goldthorpe recorre à realização educacional devido a sua possível relação direta com o mercado de trabalho, observando que as regularidades macrossociais seriam o resultado da ação e interação, simples ou complexa, intencional ou não, desejada ou indesejada, entre os sujeitos.

Goldthorpe (2010) sugere que as teorias mais favoráveis à explicação das classes e sua reprodução seriam originárias de uma suposta ligação entre classe e cultura. Na perspectiva de Bourdieu e Passeron (1975), o contexto de reprodução cultural das classes passaria pelo sistema educacional, configurado em favor da manutenção da classe dominante. O sistema educacional não seria visto como um meio de utilizar o talento de forma mais eficaz ou a ampliação de oportunidades através da meritocracia, mas, sim, como uma agência de controle social necessária à manutenção das estruturas de classes na sociedade, principalmente a fim de garantir os interesses particulares das classes dominantes, prejudicando o sucesso escolar dos filhos originários das classes trabalhadoras, que acabariam sendo levados a cúmplices de sua própria desvantagem, seja através de uma aceitação passiva de seu "fracasso", ou através do envolvimento em subculturas contra escolares, para expressar sua resistência à ordem estabelecida, ao mesmo tempo reforçando sua posição de subordinação dentro do sistema.

Em suas investigações sobre classes e mobilidade social, Goldthorpe alinha-se com os argumentos desenvolvidos por Boudon (1981), o qual desenvolveu um modelo teórico para analisar as desigualdades de oportunidades educacionais, ao investigar a relação entre os sistemas que influenciariam nessas desigualdades. A família, a escola e outras instâncias de orientação, às quais o indivíduo está conectado, seriam fundamentais em suas expectativas e mobilidade social. Boudon associa, em seu modelo teórico, elementos da macro e microsociologia, buscando demonstrar suas recíprocas influências nos parâmetros e campos decisórios dos indivíduos. Ao adotar o individualismo metodológico, este autor não nega a existência de entidades coletivas em contraposição a entidades individuais, reconhecendo as propriedades estruturais sem que tais propriedades atuem como leis de ferro. O individualismo metodológico teria *status* epistemológico para a explicação sociológica de fenômenos sociais a partir da relação entre razão e ação (HAMLIN, 1999).

No livro *A Desigualdade de Oportunidades*, Boudon (1981) investiga a desigual distribuição de oportunidades perante o ensino e mobilidade social nas sociedades industriais avançadas do tipo liberal – Europa Ocidental e América do Norte –, visando construir um modelo teórico sobre as desigualdades. No que concerne ao ensino, as diferentes origens sociais possibilitam ou dificultam o indivíduo em relação ao acesso, permanência e conclusão. No que tange à mobilidade social, a distribuição desigual de oportunidades, em função da



origem social, dificulta a ascensão dos indivíduos a níveis socioprofissionais mais elevados. O desenvolvimento das sociedades industriais não teria sido acompanhado de mobilidade social, ocorrendo sob uma considerável diferenciação na distribuição das oportunidades, especialmente as econômicas. As sociedades industriais liberais não demonstraram grandes tendências à diminuição das desigualdades sociais, principalmente desde o fim da Segunda Guerra Mundial. Nos *Welfare States* (como EUA, Grã-Bretanha e Europa do Norte), as teorias mais antigas sobre mobilidade social (que datam as décadas de 50 e 60) caíram por terra, na medida em que a análise e a comparação das incontestáveis e crescentes desigualdades sociais evidenciavam-se, mesmo diante das políticas públicas de bem-estar social (BOUDON, 1981).

Boudon (1981) destaca dois tipos de abordagens teóricas mais utilizadas em estudos sobre as desigualdades sociais: as teorias fatoriais, evidenciando o caráter fundamental e necessário que seria a inter-relação entre os fatores, os quais se tornariam sem sentido quando considerados isoladamente, e as teorias sistêmicas, como a teoria da mobilidade social de Sorokin (1927), as quais sugerem os processos que implicam em um conjunto de variáveis ao mesmo tempo. A mobilidade social seria consequência de uma complexa filtragem dos indivíduos por instâncias de orientação, como a família e a escola, as quais controlariam os movimentos do indivíduo, contribuindo na determinação de sua posição no interior da sociedade. Em sociedades tradicionais, a família seria a instância de orientação mais forte e o principal determinante da mobilidade. Em sociedades industriais, a família, apesar de importante, só desempenharia mais efetivamente suas influências na orientação no que concernem as taxas de escolaridade. Nessas sociedades, a escola seria a instância de orientação mais relevante para fornecer as competências necessárias, selecionar e orientar os indivíduos quanto às posições sociais existentes. A posição de partida não dependeria somente da vontade do indivíduo e suas características individuais, mas do tipo de instância a qual está afiliado, que pode, ou não, favorecer resultados positivos em sua mobilidade social. Boudon investiga a distribuição desigual de oportunidades perante o ensino e mobilidade social sob a ótica sorokiniana, devido às limitações das teorias fatoriais, embora sejam estas as mais geralmente empregadas (BOUDON, 1981).

Para Boudon (1981), a mobilidade social acontece posteriormente à aquisição de grau educacional que possibilite o indivíduo se direcionar para determinadas profissões, conseqüentemente, influenciando em seu nível de renda e sua posição social. Diante disso, o autor investiga em que momento o grau educacional e a posição social do pai influenciam no grau educacional e posição social do filho e, também, a influência do grau educacional do filho em relação à sua própria posição social, presumindo que o pai pode influenciar na posição social do filho ao proporcionar-lhe níveis mais elevados de instrução. Por outro lado, em sociedades industriais, o nível de instrução não influenciaria sensivelmente nas possibilidades de mobilidade, exercendo menos influência sobre a posição social do que se crê em geral. As origens sociais influenciam, contudo não determinam exclusivamente a posição social do indivíduo. Um indivíduo que tem um nível de instrução superior ao de seu pai possui quase tantas oportunidades de manter ou melhorar sua posição de origem, quanto o indivíduo que tem o nível inferior ao de seu pai (BOUDON, 1981).

Além dos fatores supracitados, Boudon também investiga outros aspectos sobre a estrutura familiar, como a origem social dos pais e o comportamento escolar dos filhos, a posição social da família e suas expectativas sobre o indivíduo, a estrutura das relações familiares e o clima familiar. O nível de aspiração escolar seria diferenciado de acordo com a história e a imagem social que a família tem de si. Além disso, para o autor, uma teoria completa sobre as desigualdades perante o ensino deve considerar aspectos como a taxa de fecundidade em função das classes sociais e sua influência no comportamento e nas expectativas escolares dos indivíduos. Ao realizar exercícios hipotéticos sobre o tipo ideal de sociedade, relacionando as desigualdades de oportunidades perante o ensino com a importância da instrução para a classificação social, além da adequação entre as estruturas sociais e escolares, Boudon propõe um conjunto de axiomas que combinam efeitos estruturais por meio de um modelo experimental, concluindo que, embora a educação exerça um forte papel sobre a posição social, não se deve esperar sua participação elevada na mobilidade, uma vez que, também, é condicionada por outros fatores.

Boudon subsidia-se pelos estudos de Kahl e Hyman, da década de 50, cuja hipótese é de que o conjunto de valores aderidos pelos indivíduos depende da classe social à qual pertencem, influenciando nas taxas de sobrevivência, êxito no sistema escolar e na percepção

sobre a importância do ensino para segurança material, realização pessoal e ascensão social. Boudon busca subsídios, também, em Merton (1957), para quem os indivíduos adotam ambições e atitudes a partir do meio social que os cerca e com referências aos grupos sociais a que pertencem ou se sentem próximos e, ainda, em Keller e Zavalloni, para os quais seriam negativas as afirmações de que os valores variam em função da classe social, ao passo que indivíduos de distintas classes podem atribuir semelhante importância ou valor aos diplomas escolares (apud BOUDON, 1981).

Partindo dessas análises, Boudon segue para um esquema teórico do processo de decisão escolar em função da posição social, chegando às seguintes proposições: o indivíduo e/ou sua família são chamados a tomar decisões de continuidade ou não ao longo do curso escolar, achando-se associados para cada posição social um determinado risco, custo e benefício que podem ser distinguidos antecipadamente e em graus ordenados. Nos riscos intervêm elementos como idade ou êxito escolar; o custo corresponde a dois graus consecutivos do sistema escolar, mostrando-se elevado quanto menos privilegiada for a posição de um indivíduo no sistema de estratificação; o benefício corresponderia a dois graus consecutivos do sistema escolar, sendo maior quanto mais próximo estiver um indivíduo dos níveis mais elevados de estratificação social. Dado um risco, o benefício pode não ser recuperado em função dos altos custos. O interesse subjetivo do indivíduo em alcançar determinada posição social dependeria da posição social de sua família. A posição social confere distintos significados aos riscos, custos e benefícios correspondentes à aquisição de um dado nível de estudo (BOUDON, 1981).

Boudon (1981) conclui que a herança cultural apresenta fortes efeitos em certas etapas do curso escolar. O valor da educação decresceria com a posição social da família e o meio familiar produziria desigualdades culturais cujos efeitos seriam observáveis desde a infância e, principalmente, na adolescência. O autor também verificou que, mesmo suprimindo o fator herança cultural, as disparidades permanecem muito marcadas. Mesmo que medidas eficazes atenuem as desigualdades culturais, seus efeitos seriam muito moderados sobre as desigualdades sociais e perante o ensino. A origem das desigualdades perante o ensino se relacionaria muito mais com as diferenças no campo decisório em função da posição social, principalmente nos níveis mais elevados do curso escolar, que com a herança cultural em si.

Nos resultados encontrados, Boudon verificou que os mecanismos de repetição das decisões tomadas em difíceis condições, causadas pela posição social, desempenham um papel fundamental na explicação das desigualdades perante o ensino. Seu modelo demonstra as consequências da composição social da escola, revelando que as classes mais privilegiadas chegariam mais facilmente ao nível superior de ensino que as classes menos privilegiadas, concluindo que as sociedades analisadas apresentaram uma lenta tendência à mobilidade social e à redução das desigualdades sociais, embora tal redução tenha sido pouco significativa e as desigualdades tendenciosas, caso medidas assertivas não sejam tomadas. A expansão do sistema educacional pode ter sido uma das causas da redução das desigualdades sociais. O autor destaca que no ensino superior realizam-se as maiores desigualdades, uma vez que esse nível demanda recursos econômicos, temporais e cognitivos que favorecem as classes privilegiadas, conseqüentemente, reduzindo as chances dos indivíduos das classes inferiores (BOUDON, 1981).

Por fim, Boudon (1981) destaca os efeitos primários, decorrentes da posição social e geradores de diferenças a partir da capacidade demonstrada pela criança no início de sua vida escolar, reconhecendo, nesse nível, a importância das influências culturais e de classe em relação às possibilidades reais de desempenho e sucesso educacional. E destaca, também, os efeitos secundários, que operariam através das decisões tomadas pelos indivíduos e seus pais sobre as opções educacionais mais ambiciosas, a partir da análise das possibilidades de conversão educacional em realização socioeconômica. Goldthorpe (2010) corrobora a investigação de Boudon, enfatizando que estaria nos efeitos secundários o centro das atenções em relação às diferenças de classe, principalmente no que concernem às escolhas educacionais.

Segundo Tavares Jr. (2007), o modelo defendido por Goldthorpe (2010), inspirado no modelo de Boudon (1981), destaca a importância da tomada de decisão individual, do *ethos* e da análise dos custos e benefícios da educação enquanto um investimento pessoal e familiar. Goldthorpe concorda com o argumento de Boudon (1981) ao defender que as regularidades na estrutura social não seriam decorrentes apenas da reprodução estrutural, mas de como se dão as escolhas e como se processam as relações de custo/benefício para cada classe, havendo

certa distância entre a projeção da mobilidade e sua realização efetiva, dados os percalços inerentes aos percursos (TAVARES JR., 2007).

Goldthorpe (2010) observa que, com a expansão da oferta educativa nas sociedades economicamente avançadas, a educação, primária e secundária, tornou-se universal, obrigatória e gratuita, especialmente a partir de meados do século XX. O nível médio de escolaridade veio aumentando substancialmente nessas sociedades, embora muitas investigações empíricas revelassem que os efeitos de tal expansão teriam sido relativos e limitados, na medida em que compreenderam uma série de transições ou ramificação em certos pontos do sistema de ensino, principalmente configurados e direcionados às crianças das classes menos favorecidas. Mesmo com a expansão do sistema de ensino e as reformas educacionais, o balanço geral dos custos e benefícios, associados às opções educacionais mais ambiciosas, permanecem altos e pouco acessíveis às classes menos favorecidas, indicando a persistência das diferenças entre as classes no contexto da escolaridade (GOLDTHORPE, 2010).

Nos argumentos liberais, uma das principais expectativas é de que os diferenciais de classe em nível educacional diminuam por meio de provisões públicas direcionadas ao ensino gratuito em todos os seus níveis. Contudo, os subsídios públicos para a educação não estariam focados principalmente nas famílias com maior necessidade, na medida em que o princípio da educação universal, obrigatória e gratuita, acaba favorecendo aqueles que já se apresentam em uma posição social de vantagem e potencialmente conseguem fluir no sistema de ensino até chegar ao nível superior. Assim, na medida em que o apoio do Estado para a educação não consegue reduzir as diferenças de classe no início dos pontos de ramificação do sistema, ele tende a ajudar as famílias das classes favorecidas a manterem uma maior aceitação que é de fato o tipo mais caro de oferta educativa. O otimismo liberal sobre a redução dos diferenciais de classes advém da suposição de que, ao reduzir os custos da educação para o indivíduo, seus benefícios serão mais percebidos. Os critérios de atribuição darão lugar aos critérios de desempenho na seleção social e a educação se tornaria a chave para sucesso econômico, sendo reconhecida como tal. Assim, a tendência entre as crianças de todas as origens sociais seria continuar na educação, à medida que suas habilidades levem-nos à ascensão. No entanto, embora o argumento liberal seja relevante para explicar a expansão educacional,

negligenciaria o fato de que a tomada de decisão educacional permanece condicionada pelas situações de classe em que ocorre (GOLDTHORPE, 2010).

Goldthorpe (2010) presume que o desenvolvimento de uma população mais bem instruída pode significar que as famílias mais favorecidas estão sob constante pressão para realizarem maiores investimentos na educação de seus filhos como uma forma "defensiva", isto é, como um consumo necessário apenas para manter sua posição social de vantagem. Considerada como um bom investimento, a educação seria em larga medida "posicional". Dessa forma, dentre as famílias das classes privilegiadas a importância da qualificação adequada seria a manutenção da estabilidade da classe, juntamente com capacidade dos pais absorverem os custos envolvidos, incentivando suas crianças a tentarem ingressar no ensino superior. A esse respeito, Fred Hirsch (1979), em *Limites Sociais do Crescimento*, argumenta sobre o "escore social zero", no qual a educação geraria efeitos perversos por meio do consumo defensivo, que por si é dispendioso e não agrega benefícios, sendo utilizada principalmente para competição posicional.

Partindo dessas premissas, Goldthorpe (2010) levanta proposições sobre as diferenças entre as classes na aceitação de uma opção educacional mais ambiciosa. As condições e os possíveis custos e benefícios dessas opções levariam à desistência das crianças de famílias menos favorecidas a perseguirem tais objetivos. As persistências dessas diferentes tendências, ao longo do tempo, poderiam ser vistas a partir de uma base racional, cujas implicações dos recursos, oportunidades e as restrições continuam a caracterizar diferentes situações consideradas no momento da escolha de continuidade educacional. A interpretação adicional proposta por Goldthorpe sugere que as crianças menos favorecidas precisariam demonstrar previamente a seus pais suas capacidades e habilidades, para que estes considerem as opções educacionais mais ambiciosas. Ao investigar as regularidades macrossociais resistentes às mudanças nas relações de classes, o autor observa que os diferenciais entre as classes no geral persistem, porque poucas mudanças ocorrem nas relatividades custos-benefícios da educação que favoreçam opções racionais ambiciosas em diferentes situações de classes. Contudo, não presume que tais regularidades sejam determinísticas, salientando a importância da análise dos contextos desviantes.

Supondo-se que, vendo a educação como um bom investimento, a principal preocupação das famílias em posições sociais privilegiadas é que seus filhos obtenham qualificações suficientes para preservar uma estabilidade intergeracional da posição de classe, ou no mínimo, evitar qualquer mobilidade descendente, incentivando seus filhos a graus educacionais mais elevados (GOLDTHORPE, 2010). Já entre as famílias da classe trabalhadora, ao invés do nível superior, a tendência seria o investimento em cursos profissionais ligados à formação *on-the-job*<sup>2</sup> de seus filhos, no intuito de reduzir suas chances de rebaixamento para as fileiras dos não qualificados ou desempregados. Entre as crianças de origens menos favorecidas prevaleceria uma tendência exatamente oposta as dos filhos das classes mais favorecidas, os quais recorreriam principalmente ao nível superior de ensino (ARUM e SHAVIT, 1995).

Por outro lado, também é possível observar que muitos indivíduos, mesmo pertencentes às camadas menos favorecidas da sociedade, almejam os níveis educacionais mais elevados e principalmente seus benefícios. Os indivíduos têm objetivos e meios para persegui-los, avaliando, em certa medida, os prováveis custos e benefícios. Orientando-se por normas sociais e pela expressão de valores culturais, os indivíduos conheceriam, em certa medida, sua sociedade e os constrangimentos que caracterizam sua situação, sendo capazes de agir de forma autônoma em favor dos seus interesses e de maneira mais ou menos adequada em relação à situação social em que se encontram, apesar de não serem totalmente esclarecidos e perfeitamente conscientes dos seus objetivos e dos meios ideais para persegui-los. Nesses contextos, a teoria da ação racional poderia auxiliar na compreensão sobre como os atores sociais escolhem e buscam seus objetivos, adaptando-se às oportunidades e constrangimentos que caracterizam sua situação social (GOLDTHORPE, 2010).

