

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

**Vanessa Gomes de Castro**

**Trajetórias escolares em contexto social desfavorável**

**Juiz de Fora**

**2018**

**VANESSA GOMES DE CASTRO**

**TRAJETÓRIAS ESCOLARES EM CONTEXTO SOCIAL DESFAVORÁVEL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora, área de concentração: Cultura, Poder e Instituições; como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Ciências Sociais.

**Linha de Pesquisa:** Políticas Públicas e Desigualdade Social

**Orientador:** Professor Doutor Fernando Tavares Júnior

**Juiz de Fora**

**2018**

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

Castro, Vanessa Gomes de. Trajetórias escolares em  
contexto social desfavorável / Vanessa Gomes de  
Castro. -- 2018. 188 f.

Orientador: Fernando Tavares Júnior Tese  
(doutorado) - Universidade Federal de Juiz de  
Fora, Instituto de Ciências Humanas. Programa de  
Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2018.

1. Trajetória Escolar. 2. Desigualdades  
Educativas. 3. Sucesso Escolar. 4. Educação  
Básica. 5. Juventude. I. Tavares Júnior, Fernando,  
orient. II. Título.

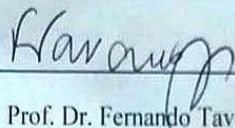
VANESSA GOMES DE CASTRO

**TRAJETÓRIAS ESCOLARES EM CONTEXTO SOCIAL DESFAVORÁVEL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora, área de concentração: Cultura, Poder e Instituições; como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Ciências Sociais.

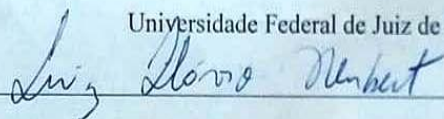
APROVADA EM 12/4/18

**BANCA EXAMINADORA**



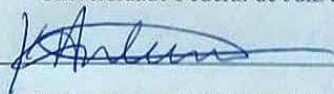
Prof. Dr. Fernando Tavares Júnior

Universidade Federal de Juiz de Fora



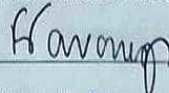
Prof. Dr. Luiz Flávio Neubert

Universidade Federal de Juiz de Fora



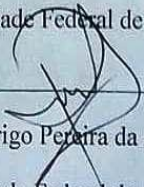
Profª. Drª. Kátiuscia Cristina Vargas Antunes

Universidade Federal de Juiz de Fora



Profª. Drª. Maria Alice de Lima Gomes Nogueira

Universidade Federal de Minas Gerais



Prof. Dr. Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Este trabalho é dedicado a todos os jovens que se encontram em contexto social desfavorável, com meu sincero desejo de um futuro melhor, com mais oportunidades.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus por me permitir chegar até aqui. Agradeço em memória a minha avó Nadir Gomes de Castro por ter me proporcionado tudo o que estava ao seu alcance visando ao meu pleno desenvolvimento enquanto pessoa. Agradeço a minha mãe Adriana de Castro e aos meus irmãos Mariana Pasqualini e Samuel Pasqualini pelo apoio e compreensão. Estar longe é difícil. Agradeço em memória a Saulo de Freitas Pasqualini. Agradeço ao meu companheiro Thiago Rodrigues Tavares pelo amor, paciência, dedicação, pelas trocas intelectuais, por estar comigo em todos os momentos, por acreditar no meu potencial. Agradeço também a seus pais Sebastião Bernardes e Célia Rodrigues, assim como a seu irmão Mateus Tavares, pelo apoio e torcida. Agradeço ao Professor Doutor Fernando Tavares Júnior pela orientação, pelas oportunidades e pela confiança no meu trabalho. Agradeço ao Observatório da Educação e à bolsista Jennifer Fernanda pelo auxílio com a tabulação dos dados. Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora e a Capes pela bolsa de pesquisa. Agradeço aos Professores Doutores Maria Alice Nogueira, Rodrigo Rosistolato, Luiz Flávio Neubert e Katiuscia Cristina Vargas Antunes, por aceitarem participar da banca de defesa desta tese. Agradeço aos Professores Doutores José Alcides Figueiredo Santos, Rosane Maria Alencar da Silva, Raul Francisco Magalhães e Daniela Alves de Alves. Agradeço aos Professores Aurélio Braga, Eliane Mattoso, Marceley Bellose, Katia de Carvalho, bem como a Ana Paula Barros. Agradeço aos professores e funcionários da escola onde esta pesquisa foi realizada. Agradeço aos ex-alunos que se disponibilizaram a participar dos estudos de caso. Agradeço a Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora. Agradeço à Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, bem como à direção e coordenação pedagógica da escola estadual onde ocorreram algumas das entrevistas. Agradeço aos amigos Rodrigo Moraes pelo auxílio com as traduções e Jéssica Fachineto pelo auxílio com a localização dos casos. Agradeço a todos os amigos que direta ou indiretamente contribuíram com a realização desta pesquisa. Por fim, agradeço a todos os professores que já tive desde o início da educação básica por não terem me reprovado, possibilitando o meu fluxo no sistema de ensino até aqui.