No Brasil, muitos esforços têm sido realizados, no sentido de aumentar o atendimento escolar para jovens e adolescentes. De acordo com o Censo Demográfico de 2010, o acesso ao ensino fundamental está universalizado: 96,9 % das crianças entre 07 e 14 anos frequentam a escola. O grande desafio é a cobertura do ensino médio entre jovens de 15 a 17 anos. Nessa

---

<sup>2</sup> A formação *on-the-job* é uma metodologia orientada para a melhoria das qualificações e competências dos indivíduos em contexto de trabalho.

faixa etária, 83,3% frequentam a escola, mas apenas 50,9% concluem essa etapa da escolarização. A meta nacional para 2022 é que pelo menos 90% dos jovens nessa faixa etária estejam matriculados no ensino médio, condição necessária para progressão rumo ao ensino superior (SOUZA et al., 2012). Observa-se o aumento da escolaridade média da população e a diminuição das desigualdades educacionais entre as regiões, grupos de cor, gênero e estratos de renda. A decomposição em fatores explicativos indica que essa redução pode estar associada às melhorias nas condições de vida da população, na urbanização e no sistema de ensino (SILVA e HASENBALG, 2000).

Silva (2003), ao examinar as evidências relativas à expansão educacional no Brasil na década de noventa, observou que ocorreu de maneira particularmente acentuada na segunda metade do ensino básico e no ensino médio. Tal expansão seria resultado da redução dos custos diretos da educação, de políticas públicas na área educacional e do aumento da acessibilidade entre os segmentos em situação de desvantagem social. Ainda assim, quando o sistema educacional se expande, as desigualdades entre grupos sociais tendem a permanecer estáveis e até mesmo se ampliarem, uma vez que os grupos em posição social de vantagem estariam em melhores condições de aproveitarem as novas oportunidades abertas pela expansão. Somente quando os grupos em vantagem social atingirem seus níveis de saturação nas chances de completar uma transição educacional, as desigualdades começarão a declinar, conforme postulados da Desigualdade Maximamente Mantida – MMI (SILVA, 2003).

Menezes-Filho (2007), ao examinar o desempenho dos alunos da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio, em testes de proficiência em Matemática, utilizando os dados do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), observou grande heterogeneidade nas notas dentro de cada estado brasileiro, com escolas muito boas e muito ruins. Os dados revelaram que entre 10% e 30% das diferenças de notas obtidas pelos alunos da rede pública ocorrem devido a diferenças entre escolas e o restante da variação ocorre em razão das diferenças entre os alunos e suas famílias. Seus exercícios econométricos revelaram que as variáveis mais explicativas no desempenho escolar seriam as características do aluno e sua família (tais como educação da mãe, cor, atraso escolar, reprovação, número de livros, presença de computador em casa e trabalho fora de casa). Outra variável importante seria a idade de entrada no sistema escolar: os alunos que fizeram pré-escola apresentaram um



melhor desempenho em todas as séries. Variáveis relativas à escola, como o número de computadores, o processo de seleção do diretor e dos alunos, além da escolaridade, idade e salário dos professores, apresentaram efeitos muito reduzidos sobre o desempenho dos alunos. A variável escolar que parece afetar consistentemente o desempenho do aluno é o número de horas-aula, ou seja, o tempo que o aluno permanece na escola.

Ao investigar a estratificação educacional no Brasil, Mont'Alvão (2011) realizou uma síntese do processo de expansão educacional, oferecendo um quadro analítico do país na primeira década do século XXI. A estratificação educacional verifica o funcionamento do sistema escolar em relação às características socioeconômicas dos alunos na entrada e na saída do sistema de ensino. Um sistema de ensino é mais democrático quanto menor for a correlação entre a origem social familiar dos alunos e o desempenho no processo de escolarização, seja em termos de aprendizagem ou em termos de realização escolar (SILVA, 2003). Mont'Alvão (2011), ao testar hipóteses sobre os efeitos da origem social nas possibilidades de alcance educacional, conclui que a transmissão das desigualdades seria mediada pela influência das origens sociais nas possibilidades de alcance educacional. Mesmo diante da visível expansão, o baixo rendimento interno do sistema escolar ainda dificultaria o acesso da maior parte da população, revelando-se um sistema marcado por alto grau de seletividade social.

Souza e colaboradores (2012), ao estimarem fluxos escolares do ensino fundamental para o médio e os fluxos ao longo do ensino médio, observando variáveis associadas às características do aluno e sua família, do mercado de trabalho e das condições de oferta escolar, evidenciam em seus resultados a relevância do *background* familiar para a aprovação no ensino fundamental e médio, bem como na probabilidade do indivíduo progredir ao longo do ciclo escolar. A qualidade da educação revela-se como um importante fator associado a maiores chances de aprovação e continuidade dos estudos. Quanto ao mercado de trabalho, os salários e empregabilidade influenciam na continuidade dos estudos, embora não seja possível afirmar que estariam diretamente associados às chances de aprovação. Suas conclusões indicam que a não aprovação ainda é uma barreira para o ingresso no ensino médio e sua progressão ideal, embora tenha perdido a importância nos últimos anos para explicar a evasão escolar. A educação dos pais permaneceria como um fator relevante tanto para a aprovação,

quanto para a continuação dos estudos. A aprovação seria um fator importante na explicação das probabilidades de evoluir ao longo do ciclo educacional, contudo tornar-se-ia menos significativa para a continuidade dos estudos ao longo do ensino médio (SOUZA et al., 2012).

Com base nos estudos apresentados, este trabalho buscará investigar os possíveis determinantes do sucesso educacional, considerando como tal a chegada do aluno ao terceiro ano do ensino médio em idade apropriada, sem ter sido reprovado e sem ter abandonado a escola durante sua trajetória. Os indivíduos investigados serão aqueles em situação de desvantagem econômica e social, os quais enfrentam uma série de barreiras de acesso e fluxo no sistema de ensino, mas que, ainda assim, conseguem obter o sucesso escolar, demonstrando-se exceções que comprovam a regra, dadas as desigualdades sociais e escolares pontuadas ao longo deste capítulo.

Todavia, antes de partirmos para os resultados, no capítulo seguinte será realizada uma breve reflexão sobre as políticas públicas para a educação e seu contexto histórico no Brasil, evidenciando-se que a expansão dessas políticas representa um importante componente das trajetórias escolares. Observa-se, ao longo dos anos, que segmentos antes excluídos passaram a ter mais acesso ao sistema de ensino, e muitos indivíduos, apesar das desigualdades sociais, conseguiram realizar trajetórias escolares de sucesso mesmo em contextos desfavoráveis, devendo-se, parcialmente, à expansão das políticas públicas no campo da educação. Por outro lado, destaca-se que a educação no Brasil ainda se encontra distante do patamar educacional de países desenvolvidos, necessitando de muitos ajustes e avanços para que as trajetórias escolares de sucesso sejam realizadas por mais pessoas, principalmente aquelas em condições sociais de desvantagem.

## 2 POLÍTICAS PÚBLICAS E TRAJETÓRIAS ESCOLARES

A partir de uma breve reflexão sobre as políticas públicas para a educação e seu contexto histórico no Brasil, o objetivo deste capítulo é destacar que a expansão dessas políticas representa um importante componente para as trajetórias escolares. Nota-se que, ao longo dos anos, segmentos antes excluídos passaram a ter mais acesso ao sistema de ensino, e muitos indivíduos, apesar das desigualdades sociais, conseguiram realizar trajetórias escolares de sucesso mesmo em contextos desfavoráveis, devendo-se, parcialmente, à expansão das políticas públicas no campo da educação. Por outro lado, a educação no país ainda se encontra distante do patamar educacional de países desenvolvidos, necessitando de muitos ajustes e avanços para que o sucesso escolar seja viabilizado para mais pessoas, principalmente aquelas em condições sociais de desvantagem.

Segundo Dye (2013), “políticas públicas são tudo o que os governantes fazem ou deixam de fazer pela sociedade. Criar regras, resolver conflitos, amortecer os problemas sociais, promover o bem-estar, o desenvolvimento cultural, social, econômico e etc. são alguns dos objetivos dessas políticas”. Embora para muitos fins analíticos essa formulação seja considerada simples, na medida em que confere o mesmo tratamento de política pública a todo e qualquer comportamento governamental (HOWLLET, RAMESH & PERL, 2013), inicialmente, ela nos permite ter em mente que políticas públicas educacionais são tudo o que os governantes fazem ou deixam de fazer pela educação, e analisar o desenrolar dessas políticas implica considerar as particularidades do momento histórico que compreende determinado projeto político de Estado e sociedade. Condição fundamental para entendermos a agenda, os interesses e as prioridades das políticas públicas, que, por sua vez, seriam formuladas mais sob a influência do processo político que levou o governante ao poder e as forças políticas que o auxiliaram, que sob a influência das demandas sociais (HOWLLET, RAMESH & PERL, 2013).

No Brasil, as preocupações sociais com o direito à educação emergiram tardiamente. Com um modelo socioeconômico rural, centrado na mão de obra escrava e na agroexportação, somente na década de trinta que uma série de debates, reformas e medidas de alcance nacional visaram diretrizes mais sólidas para elaborar um Plano Nacional de

Educação: em 1931, com as reformas de Francisco Campos; em 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova; e, em 1934, com a promulgação da Constituição que reconhecia a educação como direito. Nesse período, embora limitadas, as práticas institucionais estabelecidas moldaram profundamente o sistema educacional do país, apesar de, anos depois, a educação universal e de qualidade (exigência moral de todas as sociedades modernas pelo bem da equidade social, dos valores culturais e da funcionalidade econômica) continuar, em pleno século XXI, marcada por profundas disparidades entre redes, sistemas de ensino, entre estados e regiões (SCHWARTZMAN, 2005).

A partir da década de 1960, a vinculação entre educação e economia ganhou destaque internacional com a emergência das teorias do capital humano, para as quais o sistema educacional seria um requisito essencial ao crescimento econômico. A educação deveria produzir competências técnicas para o emprego, agregando valor aos recursos humanos para o mercado de trabalho. Nesse período, marcado pelo governo de Juscelino Kubitschek (1956-1960), pela euforia desenvolvimentista e pelo *slogan* “50 anos em 05”, a educação entrou para o Plano de Metas, com o objetivo de formar mão de obra qualificada para a implantação das indústrias de base (SAVIANI, 2008).

Com o golpe militar de 1964, novas iniciativas buscaram organizar o sistema de ensino em torno do novo quadro social, político e econômico do país. Nesse período, na esteira dos novos estudos sobre economia da educação, a orientação geral vinculou os objetivos da educação pública aos interesses e necessidades do mercado, enfatizando as propostas das teorias do capital humano. As reformas no sistema de ensino articularam a profissionalização do nível médio, a integração dos cursos superiores de formação tecnológica com o mercado e a precedência do Ministério do Planejamento sobre o da Educação. O legado do regime militar consubstanciou na institucionalização da visão produtivista da educação, resistindo às críticas de que foi alvo nos anos de 1980.

Em 1984, pressões sociais culminaram no movimento social chamado *Diretas Já*, no qual uma série de manifestações populares pediam o fim do governo militar e eleições diretas para a presidência da república. Em 1985, a instauração da Nova República foi fundamental para a mobilização de setores organizados da sociedade em prol de políticas sociais mais

democráticas. Nesse período, a Conferência Brasileira de Educação<sup>3</sup> e o Fórum Brasileiro em Defesa da Escola Pública<sup>4</sup> congregaram partidos políticos, educadores, estudantes, sindicatos, moradores de bairros e associações de pais para a elaboração de propostas para a futura Assembléia Nacional Constituinte de 1988. Nesses debates, o ensino médio teve centralidade, considerado como nível apropriado para o aprofundamento de uma educação de qualidade, através de conteúdos significativos (científicos, tecnológicos, filosóficos e artísticos) que permitissem o desenvolvimento das relações sociais e das relações de produção (FONSECA, 2009). Em 1988 foi promulgada a Constituição Federal, instituindo um Estado Democrático de Direito.

A partir dos anos noventa, as políticas educacionais brasileiras buscaram ajustar-se às novas exigências postuladas pelo ideário neoliberal, incorporando as orientações políticas das agências multilaterais de financiamento, como a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), dentre outras, para a construção de um consenso em torno da necessidade de reformas educativas. Com base nessas orientações, a Cepal teria formulado críticas à educação dos países em desenvolvimento, orientando mudanças no setor, a começar pelo próprio Estado, que deveria avaliar e incentivar políticas descentralizadas. As mudanças institucionais recomendadas pela Cepal convergiram na adoção de modelos descentralizados, concedendo maior autonomia às escolas, devendo estas se responsabilizarem pela gestão e financiamento, através de um sistema mais participativo, envolvendo a comunidade nos processos decisórios, inclusive na captação de recursos financeiros (MARONEZE e LARA, 2009).

---

<sup>3</sup> Na década de 1980 foram realizadas seis Conferências Brasileiras de Educação (CBE) sendo: I CBE, 1980 – São Paulo; II CBE, 1982 – Belo Horizonte; III CBE, 1984 – Niterói; IV CBE, 1986 – Goiânia; V CBE, 1988 – Brasília e VI CBE, 1991 – São Paulo ([http://fne.mec.gov.br/images/pdf/planejamento\\_educacional\\_brasil.pdf](http://fne.mec.gov.br/images/pdf/planejamento_educacional_brasil.pdf)).

<sup>4</sup> Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública – FNDEP – constituído em 1986, agregava inicialmente (com a denominação de Fórum da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito) 15 entidades (CUT, CGT, OAB, ANPED, SBPC, SEAE, CEDES, ANDES, ANDE, CPB, FENOE, FASUBRA, ANPAE, UNE e UBES), todas engajadas no processo de redemocratização do País. O FNDEP foi lançado oficialmente em Brasília em 09/04/1987 com o "Manifesto em Defesa da Escola Pública e Gratuita" ([http://fne.mec.gov.br/images/pdf/planejamento\\_educacional\\_brasil.pdf](http://fne.mec.gov.br/images/pdf/planejamento_educacional_brasil.pdf)).

De acordo com Schwartzman e Cox (2009), as justificativas dessa tendência, estimulada por organismos de cooperação internacional, foi que o sistema de ensino era demasiadamente complexo para ser administrados por burocracias centrais. A descentralização aumentaria a *accountability* do governo e contribuiria para neutralizar a captura dos sistemas educacionais por interesses corporativos. As associações e os sindicatos de professores aceitaram mal a descentralização, que foi percebida como um rebaixamento de seu prestígio profissional e como uma tentativa dos governos centrais reduzirem seus gastos em educação.

Com base na Conferência Mundial sobre Educação para Todos<sup>5</sup>, as agências multilaterais de financiamento prescreveram uma lista de medidas a serem adotadas, amplamente divulgada nos países em desenvolvimento, através de documentos, assessorias, dentre outros canais comunicativos que reforçavam suas metas, tratando-se de um grande pacote de reformas propostas aos países em desenvolvimento, abrangendo um amplo conjunto de aspectos vinculados à educação, desde as macropolíticas até a sala de aula, apesar das especificidades de cada país. Enfatizou-se a importância da educação para o desenvolvimento econômico e social, a abertura de escolas e a participação dos diversos atores sociais no desenho e execução de políticas e programas educacionais, trabalhando a noção de necessidades básicas de aprendizado como eixo articulador das mudanças. Estudos apontam que, no Brasil, a intervenção dessas agências teria decorrido mais da influência política junto aos governos por meio da imposição de temas prioritários, linhas de ação e um enfoque economicista das políticas educacionais, do que de recursos financeiros mobilizados para a implantação de projetos educacionais (MARONEZE e LARA, 2009).

Nos anos de 1995 a 2002, governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), medidas efetivas foram adotadas para o estabelecimento de responsabilidades e atribuições a cada nível de governo, principalmente na gestão de recursos financeiros. Coube aos estados e municípios a gerência de suas redes de ensino e o pagamento dos professores. As demais atividades seriam realizadas com recursos do Ministério da Educação, sem dispositivos legais que definissem as atribuições sobre cada nível de ensino. Houve a configuração de duas redes de ensino – estadual e municipal – operando de forma paralela e com sobreposição de

---

<sup>5</sup> Realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, onde foi aprovada a Declaração Mundial de Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem.

responsabilidades. Novas orientações e normas definiram a responsabilidade conjunta dos governos estaduais e municipais na provisão do ensino (ALVES, 2008).

A aprovação da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) –, juntamente com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), foram marcos do governo FHC. A LDB estabeleceu padrões para o currículo escolar, qualificação dos professores, criação de estatísticas educacionais e avaliação dos estudantes brasileiros. A Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996 respaldaram legalmente os municípios, para que estabelecessem seus próprios sistemas de ensino com autonomia relativa na formulação de políticas educacionais. Muitos estados e municípios preocuparam-se em transferir as decisões para os estabelecimentos escolares, refletindo na descentralização das gestões administrativa e financeira. A partir do FUNDEF houve um incentivo para que governos subnacionais, principalmente os municipais, aumentassem as matrículas no ensino fundamental, como forma de atingir a universalização desse nível de ensino (ALVES, 2008).

As reformas realizadas durante o governo de FHC, que contou com dois mandatos de um só ministro da Educação – Paulo Renato de Souza –, determinaram novas formas de financiamento, gestão e avaliação da educação básica, promovendo uma regulação assentada na descentralização, maior flexibilidade e autonomia local, acompanhando a tendência verificada no âmbito internacional. Tais mudanças teriam sido determinantes nas novas relações entre as diferentes esferas administrativas em matéria educacional, especialmente nas relações entre União e municípios, alterando a orientação da gestão das políticas públicas e sociais no Brasil (OLIVEIRA, 2009).

Segundo Franco, Alves e Bonamino (2007), o período FHC caracteriza-se por importantes conquistas em relação à universalização do acesso ao ensino fundamental, embora a universalização da conclusão desse nível de ensino permaneça como um grande desafio, bem como a expansão do acesso dos jovens de 15 a 17 anos à escola. As evidências empíricas sugerem que apesar das diversas políticas educacionais terem potencialmente contribuído para o aprimoramento da educação, a educação no Brasil ainda estaria aquém do potencial das políticas públicas que circulam entre nós (FRANCO, ALVES e BONAMINO, 2007).

Schwartzman e Cox (2009) pontuam que, na América Latina, a urbanização dos países e a ampliação do setor público influenciaram fortemente na expansão da oferta educativa. Como consequência, os professores passaram a se organizar em sindicatos em prol de seus interesses e ideologias políticas. A necessidade de dinheiro para construir escolas e para a compra de materiais escolares atraiu interesses comerciais. Muitos políticos utilizaram a nomeação de diretores de escola e a designação de professores como moeda eleitoral. Muitas escolas continuaram recebendo recursos insuficientes para suas atividades diárias. A carreira docente perdeu prestígio. Houve o aumento nos níveis de evasão escolar e repetência em muitos países da região, juntamente com problemas alarmantes de qualidade. No entanto, houve um aumento significativo da provisão de educação básica a quase toda a população e dos gastos públicos específicos na área, que, por sua vez, alcançaram índices entre 4 e 6% do PIB na maioria dos países da América Latina (SCHWARTZMAN e COX, 2009).

Ao examinar as características e os resultados de algumas reformas educativas desenvolvidas na América Latina e Caribe durante a década de noventa, Gajardo (2000), aponta que o cenário educativo dos países da região tornou-se mais favorável com o passar dos anos. Do ponto de vista institucional, houve maior descentralização administrativa e aprenderam-se lições sobre o equilíbrio necessário entre o nível central e as escolas. Surgiram novos pactos em prol da educação, estabelecendo acordos nacionais para se repensar o desenho das políticas e oscilações nas alternâncias de governo. Importantes reformas curriculares e programas de melhoria da qualidade e equidade na educação foram lançados. Nos níveis de ensino básico e médio, vigorou um relativo consenso sobre o que funciona e não funciona em nível de reformas. Experiências de aumento da jornada escolar têm sido realizadas e os programas com enfoque nos grupos vulneráveis são aceitos como uma das políticas mais adequadas para atingir os objetivos de equidade. A avaliação dos resultados do aprendizado e a responsabilização das escolas vêm sendo reconhecidos como indispensáveis a esses propósitos. Todavia, persistem desigualdades com relação à distribuição das oportunidades educativas entre grupos sociais distintos e o rendimento continua baixo em comparação com as nações mais desenvolvidas. No nível institucional, permanecem os obstáculos políticos que impedem o avanço em direção a formas modernas e eficientes de gestão administrativa, juntamente com novas formas de financiamento da educação. Mesmo



quando a maioria dos países reconhece a educação como via de acesso ao desenvolvimento e realiza grandes esforços para modernizar os sistemas de ensino, poucos estão em condições de adaptar-se aos desafios de um contexto emergente, estreitamente relacionado com um mundo cada vez mais globalizado, com uma revolução tecnológica que muda aceleradamente a fisionomia da escola e dos alunos, demandando capacidades que os sistemas educativos atuais não têm condições de oferecer (GAJARDO, 2000).

Retornando ao contexto brasileiro, entre os anos de 2003 a 2007, a política do novo presidente eleito adotou a justiça social como prioridade. O programa de governo que teria levado Luis Inácio Lula da Silva ao poder (Uma escola do tamanho do Brasil) previa que a educação deveria ser entendida como um bem público necessário à ampliação da esfera de direitos historicamente negados pela elite ao povo brasileiro. Construir uma escola do tamanho do Brasil significaria instituir no país um espaço público promotor de justiça social, direitos cidadãos, participação e igualdade. O Governo de Lula teve como uma de suas metas a ampliação das oportunidades de acesso e permanência dos mais pobres no sistema de ensino. Durante seu mandato, a educação como política social sofreu importantes mudanças que marcaram definitivamente a sociedade brasileira. Iniciativas foram tomadas para ampliar e assegurar o direito à educação, especialmente no que se refere à universalização da educação básica e sua melhoria, além da democratização do acesso à educação superior. Uma das características desse governo foi o estímulo ao investimento e consumo por meio de políticas sociais compensatórias de sua fragilidade no campo econômico-social (GENTILI e OLIVEIRA, 2013).

O primeiro mandato de Lula foi marcado por permanências e rupturas em relação ao governo anterior. Lula herdou uma reforma educacional de longo alcance e complexidade, que durante os dois mandatos do governo que o antecedeu mudaram os rumos da educação brasileira do nível básico ao superior, restando a esse novo governo, conservando algumas iniciativas anteriores, “re-reformar” a educação. Ações dispersas e uma grande diversidade de programas especiais, em sua maioria dirigidos a um público alvo dentre os mais vulneráveis, foram assistidas nesse governo (OLIVEIRA, 2009).

Com impactos positivos no campo educacional (apesar de não ser uma política pública específica para a educação) uma ação de destaque do governo Lula foi a implantação do

Programa Bolsa Família em 2003, conciliando o Programa Fome Zero<sup>6</sup> e os programas sociais implantados na gestão anterior, como o Bolsa Escola, o Auxílio Gás e o Cartão Alimentação. O Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda com condicionalidades, direcionado a famílias em situação de pobreza e extrema pobreza em todo o país. Atualmente é uma das mais importantes ações de proteção social brasileira, responsável por tirar milhões de brasileiros da pobreza absoluta. O programa pauta-se na articulação de três dimensões essenciais à superação da fome e da pobreza, quais sejam a promoção do alívio imediato da pobreza por meio da transferência direta de renda à família, o reforço ao exercício de direitos sociais básicos nas áreas de saúde e educação, juntamente com o acesso a programas complementares para o desenvolvimento das famílias beneficiárias. Dentre as condicionalidades para o recebimento da Bolsa estão a frequência das crianças à escola, a manutenção do cartão de vacinação das crianças em dia e a realização de pré-natal por mulheres grávidas. Já os programas complementares envolvem a geração de trabalho e renda, a alfabetização de adultos, o fornecimento de registro civil e demais documentos, contribuindo para que as famílias consigam romper o ciclo da pobreza entre gerações (ROCHA, 2011).

Segundo Schwartzman (2009), se por um lado, há quem diga que o programa Bolsa Família representa, de fato, uma forma de reduzir a desigualdade de renda e melhorar a educação e saúde da população, por outro lado, também, há quem diga que não passa de uma política assistencialista que ajuda a perpetuar a pobreza, contribuindo para dar votos aos governantes em tempos de eleição. Todavia, a realidade estaria entre estes dois extremos: esses programas trazem inegáveis benefícios para as populações mais pobres, porém, seus efeitos econômicos e sociais são menos significativos do que crê em geral (SCHWARTZMAN, 2009).

Schwartzman (2009) aponta que, de um modo geral, as expectativas de que os programas de transferência de renda pudessem impactar significativamente sobre a educação não se confirmaram, embora efeitos localizados possam ser observados. Isso porque, no Brasil, as

---

<sup>6</sup> O Programa FOME ZERO foi uma estratégia impulsionada pelo governo federal para assegurar o direito humano à alimentação adequada às pessoas com dificuldades de acesso aos alimentos. Tal estratégia foi inserida na promoção da segurança alimentar e nutricional, buscando a inclusão social e a conquista da cidadania da população mais vulnerável à fome (Fonte: <http://www.fomezero.gov.br/o-que-e>).

famílias tendem a colocar as crianças na escola, desde que as tenham disponíveis. As pesquisas apontam que a população valoriza muito a educação e observa-se que a permanência dos indivíduos nas escolas vem aumentando ano a ano, independentemente da existência ou não do programa Bolsa Família. O problema da educação já não seria, principalmente, a oferta, mas, sim, outros, como a qualidade ruim das escolas públicas, os problemas de recrutamento e formação de professores, e a ignorância em relação aos métodos de ensino mais apropriados, que, por sua vez, não se relacionariam com os programas de transferência de renda. Esses programas produzem efeitos benéficos, porém, não substituem as políticas econômicas e sociais específicas na área da educação, qualificação profissional, emprego e etc. (SCHWARTZMAN, 2009).

O primeiro mandato de Lula contou com dois ministros da educação, sendo o primeiro Cristovam Buarque e o segundo Tarso Genro. De acordo com Santos (2011), a gestão do primeiro pode ser caracterizada pela falta de políticas regulares e ações estruturantes na educação que objetivassem contrapor-se ao movimento iniciado durante o governo de FHC. Com a entrada de Tarso Genro, que tinha como secretário executivo Fernando Haddad, posteriormente ministro da educação, as ações começaram a ser reconduzidas, possibilitando a implantação de políticas de médio e longo prazo, em um movimento que sinalizava algumas rupturas (SANTOS, 2011).

Em 2007, esse governo lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), composto por um conjunto de ações organizadas, sob o qual se alinharam os demais programas e ações do governo para toda a educação (básica, superior, profissional, tecnológica, alfabetização e educação continuada). Desde então, o Plano vem sendo submetido a debates em que se confrontam seus pontos frágeis e suas potencialidades com respeito à qualidade educacional. Durante essa década, a qualidade educacional oscilou em meio a múltiplas influências, sendo legitimada pelo horizonte restrito da competitividade, cuja medida é a boa colocação no ranking das avaliações externas (FONSECA, 2009).

Dentre algumas medidas educacionais implantadas pelo governo Lula, encontra-se o Programa Universidade para Todos (PROUNI). Lançado em 2004, o programa consiste em concessões de bolsas de estudo para alunos de graduação em universidades privadas, sendo concedidas bolsas parciais para os estudantes cuja renda familiar, por pessoa, seja de até três

salários mínimos e bolsas integrais para aqueles cuja renda familiar é inferior a um salário e meio. O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), lançado em 2007, objetiva a ampliação de vagas nas universidades e a redução das taxas de evasão nos cursos presenciais de graduação. O Sisu – Sistema de Seleção Unificada, consiste em um sistema informatizado do Ministério da Educação por meio do qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas a candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio. O FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério, em vigor desde janeiro de 2007, encaminha recursos para a toda a educação básica, substituindo o FUNDEF, que vigorou de 1997 até 2006. Ainda podemos citar: Pró-infância, Ensino Fundamental de Nove Anos, Provinha Brasil, Programas de Apoio ao Ensino Médio, Luz Para Todos, Educacenso, Prova Brasil, PDE-Escola, Olimpíada Brasileira de Matemática das escolas públicas, Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa escrevendo o futuro, Mais Educação, Caminho da Escola, Pró-escola, Proinfo, Biblioteca na Escola, Saúde na Escola, Olhar Brasil, Educação Especial, Brasil Alfabetizado, Proeja, Projovem Campo, Brasil Profissionalizado, IFET (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia), E-TEC (Escola Técnica Aberta do Brasil), Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, Catálogo dos Cursos Superiores de Tecnologia, Sistema Nacional de Formação de Professores, Universidade Aberta do Brasil (UAB), Pró-letramento, Pró-funcionário e Expansão do Ensino Superior (SANTOS, 2011).

Além dessas medidas, a instituição do Piso Nacional do Magistério, ainda que em patamares limitados, também representou um importante passo no reconhecimento dos docentes enquanto profissionais que desempenham um relevante papel na sociedade brasileira, obrigando os entes federados a pagarem um valor mínimo para os que atuam na educação básica pública. A instituição do Piso recupera e reforça a carreira profissional, enfraquecida em razão da degradação sofrida pelas condições de trabalho nas redes públicas estaduais e municipais nas últimas décadas do século passado (GENTILI e OLIVEIRA, 2013).

Entre as políticas educacionais implantadas no governo Lula, destaque também para o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, um indicador criado para medir a qualidade do ensino nas escolas públicas, combinando informações sobre o desempenho dos

alunos em exames padronizados ao final das etapas de ensino. É composto pelos resultados de rendimento (fluxo: taxa de aprovação) aferidos pelo Censo Escolar e pelos resultados de desempenho (proficiência) aferidos pela Prova Brasil, que avalia escolas públicas censitariamente, em turmas de 5º e 9º anos do ensino fundamental, desde que a escola possua no mínimo 20 alunos matriculados em cada série avaliada. Chamada oficialmente de ANRESC (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar), a Prova Brasil, oferece resultados por escola, município, Unidade da Federação e país.

Segundo Alves e Soares (2013), a introdução do Ideb representou mudanças significativas na forma como a educação passou a ser acompanhada no Brasil. Porém, ao analisar a relação entre o indicador e o contexto escolar, considerando o perfil dos alunos e as características do estabelecimento de ensino, os resultados apontam que as escolas que atendem a alunos de menor nível socioeconômico apresentam piores resultados, mesmo com o controle de outras características, tornando-se muito difícil para essas escolas elevarem o nível do indicador sem o auxílio de outras políticas sociais. As condições de infra-estrutura e de complexidade da instituição também guardam consideráveis relações com o IDEB. Políticas de superação das limitações desse indicador tornaram-se indispensáveis (ALVES e SOARES, 2013).

A exigência de informações sobre os resultados dos sistemas de ensino tem suscitado acirradas discussões sobre as políticas de *accountability*. Sob essa ótica, a divulgação dos resultados educacionais seria fundamental na responsabilização dos atores educacionais (gestores, professores e outros membros da equipe escolar) pelo desempenho de suas instituições. As políticas de *accountability* (responsabilização) ganharam grande importância principalmente na Europa nos anos 1980, com a reforma da educação inglesa empreendida pelo Partido Conservador de Margareth Thatcher, e nos Estados Unidos em 1983, com a divulgação do relatório *A Nation at risk: the imperative for educational reform*. A disputa dos países desenvolvidos por um lugar competitivo no mercado global levou os governos a aumentarem suas preocupações com os resultados dos sistemas de ensino. Assim, os países ampliaram o volume de recursos destinados à educação, suscitando muitas dúvidas sobre a eficácia relativa dos investimentos e a necessidade de aferição da qualidade da educação oferecida (BROOKE, 2006).

De acordo com Brooke (2006), os sistemas de responsabilização apresentam quatro ingredientes elementares: a decisão de publicar as diferenças do nível de desempenho das escolas por parte das autoridades; o uso de testes ou procedimentos padronizados para fornecer esse tipo de informação; os critérios para analisar essas informações e determinar quais escolas apresentariam melhor desempenho; os critérios para a aplicação de incentivos ou sanções conforme os padrões estabelecidos. No caso brasileiro, além de não serem amplamente divulgados pela imprensa e nem mesmo debatidos nas faculdades de educação, a sociedade parece desacreditar que a metodologia adotada reflita o nível real de desempenho do aluno brasileiro e que os resultados de desempenho dos alunos em Matemática e Português possam pôr à prova a capacidade da escola pública em garantir padrões mínimos de aprendizagem. O autor observa que a responsabilização vem sendo disseminada como alternativa de política educacional na Europa e América Latina, havendo uma migração de políticas educacionais de um país para outro, auxiliadas pela atuação difusora das agências internacionais e pela circulação veloz da informação, sendo justificável a adoção de políticas de responsabilização pelas autoridades educacionais brasileiras.

As combinações entre as políticas públicas trouxeram inegáveis ganhos para a educação, principalmente para as trajetórias escolares dos indivíduos, ainda que distante do tipo ideal. Houve o aumento dos investimentos públicos em educação, mais recursos para o aperfeiçoamento dos professores, uma pequena melhoria salarial, aumento das matrículas nas pré-escolas, ensino fundamental e médio, além de mais equipamentos para as escolas. Conseqüentemente, houve um melhoramento no fluxo dos alunos com menor desempenho em relação aos demais de sua faixa etária. Porém, mesmo com a expansão dos sistemas de ensino, o nível médio continua sendo uma área desastrosa. Metade do alunado frequenta o supletivo, muitos trabalham, estão acima da idade apropriada e suas aulas são ministradas por professores mal preparados e desmotivados (SCHWARTZMAN, 2005).

Castro (2011) aponta que o ensino médio brasileiro segue um modelo único, sobrecarregado de disciplinas acadêmicas compulsórias, mesmo para os que optam por uma formação profissional de nível técnico. Apesar da indispensabilidade de um currículo obrigatório nos primeiros anos, a flexibilização do sistema através de disciplinas eletivas, juntamente com a articulação e integração do ensino médio à educação profissional, poderiam

torná-lo mais atraente. Embora o número de alunos no ensino médio venha aumentando significativamente nos últimos anos, menos de 60% dos jovens conseguem terminar esse nível de ensino – número que tem se estabilizado – e uma fração ainda menor consegue ingressar no ensino superior. O ensino médio acumula as carências das etapas anteriores, que vão desde falhas no acesso à escola, na alfabetização e no aprendizado durante o ensino fundamental, até problemas para a conclusão das demais séries. No que tange a educação básica, no ano de 2006 o sistema era 20% maior do que deveria ser, com taxas ainda mais altas nos estados mais pobres do país. As taxas de retenção e demora na conclusão da educação básica levam muitos países a adotarem políticas de progressão continuada em suas escolas (SCHWARTZMAN e COX, 2009).

Os avanços em termos de acesso e cobertura implicaram novas demandas de atendimento relacionadas principalmente às condições de permanência dos alunos na escola, as possibilidades de uma aprendizagem mais significativa e o reconhecimento da variedade e quantidade mínima de insumos considerados indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem, entrando em cena o problema de qualidade. De um modo geral, a qualidade da escola implica a existência de insumos (*inputs*) indispensáveis, de condições de trabalho e de pessoal valorizado, motivado e engajado no processo educativo, definidos em consonância com as políticas públicas para a educação, juntamente com políticas sociais e programas compensatórios que possam colaborar efetivamente no enfrentamento dos problemas socioeconômicos e culturais que adentram a escola pública. A qualidade da educação é um fenômeno complexo e abrange múltiplas dimensões. A necessidade de se construir e explicitar essas dimensões tem ocupado um lugar especial na agenda de políticas públicas (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007).

Segundo Veloso (2012), a qualidade da educação no Brasil permanece como um grande dilema da atualidade: há uma elevada desigualdade de desempenho educacional entre os estudantes, e boa parcela de crianças e jovens não possuem o nível mínimo de conhecimentos para inserir-se de forma plena na economia moderna. O autor aponta que a qualidade da educação, medida também pelo nível de aprendizagem dos alunos em exames padronizados como o Saeb e Prova Brasil, exerce mais influência no crescimento econômico do país que as medidas de quantidade (como taxas de matrícula e fluxo). Embora a

escolaridade média da população brasileira esteja dentro dos padrões esperados para países com nível similar de renda *per capita*, a qualidade da educação ainda é inferior frente ao nível de desenvolvimento do país. Assim, um dos próximos desafios é o de complementar o acesso à escola com políticas públicas que assegurem um nível elevado de qualidade da educação, garantindo a permanência escolar e a aprendizagem de todos os alunos. Disso depende o crescimento econômico sustentado e a inclusão social do país (VELOSO, 2012).

De acordo com o Anuário da Educação Básica (2013), as séries históricas indicam que o Brasil está caminhando na construção de um sistema mais justo e de melhor qualidade, apesar das desigualdades existentes, permanecendo indispensável uma análise mais focada na realidade dos grupos sociais economicamente vulneráveis, inclusive com políticas específicas. Acesso, fluxo, aprendizagem, formação de professores (inicial e continuada), carreira docente, projeto pedagógico, avaliações, definição das expectativas de aprendizagem, financiamento, etc. ainda são grandes obstáculos para a construção de um sistema educacional democrático, justo e equitativo.