Já podaram seus momentos  
Desviaram seu destino  
Seu sorriso de menino  
Quantas vezes se escondeu  
Mas renova-se a esperança  
Nova aurora a cada dia  
E há que se cuidar do broto  
Pra que a vida nos dê  
Flor, flor e fruto

(Milton Nascimento – Coração de Estudante)

## RESUMO

Investiga-se como transcorrem trajetórias escolares em contexto social desfavorável e como o sucesso e o fracasso escolar são socialmente produzidos neste transcorrer. Para tanto, na parte teórica, realiza-se uma revisão da literatura científica internacional e nacional, no campo da Sociologia da Educação, abrangendo algumas das produções mais proeminentes entre a segunda metade do século XX e início do século XXI, sobre os determinantes das trajetórias escolares, longe de esgotar o escopo. Na parte empírica, realiza-se estudo longitudinal de trajetórias escolares ao longo do ensino fundamental e estudos de caso. No estudo longitudinal, utilizam-se diários de classe e atas de resultado final e aproveitamento como fonte de dados. Acompanham-se, assim, o fluxo, ou seja, a quantidade de alunos aprovados, reprovados e evadidos, a cada ano letivo, de 03 coortes, isto é, 03 conjuntos de alunos que se encontravam juntos no 1º ano do ensino fundamental, os quais deveriam percorrer toda esta etapa de ensino de 2000 a 2006, de 2003 a 2010 e de 2006 a 2014, totalizando 225 trajetórias escolares. Além disso, foram estudados 09 casos, (03 casos por coorte), por meio de entrevistas semiestruturadas, buscando-se investigar os fatores que a literatura científica aponta como determinantes do sucesso e fracasso educacional. As hipóteses são de que o transcorrer das trajetórias escolares em contexto social desfavorável é complexo, uma vez que diferentes fatores, relacionados ao indivíduo, a sua família e à estrutura escolar, implicam este transcorrer, atuando em conjunto e interação na produção social do sucesso escolar (trajetórias promissoras) e do fracasso escolar (reprodução das desigualdades educacionais e sociais). Conclui-se que fatores individuais como sexo e cor, fatores familiares como a posição social da família e a posse de capital econômico, cultural e social, além de fatores relacionados à socialização extrafamiliar, de fato, manifestam-se de diferentes maneiras no transcorrer das trajetórias escolares, tornando-as complexas, implicando seu sucesso ou fracasso, inclusive de maneiras sutis. No que tange aos fatores relacionados à estrutura de oportunidades educacionais e sociais, constata-se que a prática escolar de reprovação amplia fortemente as desigualdades entre as trajetórias escolares.