Apesar do processo de universalização da educação básica, o Censo Escolar 2010 indica a existência de 3,8 milhões de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos fora da escola. O que representa 8,5% da população nessa faixa etária. A maior defasagem se concentra na pré-escola que atende às crianças entre 4 e 5 anos, com 19,9% dessa população fora do sistema de ensino, porém também é elevado o percentual de jovens entre 15 e 17 anos fora da escola (16,7%). As diferenças se estendem até desembocar no Ensino Médio, que apresenta altas taxas de evasão e repetência, além de baixos índices de aprendizagem. Quadro que se mostra muito grave em todo o país, principalmente no Norte e Nordeste brasileiro. As desigualdades dos contextos socioeconômicos regionais influenciam substancialmente nos resultados negativos (ANUÁRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2013).

Atualmente, sob o governo de Dilma Rousseff (2011- 2014), um dos grandes desafios do país é a construção de um novo Plano Nacional de Educação (Projeto de Lei nº 8.035/2010). O PNE (2011 - 2020) constitui-se de vinte metas para nortear as ações dos governos Municipal, Estadual e Federal durante a década de vigência. Previsto na Constituição Federal, é um plano de duração decenal. O primeiro PNE teve vigência no período de janeiro de 2001 a janeiro de 2011 e o segundo PNE está em elaboração no



Congresso Nacional. O Plano projeta expectativas de mudança e muita polêmica, sem contar com a disputa de interesses de grupos políticos e econômicos, principalmente no que tange o percentual ideal de investimentos em educação. O ponto central que paralisa o PNE (2011 - 2020) no Congresso Nacional consiste na aplicação de 10% do produto interno bruto (PIB) no setor educacional (ANUÁRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2013).

O PNE (2011-2020) é composto por dez diretrizes e vinte metas, seguidas de estratégias específicas para a concretização. Dentre as metas do PNE (2011-2020) estão à erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a superação das desigualdades educacionais, melhorias na qualidade do ensino, formação para o trabalho, promoção da sustentabilidade socioambiental, promoção humanística, científica e tecnológica do país, o estabelecimento de metas de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto, a valorização dos profissionais da educação e a difusão dos princípios de equidade, respeito à diversidade e gestão democrática da educação (MEC, 2014).

No governo de Dilma, no tocante à educação, destaque também para o PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego). A estratégia do PRONATEC é oferecer cursos para qualificação profissional por meio da expansão de Escolas Técnicas Federais e a concessão de bolsas de estudo aos ingressos nesses cursos. O PRONATEC envolve um conjunto de iniciativas, tais como: a Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, oferecendo cursos de formação inicial e continuada, cursos técnicos, superiores de tecnologia, licenciaturas e programas de pós-graduação; o Programa Brasil Profissionalizado, destinado à ampliação da oferta e ao fortalecimento da educação profissional e tecnológica integrada ao ensino médio, nas redes estaduais, em parceria com o Governo Federal; a Rede e-Tec Brasil, que oferece gratuitamente cursos técnicos e de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional na modalidade a distância; o Acordo de Gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem (SENAI, SENAC, SESC e SESI), que tem por objetivo ampliar, progressivamente, as vagas gratuitas em cursos técnicos e de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional para pessoas de baixa renda, com prioridade para estudantes e trabalhadores; o FIES Técnico e Empresa, com o objetivo de financiar cursos técnicos e cursos de formação inicial e

continuada ou de qualificação profissional para estudantes e trabalhadores em escolas técnicas privadas e nos serviços nacionais de aprendizagem (SENAI, SENAC, SENAT e SENAR); e também, o Bolsa-Formação, por meio do qual são oferecidos gratuitamente cursos técnicos para quem concluiu o ensino médio e para estudantes matriculados no ensino médio e cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional (MEC, 2014).

A Educação é pauta prioritária de discursos em vários aspectos partidários da política. Sem uma concepção nacional estratégica e planejada, torna-se difícil a superação dos desarranjos históricos da educação na sociedade brasileira, por exemplo, a falta de valorização do magistério, o analfabetismo funcional, o baixo índice de oferta de ensino em horário integral e o déficit de vagas na educação infantil. As ruas têm vocalizado, em tons cada vez mais inflamados e conscientes, a falta de um pacto tangível em prol da qualidade da educação em que não somente haja mais recursos, mas que estes sejam aplicados com vistas à qualidade da educação, algo já prescrito e até agora inconstitucionalmente descumprido (PINTO, 2013).

Tavares Jr., Feres e Freguglia (2011) ao reverem criticamente os avanços e retrocessos das políticas educacionais ao longo dos últimos 30 anos, observaram a fragilidade das políticas educacionais em promoverem a equalização de oportunidades, mesmo em relação aos elementos mais básicos, como acesso, fluxo e qualidade da educação básica. Segundo os autores, a democratização da educação brasileira parece ser caracterizada por uma dualidade, um perfil esquizóide de realização social. Se por um lado avança na direção das principais demandas sociais, no mesmo movimento anula esses avanços, reiterando as desigualdades. Os autores investigaram a produção da exclusão educacional observada no Brasil atual, concluindo que o filtro entre o ingresso e a conclusão do ensino fundamental é muito seletivo e produz enorme exclusão educacional. Ao final da primeira década do novo milênio temos um sistema educacional ainda excludente, com baixa qualidade e fluxo perverso, principalmente nas escolas que atendem à clientela de menor poder aquisitivo, o que tende a elevar a desigualdade de oportunidades, em especial a derivada da educação (TAVARES JR., FERES e FREGUGLIA, 2011).

Através desse breve exercício reflexivo é possível notar a íntima relação entre o contexto histórico, as políticas públicas e as trajetórias escolares. O contexto histórico delimitando o projeto de sociedade, as políticas públicas para a educação possibilitando à

organização dos sistemas de ensino em torno desse projeto e as trajetórias escolares sendo viabilizadas ou não por esse processo. Observa-se uma melhoria notória nos indicadores educacionais do país, apesar da persistência das desigualdades de oportunidades perante o ensino. Muitas pesquisas indicam que a situação da educação no Brasil apresentou melhoras significativas nas últimas décadas do século XX e início do século XXI. Conseqüentemente, mais trajetórias escolares de sucesso puderam ser realizadas. Todavia, as políticas para a educação ainda necessitam de muitos ajustes e avanços, principalmente para proporcionar mais oportunidades aos grupos em desvantagem social, para que todos possam usufruir dos benefícios pessoais e sociais de uma educação de qualidade, que, por sua vez, passa a ser o grande desafio da atualidade.

Posto isso, com a finalidade de se investigar o sucesso escolar entre os indivíduos em condições sociais de desvantagem, considerando como sucesso escolar a chegada do aluno ao terceiro ano do ensino médio em idade apropriada, sem ter sido reprovado ou ter abandonado a escola durante sua trajetória, seguem a metodologia, os resultados encontrados e as considerações finais deste trabalho.

### **3 METODOLOGIA**

Este trabalho utiliza-se dos dados do Saeb 2011 com o objetivo de investigar o sucesso escolar entre os indivíduos em condições sociais de desvantagem. Considera-se sucesso escolar a chegada do aluno ao terceiro ano do ensino médio em idade apropriada (isto é, entre 15 e 17 anos), sem ter sido reprovado e sem ter abandonado a escola, produzindo uma trajetória contínua e regular, apesar das condições sociais desfavoráveis.

O Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia do Ministério da Educação (MEC), é uma avaliação amostral em larga escala, aplicada a cada dois anos desde 1990, no intuito de realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de alguns fatores que possam interferir no desempenho dos alunos. Desde 2005, é composto por duas avaliações complementares: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), abrangendo de maneira amostral os estudantes matriculados no 5º e 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, das redes públicas e privadas do país, localizadas na área rural e urbana, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), aplicada censitariamente a alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental público, em escolas que tenham no mínimo 20 alunos matriculados na série avaliada, recebendo o nome de Prova Brasil, oferecendo resultados por escola, município, unidade federativa e país. Essas avaliações produzem informações a respeito da realidade educacional brasileira, através do exame de proficiência em Matemática e em Língua Portuguesa, utilizados no cálculo do IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Além de produzir dados sobre a qualidade da educação no país, o Saeb procura conhecer as condições internas e externas que interferem no processo de ensino e aprendizagem, por meio da aplicação de questionários contextuais, respondidos por alunos, professores e diretores, além da produção de informações sobre as condições físicas das escolas e dos recursos de que elas dispõem, permitindo, assim, relacionar os dados de proficiência às informações dos alunos, suas famílias, das escolas e de seus professores. As informações obtidas através do Saeb também auxiliam o MEC e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação na definição de ações voltadas para a solução dos problemas

identificados, assim como no direcionamento dos seus recursos técnicos e financeiros às áreas prioritárias (INEP, 2011). Assim, esta pesquisa utiliza a base de dados do Saeb 2011 e apresenta seus resultados através de tabelas e estatísticas descritivas.

Na primeira etapa, a população efetivamente investigada foi delimitada por meio da remoção dos questionários não aplicados ou não preenchidos da base de dados, principalmente os referentes às informações testadas. Feito isso, seguiu-se a análise descritiva dos alunos matriculados no terceiro ano do ensino médio, no que se refere a aspectos demográficos como sexo, cor, ano de nascimento, região, dependência administrativa e localização. Feita esta análise geral, o passo seguinte foi dividir os alunos em dois grupos distintos: o grupo daqueles que nunca foram reprovados, nunca abandonaram a escola durante o ano e chegaram ao terceiro ano do ensino médio em idade razoável, com trajetórias contínuas e regulares, ou seja, os casos de sucesso; e o segundo grupo, formado por alunos com trajetórias irregulares e defasagem idade/série, considerados casos de não sucesso escolar. Nessa fase também foram removidos da amostra os casos com respostas incongruentes.

Na segunda etapa, os alunos foram redivididos em grupos mais ou menos homogêneos, considerando a cor, a escolaridade da mãe e o acesso a bens de consumo, realizando-se uma análise de *cluster*. Tal procedimento estatístico é usado para classificar os casos por observação das semelhanças e diferenças. Os métodos utilizados nessa análise são exploratórios e têm por objetivo a geração de hipóteses testáveis posteriormente através de métodos estatísticos mais sofisticados. Também denominada análise de conglomerados ou agrupamentos, a *cluster analysis* é uma ferramenta que visa à triagem dos diferentes casos em grupos, de forma que o grau de associação entre os casos seja máximo, se eles pertencerem ao mesmo grupo, e mínima, do contrário.

Assim, os *clusters* foram distribuídos em grupos distintos, segundo a cor, a escolaridade da mãe e o acesso a bens de consumo. Nessa fase, os *clusters* também foram divididos segundo o “sucesso” e o “não sucesso” escolar. Formaram-se seis grupos com perfis antagônicos, cujo grupo 01 constituiu-se por não brancos, com mães menos escolarizadas e com o pior nível socioeconômico, ao passo que o grupo 05 foi formado pelo oposto: brancos, com mães mais escolarizadas e o melhor nível socioeconômico. Os demais grupos foram

formados por perfis intermediários. Dessa forma, o grupo 01 apresentou o pior perfil socioeconômico, tornando-se o objeto desta investigação.

Sendo o grupo 01 o foco desta pesquisa, dada sua situação de desvantagem social, o passo seguinte foi analisar, a partir de estatísticas descritivas, as características individuais e do *background* familiar dos casos de sucesso e não sucesso escolar, pertencentes a esse grupo. Para isso foram utilizadas as respostas dadas ao questionário socioeconômico do Saeb relativas, por exemplo, ao acesso aos bens de consumo (televisão, geladeira, freezer (separado ou junto à geladeira) DVD, máquina de lavar roupas, carro e computador); condições do domicílio (número de banheiros e quartos), dentre outras. Foi dada atenção especial ao comportamento familiar (hábitos), como incentivo dos pais aos estudos, fazer o dever de casa, hábitos de leitura e etc. Não foram utilizados pesos amostrais. Os resultados encontrados seguem descritos abaixo.

## 4 RESULTADOS

Ao abrirmos a base de dados do Saeb 2011, visualizamos um total de 103.009 casos de alunos no terceiro ano do ensino médio. Porém, retirados os questionários não aplicados ou não preenchidos, a população efetivamente investigada foi de 69.496 casos, conforme a tabela abaixo:

**TABELA 1 – ALUNOS MATRICULADOS NO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO EM 2011**

3º ANO DO ENSINO MÉDIO	PREENCHIMENTO		TOTAL
	NÃO PREENCHIDOS	PREENCHIDOS	
		33513	69496

Fonte: SAEB 2011.

Desse total, 66.861 alunos constam com pelo menos os dados demográficos preenchidos, tais como sexo, cor, ano de nascimento, região, dependência administrativa e localização. Quanto ao sexo, Mont’Alvão (2011) observa que as diferenças de gênero e as diferenças raciais são marcantes nessa fase do sistema escolar. As mulheres, por exemplo, apresentariam maiores chances de completarem o ensino médio e entrar para a universidade, em relação aos homens. Dados da PNAD 2007 apontam que as mulheres apresentam maior tendência a completarem essa etapa de ensino, seja em escola pública (56% de mulheres contra 44% de homens), ou em escola privada (52% de mulheres contra 48% de homens) (MONT’ALVÃO, 2011). De acordo com os dados do Saeb 2011, essa tendência permanece, com 56,2% de mulheres chegando ao terceiro ano do ensino médio, contra 43,8% de homens:

**TABELA 2 – DADOS DEMOGRÁFICOS: SEXO**

SEXO	FREQUÊNCIA	%	% VAL.	% ACUM.
HOMEM	29316	43,8	43,8	43,8
MULHER	37545	56,2	56,2	100,0
TOTAL	66861	100,0	100,0	

Fonte: SAEB 2011.

Com relação às diferenças entre os grupos raciais, permanecem as desvantagens da população negra na realização escolar, a qual representa somente 9,5% dos casos. Por outro lado, observa-se que a população parda representa a maioria, 44,3%. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, nos últimos anos houve um aumento do número de pessoas que se autodeclararam pardas ou negras. O número de pardos cresceu de 38,5% no Censo de 2000, para 43,1% no Censo de 2010. A proporção de negros também subiu de 6,2% para 7,6% no mesmo período. A militância dos movimentos negros em prol da igualdade racial e do reconhecimento dos seus direitos, com agenda política própria e a articulação com outros movimentos sociais, as políticas de ações afirmativas (por exemplo, as cotas raciais) e a valorização da cultura negra pelos meios de comunicação, podem ser fatores que contribuíram para que mais pessoas se autodeclarassem negras.

**TABELA 3 – DADOS DEMOGRÁFICOS: COR**

<b>COR</b>	<b>FREQUÊNCIA</b>	<b>% VAL.</b>	<b>% ACUM.</b>
BRANCO	26295	40,3	40,3
PARDO	28897	44,3	84,6
PRETO	6176	9,5	94,1
AMARELO	2826	4,3	98,4
INDÍGENA	996	1,5	100
TOTAL	66861	100,0	

Fonte: SAEB 2011.

Hasenbalg (2005) observa que, em razão de práticas discriminatórias mais sutis e de mecanismos racistas mais gerais, os não brancos têm oportunidades mais limitadas em relação aos brancos da mesma origem social. Dessa forma, os não brancos sofrem desvantagens em vários momentos da competição social, cujos processos operam em detrimento do grupo racialmente subordinado.



**TABELA 4 – COR: BRANCOS E NÃO BRANCOS**

<b>COR</b>	<b>FREQUÊNCIA</b>	<b>%</b>	<b>% VAL.</b>	<b>% ACUM.</b>
NÃO BRANCOS	36728	35,7	55,6	55,6
BRANCOS	29349	28,5	44,4	100,0
TOTAL	66077	64,1	100,0	

Fonte: SAEB 2011.

Quanto ao ano de nascimento, nota-se que 53% dos alunos matriculados no terceiro ano do ensino médio em 2011 nasceram em 1994 ou depois, aparentemente não havendo defasagem idade/série entre esses casos, na medida em que os nascidos em 1994 que cursaram trajetórias contínuas e regulares, de fato, deveriam estar no terceiro ano do ensino médio em 2011, aos 17 anos, com aproximadamente 11 anos de escolaridade. Tavares Jr., Feres e Freguglia (2011) pontuam que um Sistema eficiente ou de bom rendimento é aquele em que as crianças completam o nível fundamental em 08 anos e o nível médio em 03 anos. Em geral, a reflexão acerca do rendimento centraliza-se nas categorias de fluxo, como aprovação, reprovação, evasão/abandono e distorção idade-série. Tais indicadores estão relacionados, sendo a reprovação e a evasão/abandono as principais causas da distorção idade-série. Observa-se pouca distorção de idade entre os investigados. Isso leva a crer que os que sofrem retenções ou evadem em algum momento da escolarização básica, tendem a não chegar ao final do terceiro ano médio.

**TABELA 5 – DADOS DEMOGRÁFICOS: ANO DE NASCIMENTO**

<b>ANO DE NASCIMENTO</b>	<b>FREQUÊNCIA</b>	<b>%</b>	<b>% VAL.</b>	<b>% ACUM.</b>
1996 ou +	171	,3	,3	,3
1995	3948	5,9	5,9	6,2
1994	31427	47,0	47,0	53,2
1993	18520	27,7	27,7	80,9
1992	6047	9,0	9,0	89,9
1991	2515	3,8	3,8	93,7
1990	1267	1,9	1,9	95,6
1989 ou –	2966	4,4	4,4	100,0
<b>TOTAL</b>	<b>66861</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Fonte: SAEB 2011.

Mont’Alvão (2011) observa que, nos últimos anos, o ensino médio passou de um patamar de um milhão para mais de sete milhões de estudantes matriculados. As maiores taxas de incremento nesse nível de ensino encontram-se na região Nordeste, que entre 1997 e 2002 apresentou elevação de 92% no número de matrículas. Até então, essa região concentrava o maior contingente populacional fora do sistema escolar. Na tabela abaixo, observa-se que, em 2011, a região Nordeste concentrou 32,8% de alunos matriculados no terceiro ano do ensino médio, seguida da região Sudeste com 22,9%, de acordo com os dados do Saeb 2011. Todavia, a amostra utilizada não foi ponderada, comprometendo a generalização dos resultados.

**TABELA 6 – DADOS DEMOGRÁFICOS: REGIÃO**

<b>REGIÃO</b>	<b>FREQUÊNCIA</b>	<b>%</b>	<b>% VAL.</b>	<b>% ACUM.</b>
NORTE	11584	17,3	17,3	17,3
NORDESTE	21932	32,8	32,8	50,1
SUDESTE	15341	22,9	22,9	73,1
SUL	8122	12,1	12,1	85,2
CENTRO-OESTE	9882	14,8	14,8	100,0
<b>TOTAL</b>	<b>66861</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Fonte: SAEB 2011.

Quanto à dependência administrativa, nota-se que a rede estadual, que tem prevista esta responsabilidade em função da divisão das atribuições dos níveis de ensino entre os entes federados, concentra, junto com a rede privada, o maior número de alunos matriculados no terceiro ano do ensino médio:

**TABELA 7 – DADOS DEMOGRÁFICOS: DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA**

DEP. ADMINISTRATIVA	FREQUÊNCIA	%	% VAL.	% ACUM.
FEDERAL	4488	6,7	6,7	6,7
ESTADUAL	38680	57,9	57,9	64,6
MUNICIPAL	136	,2	,2	64,8
PRIVADA	23557	35,2	35,2	100,0
TOTAL	66861	100,0	100,0	

Fonte: SAEB 2011.

No que tange à localização, a área urbana concentra o maior número de alunos matriculados do ensino médio, como era de se esperar, dadas as dificuldades de acesso ao ensino médio no meio rural:

**TABELA 8 – LOCALIZAÇÃO**

LOCALIZAÇÃO	FREQUÊNCIA	%	% VAL.	% ACUM.
URBANA	62784	93,9	93,9	93,9
RURAL	4077	6,1	6,1	100,0
TOTAL	66861	100,0	100,0	

Fonte: SAEB 2011.

Dos 66.861 alunos que chegaram ao terceiro ano do ensino médio, constando com seus dados demográficos preenchidos, como visto nas tabelas acima, 65.658 casos responderam ao item sobre reprovação e abandono escolar. Desse total, apenas 46.112 alunos responderam nunca terem sido reprovados e nunca terem abandonado a escola durante o ano letivo.

**TABELA 9 – CASOS DE ABANDONO E REPROVAÇÃO**

JÁ ABANDONOU A ESCOLA	JÁ FOI REPROVADO		TOTAL
	NÃO	SIM	
NÃO	46112	14466	60578
SIM, 1 VEZ	1332	2332	3664
SIM, 2 VEZES OU MAIS	556	860	1416
TOTAL	48000	17658	65658

Fonte: SAEB 2011.

Dessa forma, foram identificados, nessa base de dados, dois grupos distintos: o grupo dos que já foram reprovados ou abandonaram a escola durante sua trajetória escolar (trajetórias irregulares) e o grupo dos que nunca foram reprovados ou abandonaram a escola durante as aulas (trajetórias regulares). Nota-se que 29,8% dos alunos já foram reprovados ou abandonaram a escola durante sua trajetória, ao passo que 70,2% dos casos observados, aparentemente, cursaram trajetórias contínuas, regulares e sem abandono.

**TABELA 10 – TRAJETÓRIA IRREGULAR X TRAJETÓRIA REGULAR**

	FREQUÊNCIA	%	% VALID.	% CUM.
TRAJETÓRIAS IRREGULARES	19546	29,2	29,8	29,8
TRAJETÓRIAS REGULARES	46112	69,0	70,2	100,0
TOTAL	65658	98,2	100,0	

Fonte: SAEB 2011.

Como dito anteriormente, o foco desta pesquisa são os casos de sucesso educacional: trajetórias contínuas e regulares, em que nunca houve reprovação e abandono/evasão, com os alunos chegando ao terceiro ano do ensino médio em idade razoável. Todavia, ao considerarmos a idade, os casos de sucesso tornam-se menos comuns. São menos os casos, entre os nascidos em 1994 ou depois, que chegaram ao 3º ano do ensino médio sem defasagem, sem terem declarado reprovação, evasão ou abandono da escola durante sua trajetória. Como mostra a tabela abaixo, os casos nessa situação totalizam 33.669, correspondendo aproximadamente 50% do banco – um dado preocupante, na medida em que somente a metade dos alunos matriculados no 3º ano do ensino médio, em 2011, cursaram trajetórias contínuas, regulares e aparentemente sem defasagem idade/série, sendo

considerados por esta pesquisa casos de sucesso. Observa-se que, majoritariamente, quem chega ao final do Ensino Médio são aqueles que tiveram trajetórias regulares. Todo e qualquer percalço ao longo da escolarização é um forte indício de diminuição das probabilidades de sucesso.

**TABELA 11 – CASOS DE SUCESSO E INSUCESSO ESCOLAR**

	<b>FREQUÊNCIA</b>	<b>% VALID.</b>	<b>% CUM.</b>
NÃO SUCESSO	32693	49,3	49,3
SUCESSO	33669	50,7	100,0
TOTAL	66362	100,0	

Fonte: SAEB 2011.

Durante essa observação, aproximadamente 1404 casos apresentaram defasagem escolar e, para evitar incongruências devido a trajetórias atípicas ou a inconsistência dos dados, foram retirados da amostra. Assim, observamos na base de dados 31.989 casos de não sucesso e 34.067 casos de sucesso escolar, conforme a tabela abaixo.

**TABELA 12 – SUCESSO E INSUCESSO ESCOLAR**

	<b>FREQUÊNCIA</b>	<b>% VALID.</b>	<b>% CUM.</b>
NÃO SUCESSO	31989	48,4	48,4
SUCESSO	34067	51,6	100,0
TOTAL	66056	100,0	

Fonte: SAEB 2011.

A etapa seguinte foi dividir os alunos em grupos mais ou menos homogêneos, considerando a cor, a escolaridade da mãe e o acesso a bens de consumo, realizando uma análise de *cluster*.

**TABELA 13 – DISTRIBUIÇÃO DO CLUSTER**

<b>CLUSTER</b>	<b>N</b>	<b>% OF COMBINED</b>	<b>% OF TOTAL</b>
1	11761	20,4%	11,4%
2	4388	7,6%	4,3%
3	6053	10,5%	5,9%
4	3214	5,6%	3,1%
5	17050	29,6%	16,6%
6	15061	26,2%	14,6%
COMBINED	57527	100,0%	55,8%
EXCLUDED CASES	45482		44,2%
TOTAL	103009		100,0%

Fonte: SAEB 2011.

**TABELA 14 – MÉDIA E DESVIO PADRÃO DO NÍVEL SÓCIO ECONÔMICO**

<b>CLUSTER</b>	<b>Nível sócio econômico (componente principal)</b>	
	<b>MEAN</b>	<b>STD. DEVIATION</b>
1	-,8032710	,84678733
2	-,2795869	,89196106
3	-,3761727	,92205339
4	,2029665	,83195806
5	,6837370	,69647895
6	,2459921	,85124848
COMBINED	,0532596	,98765670

Fonte: SAEB 2011.

Nessa etapa, o número de casos reduziu-se relativamente devido ao não preenchimento do formulário no que diz respeito às informações testadas. Analisando-se os aglomerados abaixo, é possível visualizarmos perfis antagônicos entre os grupos. O grupo 01 é formado por não brancos com mães menos escolarizadas, ao passo que o grupo 05 é constituído por brancos com mães mais escolarizadas. O mesmo se aplica ao acesso a bens de consumo. Assim, o grupo 01 apresentou o pior nível socioeconômico dentre os grupos analisados, sendo o menos favorecido, tornando-se, portanto, o alvo desta investigação, enquanto que o grupo

05 representa o contraste, ou seja, o grupo socioeconomicamente mais favorecido. Os demais grupos foram formados por perfis intermediários, não havendo um continuum entre eles.

**TABELA 15 – CLUSTER SEGUNDO A COR**

CLUSTER	COR			
	NÃO BRANCOS		BRANCOS	
	FREQUÊNCIA	%	FREQUÊNCIA	%
1	11761	37,7%	0	,0%
2	4388	14,1%	0	,0%
3	0	,0%	6053	23,0%
4	0	,0%	3214	12,2%
5	0	,0%	17050	64,8%
6	15061	48,3%	0	,0%
COMBINED	31210	100,0%	26317	100,0%

Fonte: SAEB 2011.

**TABELA 16 – CLUSTER SEGUNDO A ESCOLARIDADE DA MÃE**

CLUSTER	ESCOLARIDADE DA MÃE					
	E.F NÃO CONCLUÍDO		E.F CONCLUÍDO		E.M OU MAIS	
	FREQUÊNCIA	%	FREQUÊNCIA	%	FREQUÊNCIA	%
1	11761	66,0%	0	,0%	0	,0%
2	0	,0%	4388	57,7%	0	,0%
3	6053	34,0%	0	,0%	0	,0%
4	0	,0%	3214	42,3%	0	,0%
5	0	,0%	0	,0%	17050	53,1%
6	0	,0%	0	,0%	15061	46,9%
COMBINED	17814	100,0%	7602	100,0%	32111	100,0%

Fonte: SAEB 2011.

As tabelas seguintes referem-se ao acesso a bens de consumo e condições do domicílio por cada grupo. Nota-se que, nessa dimensão, o grupo 01 tem menos acesso a estes bens em relação aos demais grupos, principalmente em relação ao grupo 05. Observa-se que o grupo 01 apresenta o pior nível socioeconômico:

**TABELA 17 – TELEVISÃO**

POSSE DE TELEVISÃO	CLUSTER						TOTAL
	1	2	3	4	5	6	
SIM, UMA	7058 60,4%	1954 44,8%	3131 52,0%	1029 32,2%	3339 19,7%	4653 31,1%	21164 37,0%
SIM, DUAS	3333 28,5%	1580 36,2%	1949 32,3%	1287 40,3%	6008 35,5%	5648 37,7%	19805 34,7%
SIM, TRÊS	935 8,0%	756 17,3%	832 13,8%	853 26,7%	7491 44,3%	4530 30,3%	15397 26,9%
NÃO TEM	362 3,1%	69 1,6%	114 1,9%	23 ,7%	69 ,4%	131 ,9%	768 1,3%
TOTAL	11688 100,0%	4359 100,0%	6026 100,0%	3192 100,0%	16907 100,0%	14962 100,0%	57134 100,0%

Fonte: SAEB 2011.

**TABELA 18 – GELADEIRA**

POSSE DE GELADEIRA	CLUSTER						TOTAL
	1	2	3	4	5	6	
SIM, UMA	10.631 90,7%	3.938 90,2%	5.435 89,9%	2.826 88,2%	14.244 83,8%	13.229 88,1%	50.303 87,7%
SIM, DUAS	579 4,9%	352 8,1%	497 8,2%	352 11,0%	2.706 15,9%	1.669 11,1%	6.155 10,7%
NÃO TEM	505 4,3%	78 1,8%	114 1,9%	25 0,8%	46 0,3%	125 0,8%	893 1,6%
TOTAL	11.715 100,0%	4.368 100,0%	6.046 100,0%	3.203 100,0%	16.996 100,0%	15.023 100,0%	57.351 100,0%

Fonte: SAEB 2011.

**TABELA 19 – FREEZER JUNTO À GELADEIRA**

FREEZER JUNTO À GELADEIRA	CLUSTER						TOTAL
	1	2	3	4	5	6	
SIM	4.508 39,0%	2.266 52,4%	3.126 52,1%	2.110 66,4%	13.337 78,7%	9.687 65,0%	35.034 61,6%
NÃO	6.753 58,4%	1.954 45,2%	2.749 45,8%	992 31,2%	3.289 19,4%	4.865 32,6%	20.602 36,2%
NÃO SABE	294 2,5%	107 2,5%	124 2,1%	74 2,3%	318 1,9%	356 2,4%	1.273 2,2%
TOTAL	11.555 100,0%	4.327 100,0%	5.999 100,0%	3.176 100,0%	16.944 100,0%	14.908 100,0%	56.909 100,0%

Fonte: SAEB 2011.

**TABELA 20 – DVD**

POSSE DE DVD	CLUSTER						TOTAL
	1	2	3	4	5	6	
SIM	9.680 83,1%	3.910 89,9%	5.091 84,9%	2.932 92,1%	16.204 95,7%	13.886 92,8%	51.703 90,6%
NÃO	1.969 16,9%	437 10,1%	909 15,2%	253 7,9%	731 4,3%	1.070 7,2%	5.369 9,4%
TOTAL	11.649 100,0%	4.347 100,0%	6.000 100,0%	3.185 100,0%	16.935 100,0%	14.956 100,0%	57.072 100,0%

Fonte: SAEB 2011.



**TABELA 21 – MÁQUINA DE LAVAR ROUPAS**

POSSE DE MÁQUINA DE LAVAR ROUPAS	CLUSTER						TOTAL
	1	2	3	4	5	6	
SIM	4.924 42.3%	2.569 59.2%	3.553 59.2%	2.437 76.3%	14.781 87.2%	11.005 73.5%	39.269 68.7%
NÃO	6.725 57.7%	1.772 40.8%	2.451 40.8%	755 23.7%	2.177 12.8%	3.970 26.5%	17.850 31.3%
TOTAL	11.649 100.0%	4.341 100.0%	6.004 100.0%	3.192 100.0%	16.958 100.0%	14.975 100.0%	57.119 100.0%

Fonte: SAEB 2011.

**TABELA 22 – CARRO**

POSSE DE CARRO	CLUSTER						TOTAL
	1	2	3	4	5	6	
SIM, UM	2.620 22.4%	1.457 33.4%	2.284 37.9%	1.491 46.5%	8.134 47.8%	6.679 44.5%	22.665 39.5%
SIM, DOIS	352 3.0%	267 6.1%	434 7.2%	449 14.0%	4.375 25.7%	2.137 14.2%	8.014 14.0%
SIM, TRÊS	98 0.8%	86 2.0%	145 2.4%	140 4.4%	1.421 8.4%	628 4.2%	2.518 4.4%
NÃO TEM	8.633 73.8%	2.554 58.5%	3.171 52.6%	1.126 35.1%	3.085 18.1%	5.574 37.1%	24.143 42.1%
TOTAL	11.703 100.0%	4.364 100.0%	6.034 100.0%	3.206 100.0%	17.015 100.0%	15.018 100.0%	57.340 100.0%

Fonte: SAEB 201

**TABELA 23 – COMPUTADOR**

POSSE DE COMPUTADOR	CLUSTER						TOTAL
	1	2	3	4	5	6	
SIM, COM INTERNET	3.338 28.5%	2.237 51.1%	2.769 45.8%	2.283 71.2%	15.102 88.6%	11.141 74.1%	36.870 64.2%
SIM, SEM INTERNET	1.345 11.5%	599 13.7%	805 13.3%	364 11.4%	987 5.8%	1.535 10.2%	5.635 9.8%
NÃO	7.039 60.0%	1.539 35.2%	2.471 40.9%	559 17.4%	948 5.6%	2.350 15.6%	14.906 26.0%
TOTAL	11.722 100.0%	4.375 100.0%	6.045 100.0%	3.206 100.0%	17.037 100.0%	15.026 100.0%	57.411 100.0%

Fonte: SAEB 2011.

TABELA 24 – NÚMERO DE BANHEIROS EM CASA

NÚMERO DE BANHEIROS EM CASA	CLUSTER						TOTAL
	1	2	3	4	5	6	
UM	8.475 72.2%	2.826 64.6%	4.190 69.3%	1.714 53.4%	5.179 30.4%	6.827 45.4%	29.211 50.9%
DOIS	1.713 14.6%	1.059 24.2%	1.259 20.8%	985 30.7%	6.007 35.3%	4.962 33.0%	15.985 27.8%
TRÊS	241 2.1%	230 5.3%	230 3.8%	327 10.2%	3.319 19.5%	1.868 12.4%	6.215 10.8%
MAIS	91 0.8%	88 2.0%	110 1.8%	125 3.9%	2.445 14.4%	1.110 7.4%	3.969 6.9%
NÃO TEM	1.218 10.4%	170 3.9%	257 4.3%	57 1.8%	75 0.4%	272 1.8%	2.049 3.6%
TOTAL	11.738 100.0%	4.373 100.0%	6.046 100.0%	3.208 100.0%	17.025 100.0%	15.039 100.0%	57.429 100.0%

Fonte: SAEB 2011.

TABELA 25 – NÚMERO DE QUARTOS EM CASA

NÚMERO DE QUARTOS EM CASA	CLUSTER						TOTAL
	1	2	3	4	5	6	
UM	1.043 9.0%	300 6.9%	363 6.0%	134 4.2%	322 1.9%	537 3.6%	2.699 4.7%
DOIS	4.574 39.3%	1.703 39.0%	2.138 35.6%	1.086 34.0%	4.114 24.2%	4.784 32.0%	18.399 32.2%
TRÊS	4.652 39.9%	1.866 42.8%	2.753 45.9%	1.526 47.8%	9.010 53.1%	7.280 48.7%	27.087 47.4%
QUATRO OU +	1.246 10.7%	467 10.7%	715 11.9%	427 13.4%	3.485 20.5%	2.299 15.4%	8.639 15.1%
NÃO	132 1.1%	27 0.6%	33 0.5%	17 0.5%	35 0.2%	45 0.3%	289 0.5%
TOTAL	11.647 100.0%	4.363 100.0%	6.002 100.0%	3.190 100.0%	16.966 100.0%	14.945 100.0%	57.113 100.0%

Fonte: SAEB 2011.

As tabelas apresentadas até o momento mostraram primeiramente um panorama demográfico dos alunos matriculados no terceiro ano do ensino médio em 2011 e, posteriormente, os casos de sucesso e não sucesso escolar. Após a análise de *cluster*, onde foram estabelecidos seis grupos (*cluster*) com perfis distintos, sendo que o grupo 01 foi constituído por aqueles com pior nível socioeconômico, ao passo que o grupo 05 foi formado pelo oposto, o foco desta investigação passou a ser o grupo 01, composto por indivíduos em condições sociais desfavoráveis e que, mesmo assim, chegaram ao terceiro ano do ensino médio com sucesso escolar. Os casos desse grupo serão comparados entre si, no intuito de investigarmos os possíveis determinantes do sucesso e não sucesso escolar dentre aqueles indivíduos em situação de desvantagem social.