**Palavras-chave:** Trajetória Escolar. Desigualdades Educacionais. Sucesso Escolar. Sociologia da Educação.



## ABSTRACT

The main objective is to investigate how school trajectories unfold in adverse social context and how school success and failure are socially produced during this time span. For this purpose, a national and international scientific literature review was carried out in the theoretical part considering the field of Sociology of Education, encompassing some of the most relevant works between the second half of the 20<sup>th</sup> century and the beginning of the 21<sup>st</sup> century, approaching the determinants of school trajectories, far from exhausting the research scope. Case studies and longitudinal studies of school trajectories are performed throughout elementary school in the empirical analysis. Class diaries and school records containing final results and educational achievement were used as data source in the longitudinal study. The flow of 03 cohorts of students was monitored, i.e., 03 sets of students who were in the same class in the first year of elementary school and were expected to follow all the stages of learning from 2000 to 2006, from 2003 to 2010 and from 2006 to 2014, totaling 225 school trajectories. In addition, 09 cases (03 cases per cohort) were analyzed through semi-structured interviews, aiming to investigate the factors that the scientific literature points out as determinants of educational success and failure. The hypotheses are that the unfolding of school trajectories in unfavorable social contexts is complex since different factors related to the individual, family and school structure play a role in this course, interacting together in the social production of school success (promising trajectories) and school failure (reproduction of educational and social inequalities). It was concluded that individual factors such as sex and color, family factors such as the social position of the family and the economic, cultural and social capital possession, as well as factors related to extrafamilial socialization manifest indeed in different ways in the trajectories making them complex, implying their success or failure, even in a very subtle way. Regarding the factors related to the structure of educational and social opportunities it is observed that the school practice of grade retention increases inequalities in school trajectories.

**Keywords:** School trajectory. Educational Inequalities. School Success. Sociology of Education.

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 01 – Equivalência para implantar o ensino fundamental de 09 anos ..... 81

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01– Trajetória da 1ª coorte de 2000 a 2007 .....	82
Gráfico 02 – Trajetórias da 2ª coorte entre 2003 e 2010 .....	91
Gráfico 03 – Trajetórias da 3ª coorte de 2006 a 2014 .....	97

## LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Descrição das trajetórias da 1ª coorte de 2000 a 2007.....	86
Tabela 02 – Estrato da 1ª coorte entre 2000 e 2007 .....	87
Tabela 03 – Localização dos alunos defasados da 1ª coorte em 2008 .....	88
Tabela 04 – Descrição das trajetórias da 2ª coorte de 2003 a 2010.....	93
Tabela 05 – Estrato da 2ª coorte entre 2003 e 2011 .....	94
Tabela 06 – Localização dos alunos defasados da 2ª coorte em 2011 .....	95
Tabela 07 – Descrição das trajetórias da 3ª coorte entre 2006 e 2014 .....	98
Tabela 08 – Estrato da 3ª coorte entre 2006 e 2014 .....	99
Tabela 09 – Localização dos alunos defasados da 3ª coorte em 2015 .....	100

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Academia da Força Aérea (AFA)  
Centro de Integração Empresa Escola (CIEE)  
Ensino Fundamental de 08 anos (EF8A)  
Ensino Fundamental de 09 anos (EF9A)  
Escola de Formação de Oficiais da Marinha Mercante (EFOMM)  
Escola de Sargento das Armas (ESA)  
Escola Preparatória de Cadetes do Ar (EPCAR)  
Estados Unidos da América (EUA)  
Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)  
Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)  
Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)  
Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)  
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)  
Maximally Maintained Inequality (MMI)  
Minas Gerais (MG)  
Organização Não Governamental (ONG)  
Organização Para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)  
Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílios (PNAD)  
Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM)  
Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA)  
Programa Universidade Para Todos (PROUNI)  
Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)  
Serviço Social do Transporte e Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte  
(SEST/SENAT)  
Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)  
Sistema de Seleção Unificada (SISU)