A tabela abaixo mostra, dentre os componentes do grupo 01, os casos de “sucesso” e de “não sucesso” escolar. Observa-se que esse grupo totaliza 11.494 casos, sendo 3.914 casos de sucesso e 7.580 casos de não sucesso escolar. Esses números confirmam a primeira hipótese desta pesquisa de que, no Brasil, o sucesso escolar é extremamente dificultado em razão das desigualdades persistentes na sociedade. Os não brancos, com mães menos escolarizadas e com o pior nível socioeconômico, enfrentam maiores dificuldades para permanecerem no sistema de ensino e, conseqüentemente, validarem a pseudo meritocracia propalada pelo sistema e teorias crédulas na justiça educacional.

**TABELA 26 – CLUSTER QUANTO AO SUCESSO E NÃO SUCESSO ESCOLAR**

	CLUSTER						TOTAL
	1	2	3	4	5	6	
NÃO SUCESSO ESCOLAR	7.580 65.9%	2.276 53.0%	3.034 51.5%	1.268 40.2%	5.444 32.6%	6.061 41.2%	25.663 45.6%
SUCESSO ESCOLAR	3.914 34.1%	2.020 47.0%	2.861 48.5%	1.886 59.8%	11.246 67.4%	8.651 58.8%	30.578 54.4%
TOTAL	11.494 100.0%	4.296 100.0%	5.895 100.0%	3.154 100.0%	16.690 100.0%	14.712 100.0%	56.241 100.0%

Fonte: SAEB 2011.

Abaixo seguem estatísticas descritivas que apontam as diferenças e semelhanças no *background* familiar entre os casos de sucesso e não sucesso escolar pertencentes a esse subgrupo. No que se refere à dependência administrativa, nota-se que a rede estadual concentra o maior número de estudantes no terceiro ano do ensino médio independente de seu sucesso escolar ou não. Dado esperado, uma vez que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, estabelece algumas regras para organizar o sistema educacional brasileiro em regime de colaboração entre União, estados e municípios, cabendo aos estados a oferta do ensino médio. O dado curioso dessa tabela é a rede privada, a qual concentra 11% dos casos de sucesso escolar, o que pode ser um indício de que as famílias, apesar da situação de vulnerabilidade social, estariam dispostas a investirem na educação de seus filhos, principalmente na medida em que eles demonstrem boas habilidades escolares e maiores chances de sucesso, ou até mesmo por razões de proteção à violência vivenciada dia a dia na escola pública.

**TABELA 27 – DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA**

DEP. ADMINISTRATIVA	SUCESSO ESCOLAR		TOTAL
	NÃO	SIM	
FEDERAL	151 2.0%	66 1.7%	217 1.9%
ESTADUAL	6.996 92.3%	3.399 86.8%	10.395 90.4%
MUNICIPAL	23 0.3%	18 0.5%	41 0.4%
PRIVADA	410 5.4%	431 11.0%	841 7.3%
TOTAL	7.580 100.0%	3.914 100.0%	11.494 100.0%

Fonte: SAEB 2011.

Quanto ao turno, observa-se que os casos de sucesso estão alocados principalmente no turno da manhã, ao passo que os casos de não sucesso escolar estão inseridos, em maiores proporções, no turno da noite. Isso pode indicar que a família, muitas vezes, permite que o filho estude de manhã, possivelmente dedicando-se somente aos estudos em detrimento do trabalho, pelo menos enquanto não for reprovado. O aluno que é reprovado tende a ir para o turno da noite, em muitos casos precisando trabalhar durante o dia. Nota-se que 44,5% dos casos de não sucesso escolar trabalham, ao passo que apenas 29,9% dos casos de sucesso trabalham.

**TABELA 28 – TURNO**

TURNO	SUCESSO ESCOLAR		TOTAL
	NÃO	SIM	
MANHÃ	2.388 31.8%	2.002 51.6%	4.390 38.6%
TARDE	1.712 22.8%	936 24.1%	2.648 23.3%
NOITE	3.402 45.3%	942 24.3%	4.344 38.2%
TOTAL	7.502 100.0%	3.880 100.0%	11.382 100.0%

Fonte: SAEB 2011.

TABELA 29 – TRABALHO

TRABALHA	SUCESSO ESCOLAR		TOTAL
	NÃO	SIM	
SIM	2.981 44.5%	1.059 29.9%	4.040 39.4%
NÃO	3.717 55.5%	2.484 70.1%	6.201 60.6%
TOTAL	6.698 100.0%	3.543 100.0%	10.241 100.0%

Fonte: SAEB 2011.

Quanto ao *background* familiar, percebe-se que tanto os casos de sucesso como os casos de não sucesso escolar moram em média com quatro ou cinco pessoas e, no geral, com a mãe. Observa-se que 10,9% dos casos de não sucesso escolar não moram com a mãe, contra 2,9% de casos de sucesso nessa situação. Em relação ao pai, 71,8% de casos de sucesso escolar moram com o pai, contra 63,7% de casos de não sucesso que moram. Adolescentes em famílias nucleares têm maior probabilidade de sucesso, embora famílias monoparentais não sejam fadadas ao insucesso de seus filhos. A presença da mãe parece ser mais relevante que a do pai, o que está de acordo com a literatura.

Morais, Guimarães e Rios-Neto (2010) analisaram os efeitos das origens sociais na probabilidade de progressão por série, considerando as diferentes estruturas familiares. Seus resultados revelaram que o comportamento das desigualdades de oportunidades educacionais, no geral, é similar entre os vários tipos de arranjos familiares. Contudo, as famílias monoparentais femininas foram mais beneficiadas por políticas públicas, observando-se uma expressiva redução da desigualdade de oportunidades educacionais nas primeiras transições escolares, quando medida pela educação do chefe. Para as demais variáveis não houve diferenças significativas entre famílias nucleares e monoparentais femininas. Os autores evidenciam o espaço para se avançar mais nas investigações sobre famílias e trajetórias escolares, fazendo-se necessário deixar cada vez mais claro que tipo de família precisa de maior atenção, especialmente no que se refere às suas influências nas trajetórias escolares de seus membros.

**TABELA 30 – MORA COM QUANTAS PESSOAS**

MORA COM QUANTAS PESSOAS	SUCESSO ESCOLAR		TOTAL
	NÃO	SIM	
SOZINHO	53 0.7%	7 0.2%	60 0.5%
COM UMA PESSOA	500 6.6%	159 4.1%	659 5.8%
COM DUAS PESSOAS	1.118 14.8%	642 16.5%	1.760 15.4%
COM TRÊS PESSOAS	1.723 22.8%	1.145 29.4%	2.868 25.1%
COM QUATRO OU CINCO PESSOAS	2.435 32.3%	1.370 35.2%	3.805 33.3%
COM SEIS OU SETE PESSOAS	1.053 13.9%	391 10.0%	1.444 12.6%
MAIS DE SETE PESSOAS	667 8.8%	179 4.6%	846 7.4%
TOTAL	7.549 100.0%	3.893 100.0%	11.442 100.0%

Fonte: SAEB 2011.

**TABELA 31 – MORA COM A MÃE**

MORA COM A MÃE	SUCESSO ESCOLAR		TOTAL
	NÃO	SIM	
SIM	6.262 84.3%	3.625 92.9%	9.887 87.3%
NÃO	806 10.9%	113 2.9%	919 8.1%
COM OUTRA MULHER RESPONSÁVEL	356 4.8%	162 4.2%	518 4.6%
TOTAL	7.424 100.0%	3.900 100.0%	11.324 100.0%

Fonte: SAEB 2011.

**TABELA 32 – MORA COM O PAI**

MORA COM PAI	SUCESSO ESCOLAR		TOTAL
	NÃO	SIM	
SIM	4.676 63.7%	2.773 71.8%	7.449 66.5%
NÃO	2.072 28.2%	854 22.1%	2.926 26.1%
COM OUTRO HOMEM RESPONSÁVEL	593 8.1%	237 6.1%	830 7.4%
TOTAL	7.341 100.0%	3.864 100.0%	11.205 100.0%

Fonte: SAEB 2011.

Silva e Hasenbalg (2002) apontam três dimensões importantes na estrutura familiar que afetam o desempenho escolar dos indivíduos: (1) o capital econômico, ou seja, os recursos financeiros disponíveis para os gastos educacionais dos filhos, supondo-se que quanto maior o volume de capital econômico das famílias maior será a demanda por educação

dos filhos. (2) O capital cultural da família, ou recursos educacionais, que podem proporcionar um ambiente mais adequado ao aprendizado, uma vez que pais mais educados perceberiam melhor os benefícios futuros da educação de seus filhos e estariam mais habilitados a apoiá-los e auxiliá-los no aprendizado. (3) A estrutura dos arranjos familiares, os quais podem facilitar ou prejudicar a ação dos indivíduos dentro da estrutura social. Na ausência desses recursos, o papel da escola deveria ser o de minimizar o impacto da família sobre o resultado educacional dos indivíduos, embora muitos estudos apontem que as características da escola, dos diretores e professores, apesar de exercerem forte impacto sobre o sucesso educacional, perdem o efeito quando comparadas às características do *background* familiar dos indivíduos (SILVA e HASENBALG, 2002). Na tabela abaixo, é possível visualizarmos um dado preocupante, em que os casos de não sucesso escolar possuem quase o dobro de mães que não sabem ler e escrever:

**TABELA 33 – MÃE QUE SABE LER E ESCREVER**

MÃE QUE SABE LER E ESCREVER	SUCESSO		TOTAL
	NÃO	SIM	
SIM	5.880 78.2%	3.424 87.9%	9.304 81.5%
NÃO	1.541 20.5%	439 11.3%	1.980 17.4%
NÃO SABE	95 1.3%	31 0.8%	126 1.1%
TOTAL	7.516 100.0%	3.894 100.0%	11.410 100.0%

Fonte: SAEB 2011.

Quanto à escolaridade do pai, verifica-se que na maioria dos casos de sucesso e não sucesso escolar o pai apresenta a escolaridade em torno do ensino fundamental incompleto. Todavia, observa-se que, embora a mãe e o pai não sejam escolarizados, ainda assim é possível ter uma trajetória escolar contínua, regular e sem defasagem, chegando com êxito ao terceiro ano do ensino médio, corroborando a terceira hipótese desta pesquisa, de que o *background* familiar influencia, contudo, não determina exclusivamente o sucesso escolar dos indivíduos.

**TABELA 34 – ESCOLARIDADE DO PAI**

ESCOLARIDADE DO PAI	SUCESSO ESCOLAR		TOTAL
	NÃO	SIM	
NUNCA ESTUDOU	1.084 18.1%	255 8.1%	1.339 14.7%
NÃO COMPLETOU A 4.ª SÉRIE	2.118 35.4%	1.009 32.2%	3.127 34.3%
COMPLETOU A 4.ª SÉRIE, MAS NÃO COMPLETOU A 8.ª SÉRIE.	1.521 25.4%	965 30.8%	2.486 27.2%
COMPLETOU A 8.ª SÉRIE, MAS NÃO COMPLETOU O ENSINO MÉDIO.	685 11.4%	430 13.7%	1.115 12.2%
COMPLETOU O ENSINO MÉDIO, MAS NÃO COMPLETOU A FACULDADE.	494 8.2%	408 13.0%	902 9.9%
COMPLETOU A FACULDADE.	86 1.4%	71 2.3%	157 1.7%
TOTAL	5.988 100.0%	3.138 100.0%	9.126 100.0%

Fonte: SAEB 2011.

Com relação à leitura e escrita, percebe-se que os casos de não sucesso escolar apresentam praticamente o dobro de pais que não sabem ler e escrever, quando comparado aos casos de sucesso escolar:

**TABELA 35 – PAI QUE SABE LER E ESCREVER**

PAI QUE SABE LER E ESCREVER	SUCESSO ESCOLAR		TOTAL
	NÃO	SIM	
SIM	4.711 71.5%	2.792 83.3%	7.503 75.5%
NÃO	1.538 23.3%	458 13.7%	1.996 20.1%
NÃO SABE	340 5.2%	102 3.0%	442 4.4%
TOTAL	6.589 100.0%	3.352 100.0%	9.941 100.0%

Fonte: SAEB 2011.

As próximas tabelas referem-se aos hábitos familiares de incentivo aos estudos. Observa-se que as diferenças entre os casos de sucesso escolar e não sucesso são pequenas, relativas e discretas. O que parece indicar, surpreendentemente, que tais hábitos não seriam tão decisivos na trajetória educacional dos filhos.



**TABELA 36 – INCENTIVO DOS PAIS AOS ESTUDOS**

INCENTIVO DOS PAIS AOS ESTUDOS	SUCESSO ESCOLAR		TOTAL
	NÃO	SIM	
INCENTIVAM	7.030 96.1%	3.745 98.2%	10.775 96.8%
NÃO INCENTIVAM	286 3.9%	70 1.8%	356 3.2%
TOTAL	7.316 100.0%	3.815 100.0%	11.131 100.0%

Fonte: SAEB 2011.

**TABELA 37 – INCENTIVO DOS PAIS PARA FAZER O DEVER DE CASA**

INCENTIVO DOS PAIS PARA FAZER O DEVER DE CASA	SUCESSO ESCOLAR		TOTAL
	NÃO	SIM	
INCENTIVAM	6.674 89.0%	3.611 92.9%	10.285 90.3%
NÃO INCENTIVAM	829 11.0%	276 7.1%	1.105 9.7%
TOTAL	7.503 100.0%	3.887 100.0%	11.390 100.0%

Fonte: SAEB 2011.

**TABELA 38 – INCENTIVO DOS PAIS À LEITURA**

INCENTIVO DOS PAIS À LEITURA	SUCESSO ESCOLAR		TOTAL
	NÃO	SIM	
INCENTIVAM	6.311 85.7%	3.374 87.8%	9.685 86.4%
NÃO INCENTIVAM	1.057 14.3%	467 12.2%	1.524 13.6%
TOTAL	7.368 100.0%	3.841 100.0%	11.209 100.0%

Fonte: SAEB 2011.

**TABELA 39 – INCENTIVO DOS PAIS EM IR À AULA E NÃO FALTAR**

INCENTIVO DOS PAIS EM IR À AULA E NÃO FALTAR	SUCESSO ESCOLAR		TOTAL
	NÃO	SIM	
INCENTIVAM	7.141 95.7%	3.806 98.0%	10.947 96.5%
NÃO INCENTIVAM	317 4.3%	78 2.0%	395 3.5%
TOTAL	7.458 100.0%	3.884 100.0%	11.342 100.0%

Fonte: SAEB 2011.

**TABELA 40 – CONVERSA COM OS PAIS SOBRE OS ACONTECIMENTOS DA ESCOLA**

CONVERSA COM OS PAIS SOBRE OS ACONTECIMENTOS DA ESCOLA	SUCESSO ESCOLAR		TOTAL
	NÃO	SIM	
SIM	5.189 69.4%	2.868 73.8%	8.057 70.9%
NÃO	2.284 30.6%	1.020 26.2%	3.304 29.1%
TOTAL	7.473 100.0%	3.888 100.0%	11.361 100.0%

Fonte: SAEB 2011.

Nogueira e colaboradores (2009), ao investigarem os efeitos das diferenças secundárias entre as famílias sobre o desempenho escolar dos filhos na cidade de Belo Horizonte/MG, observaram variáveis relativas à organização do cotidiano, modo de exercício da autoridade familiar, práticas de leitura, relação com a escola, conhecimento dos pais sobre a escola e o sistema escolar, práticas culturais familiares, como leitura, escrita, visitas a museus, exposições e posse de bens culturais escolarmente rentáveis. Apontando em seus resultados a confirmação de algumas das proposições mais fortes da Sociologia da Educação: a forte relação entre as expectativas e aspirações familiares de um lado, e o desempenho escolar de outro. Em suas considerações, esses autores destacam que a natureza de elementos, como disposições, atitudes, comportamentos e práticas apresentam-se de maneiras nem sempre muito evidente no cotidiano das famílias, tornando-se difícil interpretar o significado por trás dos pequenos detalhes da vida familiar e, principalmente, prever o impacto que podem exercer sobre o desempenho escolar dos filhos. Assim, muitos aspectos da vida cotidiana têm sido estudados basicamente por meio de métodos qualitativos.

As tabelas seguintes são referentes aos hábitos individuais de leitura. Na tabela abaixo, sobre a leitura de jornal, observa-se, curiosamente, que aqueles que não obtiveram sucesso escolar lêem mais jornal do que aqueles que atingiram o sucesso escolar. O mesmo se aplica aos outros tipos de leitura, ou seja, no geral, os casos de sucesso alegam ler menos, ainda que as diferenças para os casos de não sucesso escolar sejam sutis e discretas. Esse cenário não confirma a segunda hipótese desta pesquisa de que os hábitos individuais e familiares são potenciais determinantes do sucesso escolar.

**TABELA 41 – LEITURA DE JORNAL**

LEITURA DE JORNAL	SUCESSO ESCOLAR		TOTAL
	NÃO	SIM	
SEMPRE OU QUASE SEMPRE	2.020 30.6%	784 21.3%	2.804 27.3%
DE VEZ EM QUANDO	2.684 40.6%	1.639 44.6%	4.323 42.1%
NUNCA OU QUASE NUNCA	1.899 28.8%	1.251 34.1%	3.150 30.7%
TOTAL	6.603 100.0%	3.674 100.0%	10.277 100.0%

Fonte: SAEB 2011.

**TABELA 42 – LEITURA DE REVISTAS DE INFORMAÇÃO GERAL**

LEITURA DE REVISTAS DE INFORMAÇÃO GERAL	SUCESSO ESCOLAR		TOTAL
	NÃO	SIM	
SEMPRE OU QUASE SEMPRE	2.053 31.4%	961 26.1%	3.014 29.5%
DE VEZ EM QUANDO	2.836 43.3%	1.800 48.9%	4.636 45.4%
NUNCA OU QUASE NUNCA	1.654 25.3%	918 25.0%	2.572 25.2%
TOTAL	6.543 100.0%	3.679 100.0%	10.222 100.0%

Fonte: SAEB 2011.

**TABELA 43 – LEITURA DE HISTÓRIA EM QUADRINHOS**

LEITURA DE HISTÓRIA EM QUADRINHOS	SUCESSO ESCOLAR		TOTAL
	NÃO	SIM	
SEMPRE OU QUASE SEMPRE	2.168 33.9%	1.038 28.5%	3.206 31.9%
DE VEZ EM QUANDO	2.300 36.0%	1.477 40.5%	3.777 37.6%
NUNCA OU QUASE NUNCA	1.923 30.1%	1.130 31.0%	3.053 30.4%
TOTAL	6.391 100.0%	3.645 100.0%	10.036 100.0%

Fonte: SAEB 2011.