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	6
<b>1 DETERMINANTES EDUCACIONAIS: O QUE DIZ A LITERATURA CIENTÍFICA INTERNACIONAL.....</b>	<b>13</b>
1.1 INTRODUÇÃO.....	13
1.2 EXPANSÃO DE OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS EM SOCIEDADES “AVANÇADAS” .....	13
1.3 DETERMINANTES EDUCACIONAIS: CARACTERÍSTICAS INDIVIDUAIS E BACKGROUND FAMILIAR.....	15
1.4 DETERMINANTES EDUCACIONAIS: CAPITAL ECONÔMICO, CULTURAL E SOCIAL.....	18
1.5 DETERMINANTES EDUCACIONAIS: POSIÇÃO SOCIAL DA FAMÍLIA E ESCOLHAS EDUCACIONAIS .....	24
1.6 DETERMINANTES EDUCACIONAIS: SOCIALIZAÇÃO.....	35
1.7 DETERMINANTES EDUCACIONAIS: EFEITO-ESCOLA.....	40
1.8 FATORES DETERMINANTES DAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES .....	44
<b>2 DETERMINANTES EDUCACIONAIS NO BRASIL: O QUE NOS ENSINAM OS ESTUDOS EMPÍRICOS .....</b>	<b>46</b>
2.1 INTRODUÇÃO.....	46
2.2 EXPANSÃO ESCOLAR NO BRASIL .....	46
2.3 ESTRATIFICAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL .....	51
2.4 DETERMINANTES EDUCACIONAIS: INDIVÍDUO E FAMÍLIA – INVESTIGAÇÕES MACROSSOCIOLÓGICAS .....	54
2.5 DETERMINANTES EDUCACIONAIS: FAMÍLIA E TRAJETÓRIA ESCOLAR – INVESTIGAÇÕES MICROSSOCIOLÓGICAS .....	58
2.6 DETERMINANTES EDUCACIONAIS: ORIGEM SOCIAL E ESTRUTURA ESCOLAR.....	64
2.7 DETERMINANTES EDUCACIONAIS: FATORES RELACIONADOS À ESTRUTURA ESCOLAR .....	67
<b>3 METODOLOGIA DA PESQUISA .....</b>	<b>71</b>
4.1 UNIDADE DE ANÁLISE .....	71
4.2 OBJETO DE ANÁLISE.....	71
4.3 MODELO DE ANÁLISE .....	71

4.4 FONTE DE DADOS .....	72
4.5 RECORTE ESPACIAL.....	73
4.6 RECORTE TEMPORAL .....	74
4.7 VARIÁVEIS .....	76
4.8 INSTRUMENTOS .....	76
<b>5 RESULTADOS .....</b>	<b>80</b>
<b>6 ESTUDOS DE CASO .....</b>	<b>103</b>
6.1 INTRODUÇÃO.....	103
6.2 CASO 01 .....	105
6.3 CASO 02 .....	105
6.4 CASO 03 .....	112
6.5 CASO 04 .....	116
6.6 CASO 05 .....	119
6.7 CASO 06 .....	122
6.8 CASO 07 .....	125
6.9 CASO 08 .....	127
6.10 CASO 09 .....	130
6.11 EXAME E COMPARAÇÃO ENTRE OS CASOS .....	132
<b>7 DISCUSSÃO DA LITERATURA, HIPÓTESES E RESULTADOS .....</b>	<b>137</b>
7.1 INTRODUÇÃO.....	137
7.2 DISCUSSÃO DA LITERATURA, HIPÓTESES E RESULTADOS .....	137
<b>8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>155</b>
REFERÊNCIAS .....	160
ANEXOS.....	171
Planilha modelo “A”.....	171
Planilha modelo “B” .....	171
Planilha modelo “C” .....	172
Roteiro da entrevista semiestruturada.....	172
Quadro de exame e comparação de casos .....	172

## INTRODUÇÃO

No Brasil, apesar dos avanços consideráveis constatados ao final do século XX e início do século XXI, no que tange ao acesso ao sistema público de educação básica, problemas como o fluxo dos alunos, isto é, a quantidade de aprovados, reprovados e evadidos, a cada ano letivo, também chamado de rendimento escolar. Problemas como a aprendizagem, aferida pelo desempenho dos alunos em avaliações de larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), aplicado periodicamente aos alunos de 5º e 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, para avaliar suas habilidades em Português e Matemática. Bem como problemas relacionados à qualidade da educação, conceito socialmente elaborado, que se modifica no tempo e no espaço, o qual estabelece a quantidade e qualidade de recursos materiais e humanos necessários, assim como as estratégias que devem estar presentes nos sistemas de ensino visando ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Tornaram-se grandes desafios a serem enfrentados pela sociedade contemporânea e pelas políticas públicas educacionais. Diante disso, diversas pesquisas têm buscado, a partir de diferentes modelos teóricos e empíricos, investigar essas questões, relacionadas fortemente às desigualdades educacionais.