**TABELA 44 – LEITURA DE REVISTAS SOBRE TV**

LEITURA DE REVISTAS SOBRE TV	SUCESSO ESCOLAR		TOTAL
	NÃO	SIM	
SEMPRE OU QUASE SEMPRE	2.552 39.5%	1.246 34.1%	3.798 37.5%
DE VEZ EM QUANDO	2.021 31.3%	1.279 35.0%	3.300 32.6%
NUNCA OU QUASE NUNCA	1.890 29.2%	1.130 30.9%	3.020 29.8%
TOTAL	6.463 100.0%	3.655 100.0%	10.118 100.0%

Fonte: SAEB 2011.

**TABELA 45 – LEITURA DE REVISTAS CIENTÍFICAS E CULTURAIS**

LEITURA DE REVISTAS CIENTÍFICAS E CULTURAIS	SUCESSO ESCOLAR		TOTAL
	NÃO	SIM	
SEMPRE OU QUASE SEMPRE	1.272 20.1%	527 14.7%	1.799 18.1%
DE VEZ EM QUANDO	2.404 38.0%	1.402 39.1%	3.806 38.4%
NUNCA OU QUASE NUNCA	2.648 41.9%	1.660 46.3%	4.308 43.5%
TOTAL	6.324 100.0%	3.589 100.0%	9.913 100.0%

Fonte: SAEB 2011.

**TABELA 46 – LEITURA DE LIVROS**

LEITURA DE LIVROS	SUCESSO ESCOLAR		TOTAL
	NÃO	SIM	
SEMPRE OU QUASE SEMPRE	3.717 54.2%	1.916 51.3%	5.633 53.2%
DE VEZ EM QUANDO	2.333 34.0%	1.360 36.4%	3.693 34.9%
NUNCA OU QUASE NUNCA	804 11.7%	459 12.3%	1.263 11.9%
TOTAL	6.854 100.0%	3.735 100.0%	10.589 100.0%

Fonte: SAEB 2011.

Ainda no que tange à leitura, o quesito leitura de sites da internet foi o único o qual os casos de sucesso escolar apareceram em porcentagem relativamente maior que os casos de não sucesso. Mais do que a leitura em si, parece ser o acesso às novas tecnologias de informação o que faz mais a diferença. Nessa dimensão, os casos de sucesso utilizam mais a internet para leituras, se comparados aos casos de não sucesso escolar:

**TABELA 47 – LEITURA DE SITES DA INTERNET**

LEITURA DE SITES DA INTERNET	SUCESSO ESCOLAR		TOTAL
	NÃO	SIM	
SEMPRE OU QUASE SEMPRE	3.130 47.4%	2.126 57.4%	5.256 51.0%
DE VEZ EM QUANDO	1.801 27.3%	1.009 27.2%	2.810 27.3%
NUNCA OU QUASE NUNCA	1.668 25.3%	568 15.3%	2.236 21.7%
TOTAL	6.599 100.0%	3.703 100.0%	10.302 100.0%

Fonte: SAEB 2011.

As tabelas seguintes mostram um pouco mais do perfil dos estudantes. Com a relação a quando começaram a estudar, observa-se que 50,1% dos casos de sucesso escolar

começaram a estudar na pré-escola, enquanto que 40,3% dos casos de não sucesso escolar começaram a estudar na pré-escola, seguidos de 34,5% que começaram a estudar no primeiro ano e 2,8% que começaram depois do primeiro ano. Menezes-Filho (2007), ao examinar o desempenho dos alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio nos testes de proficiência em Matemática, observou que os alunos que fizeram pré-escola apresentaram um desempenho melhor em todas as séries em relação aos que entraram a partir da 1ª série. A idade de entrada no sistema de ensino representa um elemento importante. Os investimentos públicos na infância apresentam maiores chances de terem sucesso (MENEZES-FILHO, 2007).

**TABELA 48 – QUANDO COMEÇOU A ESTUDAR**

QUANDO COMEÇOU A ESTUDAR	SUCESSO ESCOLAR		TOTAL
	NÃO	SIM	
CRECHE	1.691 22.4%	962 24.7%	2.653 23.2%
PRÉ-ESCOLA	3.033 40.3%	1.955 50.1%	4.988 43.6%
PRIMEIRO ANO	2.598 34.5%	965 24.7%	3.563 31.2%
DEPOIS DO PRIMEIRO ANO	212 2.8%	19 0.5%	231 2.0%
TOTAL	7.534 100.0%	3.901 100.0%	11.435 100.0%

Fonte: SAEB 2011.

Quanto a gostar de estudar Língua Portuguesa, nota-se que as diferenças entre os casos de sucesso e não sucesso escolar também são bastante sutis.

**TABELA 49 – GOSTA DE ESTUDAR LÍNGUA PORTUGUESA**

GOSTA DE ESTUDAR LÍNGUA PORTUGUESA	SUCESSO ESCOLAR		TOTAL
	NÃO	SIM	
SIM	5.644 76.5%	2.907 75.1%	8.551 76.0%
NÃO	1.734 23.5%	965 24.9%	2.699 24.0%
TOTAL	7.378 100.0%	3.872 100.0%	11.250 100.0%

Fonte: SAEB 2011.

No que diz respeito a fazer os deveres de casa de Língua Portuguesa, praticamente não houve diferenças estatisticamente significativas entre os casos de sucesso e não sucesso neste item:

**TABELA 50 – FAZ O DEVER DE CASA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

FAZ O DEVER DE CASA LÍNGUA PORTUGUESA	SUCESSO ESCOLAR		TOTAL
	NÃO	SIM	
SEMPRE OU QUASE SEMPRE	4.263 56.6%	2.219 56.8%	6.482 56.7%
DE VEZ EM QUANDO	2.898 38.5%	1.514 38.8%	4.412 38.6%
NUNCA OU QUASE NUNCA	220 2.9%	116 3.0%	336 2.9%
NUNCA TENHO DEVER DE CASA	146 1.9%	55 1.4%	201 1.8%
TOTAL	7.527 100.0%	3.904 100.0%	11.431 100.0%

Fonte: SAEB 2011.

Quanto à Matemática, 62,9% dos casos de sucesso afirmam gostar da matéria, contra 57,3% dos casos de não sucesso escolar que dizem gostar:

**TABELA 51 – GOSTA DE ESTUDAR MATEMÁTICA**

GOSTA DE ESTUDAR MATEMÁTICA	SUCESSO ESCOLAR		TOTAL
	NÃO	SIM	
SIM	4.238 57.3%	2.426 62.9%	6.664 59.2%
NÃO	3.162 42.7%	1.433 37.1%	4.595 40.8%
TOTAL	7.400 100.0%	3.859 100.0%	11.259 100.0%

Fonte: SAEB 2011.

As diferenças também não se mostram discrepantes quanto a fazer o dever de casa de Matemática:

**TABELA 52 – FAZ O DEVER DE CASA DE MATEMÁTICA**

FAZ O DEVER DE CASA DE MATEMÁTICA	SUCESSO ESCOLAR		TOTAL
	NÃO	SIM	
SEMPRE OU QUASE SEMPRE	4.441 59.3%	2.293 59.0%	6.734 59.2%
DE VEZ EM QUANDO	2.305 30.8%	1.228 31.6%	3.533 31.1%
NUNCA OU QUASE NUNCA	602 8.0%	302 7.8%	904 7.9%
NUNCA TENHO DEVER DE CASA	135 1.8%	66 1.7%	201 1.8%
TOTAL	7.483 100.0%	3.889 100.0%	11.372 100.0%

Fonte: SAEB 2011.

O grupo 01, analisado nas tabelas acima, composto por indivíduos em situação de desvantagem social, contou com um total de 3.914 casos de sucesso (34%), contra 7.580

casos de não sucesso escolar. Contudo, as diferenças observadas entre os casos de sucesso e não sucesso foram sutis, discretas e até mesmo curiosas, como é o caso do hábito de leitura, cujos casos de sucesso aparentemente lêem menos. Nesses casos, as maiores diferenças podem estar nas habilidades cognitivas ou em fatores individuais não captados por esta investigação. Além disso, boa parte da não realização educacional ocorre ao longo do ensino fundamental, limitando a continuidade das trajetórias escolares, que, entre a entrada e a saída no sistema de ensino, são permeadas por diversos percalços que comprometem não somente a passagem pelo ensino fundamental, mas também, a chegada ao ensino médio. Observa-se que a maioria dos alunos que chegaram ao 3º ano do ensino médio nunca foram reprovados ou tiveram qualquer percalço.

Outra questão importante a ser destacada é que os resultados correspondem ao ano de 2011, não sendo possível uma análise histórica, o que pode ser objeto de uma pesquisa posterior. Ainda assim, cabe ressaltar que o percentual de alunos matriculados no terceiro ano do ensino médio, que conseguiram chegar a essa etapa na idade correta e de forma contínua e regular, é relativamente baixo, permanecendo um grande desafio a universalização desse nível de ensino.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou investigar o sucesso escolar, considerando como tal a chegada do aluno ao terceiro do ano ensino médio em idade apropriada, sem ter sido reprovado e sem ter abandonado a escola durante sua trajetória. Optou-se por investigar o sucesso escolar entre os alunos em condições sociais desfavoráveis, isto é, não brancos, com mães menos escolarizadas e com pior nível socioeconômico. A escolha desses alunos como sujeitos da pesquisa deu-se em razão das desigualdades sociais perante o ensino, que comprometem a realização escolar dos indivíduos em condições sociais de desvantagem, discutidas ao longo dos capítulos 1 e 2.

Muitos estudos abordam o “sucesso escolar” a partir da proficiência dos alunos, ou seja, das competências desenvolvidas ao longo de sua trajetória escolar. Embora as habilidades e os conhecimentos adquiridos na escola sejam indispensáveis à plena inserção social e econômica, este trabalho optou por caracterizar o “sucesso escolar” a partir do alcance educacional dos indivíduos. A proficiência e o alcance escolar são faces da mesma moeda, em que ambos se completam. É bastante difícil chegar ao terceiro ano do ensino médio sem o mínimo de conhecimentos necessários, ao mesmo tempo em que só o fato de chegar ao terceiro ano do ensino médio já é um grande desafio.

Ao longo deste trabalho buscou-se confrontar as teorias do capital humano, a teoria reprodutivista de Bourdieu, as teorias neoweberianas de Boudon (1981) e Goldthorpe (2010), além de pesquisas empíricas realizadas no Brasil sobre as desigualdades perante o ensino. Os resultados encontrados confirmam diversos achados da literatura científica pertinente. As desigualdades sociais perante o ensino são grandes entraves à realização escolar dos indivíduos em condições sociais desfavoráveis, os quais enfrentam muitos obstáculos para manter-se na escola e obter sucesso. Os não brancos, com mães menos escolarizadas e com o pior nível socioeconômico, que chegaram ao terceiro ano do ensino médio em idade apropriada, sem terem sido reprovados e sem terem abandonado a escola durante sua trajetória, foram minoria. Esse quadro corrobora a primeira hipótese desta pesquisa, de que, no Brasil, as desigualdades sociais persistentes dificultam a realização escolar dos indivíduos em condições sociais desfavoráveis, bem como seu exercício meritocrático.



Ao comparar as características dos alunos em condições sociais desfavoráveis que atingiram o sucesso escolar com aqueles na mesma condição social que não atingiram, observou-se que, em geral, as diferenças entre esses alunos são sutis e discretas, por exemplo, no caso dos hábitos familiares de incentivo aos estudos e dos hábitos individuais de leitura e realização das tarefas escolares. Tal fato não confirma a segunda hipótese desta pesquisa de que os hábitos individuais e familiares seriam potenciais determinantes do sucesso escolar, embora muitos hábitos mais sutis do cotidiano dos indivíduos e suas famílias sejam difíceis de serem captados através dos dados disponíveis.

Por outro lado, observa-se que muitos indivíduos, apesar das condições sociais desfavoráveis, atingiram o sucesso escolar. Assim, 34% dos alunos não brancos, com mães menos escolarizadas e com o pior nível socioeconômico cursaram trajetórias regulares, sem reprovação e sem abandono, chegando sem distorção idade/série ao terceiro ano do ensino médio, corroborando a terceira hipótese desta pesquisa de que o *background* familiar influencia, porém não determina inexoravelmente a realização escolar dos indivíduos. Nesses casos, as teorias da ação racional, de fato, podem ser muito úteis na investigação das estratégias de escolarização dos indivíduos em condições sociais de desvantagem. Os indivíduos atribuem valores aos diplomas, buscando caminhos e se esquivando de constrangimentos em favor de sua realização escolar.

Embora nos últimos anos as políticas públicas para educação tenham se expandido e realmente melhorado a oferta do ensino médio no país, ainda estão longe de resolver os muitos problemas que lhe caracterizam. A falta de atratividade do ensino médio, a precariedade das escolas públicas em relação à infra-estrutura, bibliotecas, quadras poliesportivas, tecnologias, conteúdo curricular, atividades extracurriculares, as lacunas entre o ensino médio e o mundo do trabalho, dentre outros conhecidos problemas, dificultam as escolas de minimizarem os efeitos da origem familiar dos alunos em condições sociais desfavoráveis sobre sua realização escolar. Dessa forma, melhorar o sistema de ensino torna-se indispensável para que as escolas possam diminuir os efeitos da estratificação educacional sobre as trajetórias escolares, como é de se esperar.

Os problemas no sistema de ensino precisam ser resolvidos desde a pré-escola. Antes de chegar ao ensino médio, às trajetórias escolares atravessam um tortuoso percurso anterior,

no qual se realizam muitas das desigualdades perante o ensino. Os alunos que passaram por alguma retenção nas etapas anteriores apresentam chances bem menores de concluir o ensino médio. O fluxo irregular (não aprovação) no ensino fundamental permanece como o maior obstáculo ao sucesso escolar. Observou-se que a maioria dos alunos que chegaram ao terceiro ano do ensino médio nunca foram reprovados ou foram reprovados poucas vezes. O sistema escolar tem funcionado como um funil, em que muitos ingressam, mas poucos conseguem concluir, especialmente de forma regular e sem distorção idade/série, principalmente os alunos em condições sociais de desvantagem. Nessa perspectiva, muito precisa ser feito para viabilizar o direito à educação desses alunos.

Tornou-se indispensável ao país traçar estratégias para reconfigurar e dar uma nova identidade a esse nível de ensino, bem como atrair, motivar e proporcionar o sucesso escolar, principalmente para aqueles em condições sociais desfavoráveis. É preciso levar em conta que a conclusão do ensino médio é condição indispensável ao ingresso no ensino superior. Pouco adianta expandir as vagas em universidades, bem como democratizar o acesso aos cursos de nível superior, se não houver alunos com o ensino médio concluído, aptos a ocuparem as vagas. Da mesma forma, pouco adianta melhorar o ensino médio, caso os alunos não consigam nem mesmo completar adequadamente o ensino fundamental e chegar a essa etapa. Os problemas do sistema de ensino são estruturais, sendo necessário corrigi-los de baixo para cima.

Cabe ressaltar que, quanto ao uso de computador e internet, os casos de sucesso escolar utilizaram mais esses recursos do que os casos de não sucesso. O acesso à tecnologia pode ser um dos determinantes do sucesso escolar. Vivemos em uma era tecnológica, na qual o aprendizado é facilitado por uma infinidade de informações disponibilizadas na internet, sobre os mais diversos conteúdos e com abrangência mundial. As escolas precisam adotar essas ferramentas de forma adequada, proporcionando aos alunos o contato e a interação de forma atrativa, ensinando e mostrando as possibilidades disponibilizadas em rede. A tecnologia precisa ser utilizada em favor da escola e dos alunos.

Por fim, enfatiza-se que investigar o sucesso escolar entre os alunos em condições sociais de desvantagem permanece uma tarefa muito importante, pois conhecer seu perfil pode ajudar às escolas a melhor se adaptarem a esses alunos e, principalmente, amortecerem

os efeitos da origem social desfavorável. Embora as políticas públicas tenham contribuído de forma inegável, nos últimos anos, para o sucesso escolar de muitos indivíduos em condições sociais desfavoráveis, muito ainda precisa ser feito a fim de viabilizar o sucesso escolar dos alunos nessas condições, e novas pesquisas são necessárias para desvendar as estratégias e os determinantes do sucesso escolar, em especial, os dissemináveis por escolas, educadores e políticas públicas.

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 2º ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ALVES, Fátima. Políticas educacionais e desempenho escolar nas capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 413-440, Maio/Agosto de 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0838134.pdf> Acesso 11/02/2014.
- ALVES, Maria, T. G; SOARES, José. F. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, Jan./Mar. 2013. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022013000100012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100012). Acesso 11/02/2014.
- ARUM, R. and SHAVIT, Y. Secondary Vocational Education and the Transition from School to Work. **Sociology of Education** 68: 187-204, 1995. Disponível em [http://ehlt.flinders.edu.au/education/eduwiki/lib/exe/fetch.php?media=students10:justin\\_ron:oc\\_research:secondary\\_vocational\\_education\\_and\\_the\\_transition\\_to\\_work\\_part1.pdf](http://ehlt.flinders.edu.au/education/eduwiki/lib/exe/fetch.php?media=students10:justin_ron:oc_research:secondary_vocational_education_and_the_transition_to_work_part1.pdf). Acesso 11/02/2014.
- BARBOSA, M. L. O. **Desigualdade e Desempenho: Uma introdução à sociologia da escola brasileira**. Editora Argvmentvm, Belo Horizonte, 2009.
- BARBOSA, M. L. O. Desempenho Escolar e Desigualdades Sociais: Resultados preliminares de pesquisa. **Debates**, nº 6, Ed. Preal, 2000. Disponível em <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:5hAJ9aI23uAJ:www.bvshistoria.coc.fiocruz.br/lildbi/docsonline/get.php%3Fid%3D162+&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso 11/02/2014.
- BAUDELOT, C; ESTABLET, R. **L'école Capitaliste en France**, Paris: Maspero, 1971.
- BECKER, Gary. The Age of Human Capital. In: **Lazear: Education in the Twenty-First Century**. Palo Alto Hoover Institution Press, 2002. Disponível em [http://media.hoover.org/sites/default/files/documents/0817928928\\_3.pdf](http://media.hoover.org/sites/default/files/documents/0817928928_3.pdf). Acesso 11/02/2014.
- BECKER, Gary. **Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education**. Nova York: Columbia University Press, 1964.
- BOUDON, Raymond. **A desigualdade de oportunidades**. Brasília: Ed. UnB, 1981.
- BOURDIEU, P. **A Distinção: Crítica social do julgamento**. Editora Zouk, São Paulo, 2006.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução - Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Ed. Francisco Alves, Rio de Janeiro, 1975.