Em relação às desigualdades educacionais, chama-se a atenção para o fluxo dos alunos nos sistemas de ensino, especialmente, daqueles alunos que se encontram em contexto social e econômico desfavorecido. A análise dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), por etapa de ensino, revela disparidades significativas: a evolução positiva registrada nos anos iniciais do ensino fundamental é desacelerada nos anos finais e se transforma em estagnação no ensino médio. Os indicadores de fluxo e aprendizagem apontam para um sistema com melhora discreta ao longo do tempo, no entanto, grande parte das crianças e jovens ainda acumula defasagens, reprovações e evasões. Tal quadro é agravado ao se considerar renda, cor, sexo e localização geográfica (ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2015). Deste modo, sobressai a grande quantidade de trajetórias escolares interrompidas e atrasadas, principalmente, aquelas cursadas em contexto social desfavorável.

A trajetória escolar refere-se ao percurso dos indivíduos nos sistemas de ensino. Esse percurso pode ser mais, ou menos dificultado conforme a origem socioeconômica do aluno. As características sociais, econômicas e culturais dos indivíduos ao ingressarem no sistema de ensino influenciam em suas características de saída. O



sistema de ensino é composto por diferentes Redes (Municipais, Estaduais, Federais e Particulares), que dispõem de uma sequência crescente de níveis, hierarquizados em termos de conteúdos e status social. Os níveis mais altos e prestigiados do sistema de ensino proporcionam melhores “recompensas sociais” para aqueles que conseguem ingressar, se manter e concluir. Logo, são restritos a uma parcela limitada da população, pois a grande maioria mal consegue concluir o nível básico, dada, de um lado, a sua carência de recursos materiais e simbólicos e, de outro lado, as desigualdades de oportunidades educacionais e sociais. Diante disso, permanecem imprescindíveis investigações sobre as trajetórias escolares de indivíduos que se encontram em contexto social desfavorável e os diversos fatores que culminam na estratificação escolar, na reprodução das desigualdades e fracasso educacional.

Quanto ao sucesso escolar em contexto social e econômico desfavorecido, em uma pesquisa anterior, investigamos o perfil de jovens em contexto social desfavorável que chegaram com sucesso ao final do ensino médio. “Perfil” remetendo às características e comportamentos desses jovens e suas famílias. “Contexto social desfavorável” compreendido como aquele em que os indivíduos eram estudantes de escolas públicas, não brancos, com baixo nível socioeconômico, cujos pais eram pouco escolarizados. “Sucesso escolar” referindo-se à chegada desses alunos ao terceiro ano do ensino médio em idade apropriada, sem terem sido reprovados ou terem abandonado a escola durante a sua trajetória educacional até esse nível de ensino. Considera-se o “ensino médio”, pois esta é uma das etapas mais críticas da educação básica, no que se refere às taxas de reprovação e evasão. Assim, comparou-se o perfil dos indivíduos em contexto social desfavorável que obtiveram sucesso escolar com seus pares que não obtiveram sucesso. Para comparar o perfil desses jovens, isto é, suas características individuais, familiares e sociais, foram realizadas estatísticas descritivas e análises de cluster, utilizando os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do ano de 2011 (CASTRO, 2014; CASTRO; TAVARES JR., 2016).

Os resultados indicaram que 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, isto é, com relativo sucesso. No entanto, em relação ao perfil desses jovens em contexto social desfavorável que chegaram com sucesso ao terceiro ano do ensino médio, as diferenças observadas entre os casos de sucesso escolar e não sucesso foram sutis e discretas, carecendo de investigações complementares. De modo geral,

grande parte dos jovens que obteve sucesso escolar estava inserida em famílias nucleares, cuja mãe sabia pelo menos ler e escrever, e o pai possuía escolaridade em torno do ensino fundamental incompleto; foram indivíduos que começaram a estudar na pré-escola; estudaram principalmente pela manhã; não trabalhavam e possuíam algum acesso à internet (CASTRO, 2014; CASTRO; TAVARES, JR., 2016).

Porém, também se observou que um grupo de indivíduos em contexto social desfavorável com características semelhantes a essas não obteve sucesso escolar e um grupo de indivíduos em contexto social desfavorável com características diferentes dessas obteve sucesso. Ou seja, apesar da aparente homogeneidade (como estudar em escolas públicas, serem não brancos, terem baixo nível socioeconômico e os pais pouco escolarizados), os indivíduos e as famílias pertencentes a esses contextos revelaram-se, em alguma medida, internamente diferenciados. Desta forma, identificou-se uma sutileza por trás do perfil desses indivíduos que pediu uma investigação em profundidade. Diante disso, suspeitou-se que essas sutilezas poderiam estar vinculadas à própria singularidade das biografias, das ações, das estratégias e/ou outros aspectos não capturados pela pesquisa desenvolvida durante o mestrado, (CASTRO, 2014), no entanto, agendados para esta tese. Daí veio a motivação para investigar a construção de trajetórias escolares em contexto social desfavorável, desta vez, adotando métodos qualitativos, visando aprofundar os resultados da pesquisa de cunho predominantemente quantitativo desenvolvida durante o mestrado, bem como contribuir com avanços nesse campo de conhecimentos.

Visando colaborar com o debate sobre a produção social da educação e suas desigualdades no país, esta tese busca investigar como transcorrem as trajetórias escolares em contexto social desfavorável e como o sucesso e o fracasso escolar são socialmente produzidos nesse transcorrer. Desta forma, “transcorrer” remete ao desenrolar temporal dos percursos escolares, isto é, ao processamento das trajetórias escolares ao longo do tempo. “Trajetórias escolares” se referem aos percursos dos indivíduos através do sistema de ensino, pelo menos, durante o interstício de escolaridade compulsória, isto é, entre o 1º e o 9º ano do ensino fundamental. “Contexto social desfavorável” compreende circunstâncias gerais de inserção social que apresentam limites ao acesso a melhores condições de escolarização/socialização, como origem familiar desprivilegiada, com baixo nível socioeconômico e baixa escolaridade, aliados a restrições a oportunidades educacionais democráticas, restando o acesso a escolas públicas de baixo prestígio e qualidade “questionável”. Nesta direção,

compreende-se que o “sucesso escolar” é alcançado quando o aluno desenvolve as competências esperadas obtendo aprovação em todas as etapas, concluindo a escolaridade compulsória no tempo e idade corretos. O “fracasso escolar”, por sua vez, é o oposto.

Conforme será apresentado no decorrer dos capítulos teóricos, a Sociologia da Educação nos ensina que o sucesso e o fracasso escolar são socialmente produzidos, pois, embora a trajetória escolar seja cursada individualmente, quem determina os conteúdos a serem ensinados, as competências a serem desenvolvidas, os critérios de avaliação e promoção, bem como o interstício etário compulsório e o desejável, é a Sociedade e suas Instituições. Ressalta-se que os comportamentos, as oportunidades e os fazeres sociais que se mostram mais favoráveis (ou não) às trajetórias escolares são produzidos socialmente. É socialmente que os grupos interagem, produzem estratégias, disputam e reservam oportunidades, estruturam seus capitais e se discriminam. No centro dessa produção social, podemos destacar a interação entre a família e a escola.