BRANDÃO, Carlos F. O Ensino Médio no contexto do Plano Nacional de Educação: o que ainda precisa ser feito. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 195-208, maio-ago. 2011. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso 11/02/2014.

BROOKE, N.; SOARES, J.F. (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar** – origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a06.pdf>. Acesso 11/02/2014.

BOWLES, S. e GINTIS, H. **Schooling in Capitalist America**. Nova Iorque: Basic Books, 1976.

CASTRO, Maria H. G. Uma nova agenda para a educação básica brasileira. **Com Ciência** – Revista Eletrônica de Jornalismo Científico. ISSN 1519-7654. 10/10/2011. Disponível em <http://www.comciencia.br/comciencia/?section=8&edicao=71&id=890>. Acesso 11/02/2014.

COLLINS, Randall. **The credential society: an historical sociology of education and stratification**. New York: Academic Press, 1979.

COLEMAN, James S. et al. **Equal Educational Opportunity**. Harvard University Press, 1969

COLEMAN, James S. et al. **Report on Equality of Educational Opportunity**. U.S. Government Printing Office for Departement of Health, Education and Wellfare, 1966.

COSTA, Cláudia. C. R. C. O Ideb como indicador da qualidade da educação brasileira: o caso da região sudeste. **Exacta**, Vol. 3, nº 02 (2010). ISSN: 1984-3151  
<http://revistas.unibh.br/index.php/dcet>. Acesso 11/02/2014.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano. (Org.). **Anuário Brasileiro da Educação Básica (2012)**. Editora Moderna, São Paulo, 2012.

DIHL, Kelly. **A política de combate à pobreza do Plano Brasil sem Miséria (Governo Dilma Rousseff): erradicação da pobreza ou controle sobre os pobres?** XX Seminário Latino Americano de Escuela de Trabajo Social. Disponível [http://www.ets.unc.edu.ar/xxseminario/datos/1/1br\\_Kelly\\_dihl\\_stamp.pdf](http://www.ets.unc.edu.ar/xxseminario/datos/1/1br_Kelly_dihl_stamp.pdf). Acesso 11/02/2014.

DOURADO, Luiz, F.; OLIVEIRA, João. F.; SANTOS, Catarina, A; A qualidade da educação: conceitos e definições. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em [http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BF84EADE4-B76E-49DB-8B35D196B9568685%7D\\_DISCUSS%C3%83O%20N%C2%BA%2024.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BF84EADE4-B76E-49DB-8B35D196B9568685%7D_DISCUSS%C3%83O%20N%C2%BA%2024.pdf). Acesso 11/02/2014.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. 7º Ed. São Paulo: Melhoramento, 1967.

DYE, Thomas. **Understanding public policy**. Ed. Pearson. 14ª Ed. (2013).

FERREIRA, Francisco H. G. Os determinantes da desigualdade de renda no Brasil: luta de classes ou heterogeneidade educacional? In: **Desigualdades e Pobreza no Brasil**. (Org.) HENRIQUES, R. IPEA, 2000.

FERREIRA, Rosilda A. Sociologia da Educação: Uma análise de suas origens e desenvolvimento a partir de um enfoque da sociologia do conhecimento. **Revista Lusófona de Educação**, p. 105-120, 2006. <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n7/n7a0>. Acesso 11/02/2014.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso 11/02/2014.

FRANCO, C; ALVES, F; BONAMINO, A; Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 989-1014, out. 2007 989 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso 11/02/2014.

FRIGOTTO, G. (Org.) **Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de final de século**. Editora Vozes, 4ª edição, Petrópolis, 2000.

GAJARDO, Marcela. Reformas educativas na América Latina. Balanço de uma década. Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe – **PREAL**, Nº 15, Julho de 2000. Trad. GARCHET, Paulo M. Disponível: [http://www.oei.es/reformaseducativas/reformas\\_educativas\\_AL\\_balance\\_gajardo\\_portugues.pdf](http://www.oei.es/reformaseducativas/reformas_educativas_AL_balance_gajardo_portugues.pdf). Acesso 11/02/2014.

GENTILI, Pablo; OLIVEIRA, Dalila, A. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: **Dez anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. SADER, Emir (org.). São Paulo, Bom tempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013. ISBN 978-85-7559-328-8. Disponível em [http://www.flacso.org.br/dez\\_anos\\_governos\\_pos\\_neoliberais/archivos/10\\_ANOS\\_GOVERNOS.pdf](http://www.flacso.org.br/dez_anos_governos_pos_neoliberais/archivos/10_ANOS_GOVERNOS.pdf). Acesso 11/02/2014.

GENTILI, P. Educar para o desemprego: A desintegração da promessa integradora. In: **Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de final de século**. (Org.) FRIGOTTO, G. Editora Vozes, 4ª edição, Petrópolis, 2000.

GOLDTHORPE, J. H. Class Analysis and the Reorientation of Class Theory: The Case of Persisting Differentials in Educational Attainment. **The British Journal of Sociology**: London School of Economics and Political Science, 2010. ISSN 0007-1315 print/1468-4446. Disponível em <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1468-4446.2009.01248.x/pdf>. Acesso 11/02/2014.

GOLDTHORPE, J. H. Cultural Capital: Some Critical Observations. **Sociológica**, 2007. Disponível em [http://www.sociologia.uniroma1.it/USERS/salmieri/sociologia%20della%20cultura%20e%20sociologia%20dei%20processi%20culturali%202011-2012/10\\_Pierre\\_Bourdieu\\_la\\_pratica\\_della\\_cultura/Cultural\\_Capital\\_Some\\_Critical\\_observations.pdf](http://www.sociologia.uniroma1.it/USERS/salmieri/sociologia%20della%20cultura%20e%20sociologia%20dei%20processi%20culturali%202011-2012/10_Pierre_Bourdieu_la_pratica_della_cultura/Cultural_Capital_Some_Critical_observations.pdf). Acesso 11/02/2014.

HAMLIN, C. L. Boudon: Agência, Estrutura e Individualismo Metodológico. **Lua Nova**, n° 48, 1999. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-64451999000300004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451999000300004). Acesso 11/02/2014.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2ª edição, Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

HASENBALG, C. e SILVA, N. V. (Org.) **Origens e Destinos: Desigualdades sociais ao longo da vida**. Ed. Topbooks, Rio de Janeiro 2003.

HASENBALG, C. e SILVA, N. V. Raça e Oportunidades Educacionais no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n° 03, vol. 47, 1990. Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_pdf&pid=S0100-15741990000200001&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0100-15741990000200001&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso 11/02/2014.

HENRIQUES, Ricardo (Org.). **Desigualdades e Pobreza no Brasil**. IPEA, 2000.

HIRSCH, Fred. **Limites Sociais do Crescimento**. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1979.

HOWLETT, M.; RAMESH, M. & PERL, A. **Política Pública: seus ciclos e subsistemas – uma abordagem integral**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. <http://www.ibge.gov.br/home/>. Acesso 11/02/2014.

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO MUNICIPAL BRASILEIRO. **Atlas do desenvolvimento humano no Brasil 2013**. Fundação João Pinheiro/ FJP. Instituto de pesquisa econômica aplicada/IPEA. Programa das nações unidas para o desenvolvimento/PNUD. Brasília, Julho de 2013

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em 07/05/2013.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. <http://www.ipea.gov.br/portal/>. Acesso 11/02/2014.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n° 144, SET./DEZ. 2011. P. 752 – 769. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf>. Acesso 11/02/2014.

MARX, K. **O Capital: Crítica da Economia Política**. São Paulo: Abril Cultural, 1984. Vol.1 tomo 2 (Os Economistas).

MARX, K. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Alfa-Omega. Vol. III. 1977.

MARONEZE, Luciane F. Z.; LARA, Ângela, M. B; **A política educacional brasileira pós 1990: novas configurações a partir da política neoliberal de estado**. Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 26 A 29 de Outubro de 2009, PUCPR. Disponível em [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3126\\_1394.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3126_1394.pdf) Acesso 11/02/2014.

MEC – Ministério da Educação. <http://www.mec.gov.br/>. Acesso 11/02/2014.

MENEZES-FILHO, N. Os Determinantes do Desempenho Escolar do Brasil. **Instituto Futuro Brasil, Ibmeq-SP e FEA-USP**, 2007. Disponível em [http://veja.abril.com.br/gustavo\\_ioschpe/arquivos\\_270908/Menezes-Filho%202007%20-%20Os%20Determinantes%20do%20Desempenho%20Escolar%20no%20Brasil.pdf](http://veja.abril.com.br/gustavo_ioschpe/arquivos_270908/Menezes-Filho%202007%20-%20Os%20Determinantes%20do%20Desempenho%20Escolar%20no%20Brasil.pdf). Acesso 11/02/2014.

MONT'ALVÃO, A. Estratificação Educacional no Brasil do Século XXI. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, vol. 54, n° 02, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/dados/v54n2/v54n2a06.pdf>. Acesso 11/02/2014.

MORAIS, Thiago. A.; GUIMARÃES, Raquel R. M.; RIOS-NETO, Eduardo. L. G. O efeito da estrutura familiar sobre a estratificação educacional no Brasil: evidências com base na probabilidade de progressão por série entre 1986 e 2008. **Texto para discussão n° 409**, Belo Horizonte: UFMG/ Cedeplar, Novembro de 2010. Disponível em <http://www.cedeplar.ufmg.br/pesquisas/td/TD%20409.pdf>. Acesso 11/02/2014.

NEVES, C. E. B. Estudos Sociológicos Sobre a Educação no Brasil. In: **O que ler na ciência social brasileira 1970 – 2002**. (Org.) MICELLI, S. Vol. IV. Ed. Sumaré, São Paulo 2002.

NOGUEIRA, CLÁUDIO, M. M. e NOGUEIRA, MARIA, A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n° 78, Abril/2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378.pdf>. Acesso 11/02/2014.



NOGUEIRA, Maria A. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. **Análise Social**, vol. XL, n° 176, ano 2005, pg. 563-578. Disponível em <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218710803Y0rTC2qf4Zv28UH0.pdf>. Acesso 11/02/2014.

NOGUEIRA, Maria Alice e NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NOGUEIRA, MARIA, A. A Sociologia da Educação do final dos anos 60 / início dos anos 70: O Nascimento do Paradigma da Reprodução. **Em aberto**, ano 09, n. 46, abr. jun. 1990. Disponível em <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/727/650>. Acesso 11/02/2014.

OLIVEIRA, Dalila, A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.25, n.2, p. 197-209, Maio/Agosto. 2009. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19491>. Acesso 11/02/2014.

PINTO, Élide, G. **Proposta de Dilma para educação soa vazia e distante**. Disponível em <http://www.conjur.com.br/2013-jun-27/elida-graziane-pinto-proposta-dilma-educacao-soa-vazia#autores>. Acesso 11/02/2014.

RAMOS, Lauro; VIEIRA, Maria L. Determinantes da desigualdade de rendimentos no Brasil nos Anos 90: discriminação, segmentação e heterogeneidade dos trabalhadores. In: **Desigualdades e Pobreza no Brasil**. (Org.) HENRIQUES, R. IPEA, 2000.

ROCHA, Sônia. O programa Bolsa Família: Evolução e efeitos sobre a pobreza. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 1 (41), p. 113-139, abril de 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ecos/v20n1/v20n1a05>. Acesso 11/02/2014.

SANTOS, Kátia, S. Políticas Públicas Educacionais no Brasil: Tecendo fios. ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação). **Anais do 25° Simpósio**, São Paulo, 2011. Disponível em [www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/.../0271.pdf](http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/.../0271.pdf). Acesso 11/02/2014.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008 295 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso 11/02/2014.

SCALON, C. e SANTOS, J. A. F. Desigualdades, Classes e Estratificação Social. In: **Horizontes das Ciências Sociais no Brasil**. (Org.) MARTINS, B. C. e MARTINS, H. H. T. S. Ed. Barcarolla, São Paulo, 2010.

SCHULTZ, Theodore. The Reckoning of Education as Human Capital. In: **Education, Income and Human Capital**. (Org.) HANSEN, L. W. 1970. Disponível em <http://www.nber.org/chapters/c3282.pdf>. Acesso 11/02/2014.

SCHWARTZMAN, Simon; COX, Cristián (Eds.). **Políticas educacionais e coesão social: uma agenda latino-americana**. Tradução de Micheline Christophe e Roberta Caldas. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: Instituto Fernando Henrique Cardoso (iFHC), 2009. ISBN 978-85-352-3729-0. Disponível em [http://www.schwartzman.org.br/simon/edcoesao\\_port.pdf](http://www.schwartzman.org.br/simon/edcoesao_port.pdf). Acesso 11/02/2014.

SCHWARTZMAN, S. Bolsa Família: Mitos e Realidades. **Interesse Nacional**, Ano 2, n. 7, p. 20-28, dez. 2009. Disponível em <http://www.schwartzman.org.br/simon/bolsa09.pdf>. Acesso 11/02/2014.

SCHWARTZMAN, Simon. Os desafios da educação no Brasil. In: **Os desafios da educação no Brasil**. BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon. (Org.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. Disponível em <http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/1desafios.pdf>. Acesso 11/02/2014.

SCHWARTZMAN, Simon. A agenda social brasileira. In: REIS, Elisa P. e ZILBERMAN, Regina. **Retratos do Brasil**, Porto Alegre, Editora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2004. Disponível em <http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/salamanca.pdf>. Acesso 11/02/2014.

SCHWARTZMAN, Simon. Educação: a nova geração de reformas. In: **Reformas no Brasil: Balanço e Agenda**. GIAMBIAGI, F. REIS, J. G. e URANI, A. (Org.). Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 2004, pp. 481-504. Disponível em [http://www.oei.es/reformaseducativas/educacion\\_nueva\\_generacion\\_reformas\\_schwartzman.pdf](http://www.oei.es/reformaseducativas/educacion_nueva_generacion_reformas_schwartzman.pdf). Acesso 11/02/2014.

SILVA, N. V. Expansão Escolar e Estratificação Educacional no Brasil. In: HASENBALG, C. e SILVA, N. V. (Org.) **Origens e Destinos: Desigualdades sociais ao longo da vida**. Ed. Topbooks, Rio de Janeiro 2003.

SILVA, N. DO VALLE, HASENBALG, C. Recursos familiares e transições educacionais. **Cad. Saúde pública**, Rio de Janeiro, 67-76, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/csp/v18s0/13794>. Acesso 11/02/2014.

SILVA, N. V., HASENBALG, C. Tendências da Desigualdade Educacional no Brasil. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, vol. 43, n° 03, Rio de Janeiro, 2000. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0011-52582000000300001&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0011-52582000000300001&script=sci_arttext). Acesso 11/02/2014.

SILVA, Tomaz Tadeu. A Sociologia da Educação entre o Funcionalismo e o Pós Modernismo: Os temas e os problemas de uma tradição. **Em aberto**. Brasília, ano 09, n° 46,

abr/jun 1990. Disponível em <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/724/647>. Acesso 11/02/2014.

SOARES, A. A. R. **As mudanças na educação brasileira no contexto neoliberal e suas implicações no ensino superior**. VIII Congresso Latino americano de Humanidades, Campos de Goytacazes 2007. Disponível em: [http://www.linguagensdesenhadas.com/imagens/03textos/Andrea\\_artigo2.pdf](http://www.linguagensdesenhadas.com/imagens/03textos/Andrea_artigo2.pdf). Acesso 11/02/2014.

SOROKIN, P. **Social Mobility**. New York: Harper & Brothers, 1927.

SOUZA, A. P.; PONCZEK, P. V.; OLIVA, B. T.; TAVARES, P. A. Fatores associados ao fluxo escolar no ingresso e ao longo do ensino médio no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, vol. 42, nº 01, abril de 2012. Disponível em [http://cmicro.fgv.br/sites/cmicro.fgv.br/files/file/WP%201\\_2012.pdf](http://cmicro.fgv.br/sites/cmicro.fgv.br/files/file/WP%201_2012.pdf). Acesso 11/02/2014.

TAVARES Jr. F.; FERES, F. C.; FREGUGLIA, R. A produção da exclusão educacional no Brasil. Sociedade Brasileira de Sociologia, **XV Congresso Brasileiro de Sociologia de 26 a 29 de julho de 2011, Curitiba (PR)**. Grupo de Trabalho 07 – Educação e Sociedade. Disponível em [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:98f4kRN37ZMJ:www.sbsociologia.com.br/portal/index.php%3Foption%3Dcom\\_docman%26task%3Ddoc\\_download%26gid%3D2446%26Itemid%3D171+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:98f4kRN37ZMJ:www.sbsociologia.com.br/portal/index.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D2446%26Itemid%3D171+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br). Acesso 11/02/2014.

TAVARES Jr. Fernando. **Limites Sociais da Educação no Brasil: Estratificação, Mobilidade Social e Ensino Superior**. Tese de Doutorado em Sociologia, Rio de Janeiro: IUPERJ, 2007.

VELOSO, Fernando, A. Qualidade da Educação, Inclusão Econômico-Social e Crescimento. **XXIV Fórum Nacional Rumo ao Brasil Desenvolvido**, Rio de Janeiro, 14 a 17 de maio de 2012. Disponível em <http://www.forumnacional.org.br/pub/ep/EP0421.pdf>. Acesso 11/02/2014.

WEBER, Max, **Economia e Sociedade: Fundamentos da sociologia compreensiva**, volume 2, editora UnB: São Paulo, 2004.

WEBER, Max. Classe, Estamento, Partido. **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, p. 210 -228, 1980.

WEBER, Max. Classe, “Status” e Partido. In: **Estrutura de Classes Estratificação Social**, BERTELLI e (Org.). Rio de Janeiro: Zahar, 1966.

YOUNG, Michael, **Knowledge and control: new directions for the sociology of education**. Londres: Collier-Macmillan, 1971.