A família, por exemplo, produz a socialização primária de seus membros, através de estratégias, conscientes ou inconscientes, que se materializam nas escolhas e decisões em relação às possibilidades de escolarização, visando, em geral, à permanência, promoção e aprendizagem dos filhos, no mínimo, durante o período compulsório de escolaridade, produzindo, assim, trajetórias educacionais. A escola e seus atores, por sua vez, produzem a socialização secundária dos indivíduos e, por meio de suas políticas e práticas, conduzem trajetórias, geram ou privam oportunidades, promovem ou não aprendizagens e certificações, bem como seu inverso, violência simbólica, reprovações, punições, privações abstratas e materiais, dentre outras limitações. Nesse sentido, a família e a escola produzem de modo compartilhado o sucesso e o fracasso escolar, na medida em que as suas expectativas se reforçam ou se repelem, promovendo ou restringindo as trajetórias escolares. Conforme destaca Lahire (1997), a família e a escola podem ser consideradas redes de interdependência estruturadas por formas de relações sociais específicas, em que o “sucesso” ou o “fracasso” escolar dos indivíduos pode ser apreendido como o resultado de uma maior ou menor contradição, de uma dissonância ou consonância das formas de relações sociais de uma rede de interdependência à outra.

Assim, conforme constatado pela literatura científica internacional, ao longo da trajetória escolar, isto é, entre a entrada e saída do sistema de ensino, diversos fatores podem contribuir para o sucesso ou fracasso educacional dos indivíduos. Evidenciam-se

fatores relacionados ao próprio indivíduo e a sua família, tais como as características individuais e o background familiar, conforme destacado por Coleman (1966) e Jencks (1972); a posse de capital econômico, cultural e social, aliada ao habitus de classe, conforme apontado por Bourdieu e Passeron (1970); a tomada de decisão racional sobre a escolarização com base nos custos, riscos e benefícios, conforme indicado por Boudon (1981) e Goldthorpe (2010); os processos de socialização, conforme Lahire (1997); além de fatores relacionados à escola e à sociedade, tais como os recursos físicos e humanos, as políticas e práticas, a oferta e a qualidade da educação, conforme ressaltam Cousin (1993), Bressoux (1994), Sammons; Hillman; Mortimore (1995), Reynolds (1997), Reynolds (2011), dentre outros.

Na literatura científica nacional, diversas pesquisas também apontam, a partir de distintas bases teóricas e empíricas, os determinantes das trajetórias educacionais, destacando fatores relacionados ao indivíduo e sua família, bem como fatores relacionados à escola e à sociedade. Temos como exemplo as investigações de Nogueira (1998), que examina as trajetórias escolares dos indivíduos, as biografias e as estratégias utilizadas pelas famílias no decorrer dessas trajetórias, sejam as famílias das camadas populares ou mesmo as estratégias das elites; as investigações de Silva e Hasenbalg (2002), que analisam as características individuais e os recursos familiares na determinação educacional; Barbosa (2009), que investiga as características dos indivíduos, a posição social de sua família, bem como os efeitos da organização escolar na determinação educacional; Soares (2002), que investiga o efeito-escola; Alves (2008), que mira nos efeitos das políticas públicas; dentre outras pesquisas que buscam investigar os determinantes do sucesso e fracasso escolar.

Posto isso, inserindo-se nesse campo de conhecimentos, esse trabalho busca contribuir com as investigações até aqui conduzidas e somar-se a elas ao investigar como transcorrem trajetórias escolares em contexto social desfavorável e como o sucesso e o fracasso escolar são socialmente produzidos nesse transcorrer. A investigação de trajetórias escolares é um campo de estudos com um enorme potencial para a Sociologia da Educação, o qual vem se ampliando internacionalmente, especialmente, desde os anos 1980, quando as investigações sobre as desigualdades perante o ensino deixaram de se caracterizar, predominantemente, pela abordagem macrosociológica, passando a desvelar os processos microsociológicos inerentes à vida escolar (NOGUEIRA; FORTES, 2004).

Os objetivos específicos desta tese se constituem em realizar um estudo longitudinal/geracional de trajetórias escolares entre o 1º e o 9º ano do ensino fundamental, percorridas ao longo dos anos 2000, em uma escola pública da rede municipal, situada em um bairro popular da cidade de Juiz de Fora/Minas Gerais. Trata-se de uma escola cujo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) variou entre 4.4 (menor índice) e 6.0 (maior índice), entre 2005 e 2015, nos anos iniciais do ensino fundamental; e entre 3.3 (menor índice) e 5.2 (maior índice), no mesmo período, nos anos finais do ensino fundamental. Além disso, os demais objetivos específicos se voltam à identificação de características relacionadas ao acesso de um conjunto de indivíduos a essa etapa da educação básica, como a idade de ingresso e a condição de novato ou repetente. Identificar a cada ano e ao final do ciclo como a trajetória escolar desse grupo transcorre no que tange ao fluxo. Descrever a produção social do sucesso escolar (aprovação contínua em todas as etapas) e do fracasso escolar (reprovação) no transcorrer das trajetórias escolares coletivas e individuais desse grupo. Realizar estudos de caso para examinar intensivamente a construção das trajetórias escolares e sociais de alguns desses indivíduos, buscando identificar a manifestação de fatores individuais, familiares e outros relacionados à estrutura de oportunidades educacionais.

Para tanto, as metodologias adotadas são o estudo longitudinal, que permite o diagnóstico/descrição de trajetórias, o qual visa examinar as variações nas características dos mesmos elementos amostrais ao longo de um determinado período de tempo. No estudo longitudinal são utilizados diários de classe e atas de resultado final e aproveitamento dos alunos. E o estudo de caso, o qual visa investigar em profundidade um pequeno número de sujeitos, com o propósito de entender uma classe mais ampla de pares. Posto isso, esta pesquisa parte da hipótese de que as trajetórias escolares em contexto social desfavorável transcorrem de modo complexo, intrincado, isto é, compreendendo distintos fatores que se relacionam entre si. Esses fatores perpassam, de modo geral, o indivíduo, sua família e a estrutura escolar. Diante disso, no transcorrer das trajetórias escolares em contexto social desfavorável, o sucesso e o fracasso escolar são socialmente produzidos a partir da combinação desses diferentes fatores, os quais ditam não somente o tom da complexidade do transcorrer das trajetórias educacionais no referido contexto, mas, também, culminam nas semelhanças (reprodução das desigualdades) e nas diferenças (modalidades de sucessos e êxitos) entre as trajetórias escolares.

O primeiro capítulo traz uma breve síntese da literatura científica internacional acerca do objeto, especialmente, aquela relacionada à Sociologia da Educação, no que tange aos seus principais achados sobre trajetórias educacionais e seus determinantes, ao longo da segunda metade do século XX e início do século XXI. Esses trabalhos são frutos de análises teóricas e empíricas, a partir de dados levantados em sociedades reconhecidas como industrializadas e “avançadas”, tais como França, Inglaterra, Estados Unidos, dentre outras. O segundo capítulo busca rever a literatura científica nacional sobre a importância atribuída à educação no Brasil, ao final do século XX e início do século XXI, evidenciada pela forte expansão dos sistemas de ensino no país nesse período, bem como rever estudos sobre a estratificação educacional e os fatores determinantes do sucesso e do fracasso escolar no Brasil. Na sequência, são apresentadas as questões de pesquisa, os objetivos e as hipóteses, e, em seguida, a metodologia da pesquisa. Posto isso, são apresentados os resultados do estudo longitudinal, os estudos de casos, a discussão das hipóteses e dos resultados, seguindo as considerações finais, referências e anexos.

# **1 DETERMINANTES EDUCACIONAIS: O QUE DIZ A LITERATURA CIENTÍFICA INTERNACIONAL**

## **1.1 INTRODUÇÃO**

Esse capítulo traz uma síntese da literatura científica internacional, especialmente aquela relacionada à Sociologia da Educação, no que tange aos seus principais argumentos sobre os determinantes educacionais. A literatura científica internacional revista nesse capítulo é composta por trabalhos amplamente divulgados no meio acadêmico, ao longo da segunda metade do século XX e início do século XXI, contudo, muito longe de esgotar o universo de trabalhos. Esses trabalhos são frutos de análises teóricas e empíricas, a partir de dados de países reconhecidos como “avançados”, tais como França, Inglaterra, Estados Unidos, dentre outros. A partir desses trabalhos, ressaltam-se fatores determinantes das trajetórias escolares, tais como aqueles relacionados à expansão de oportunidades educacionais, às características individuais, ao background familiar, à posse de capitais, à posição social da família, ao contexto de socialização e às políticas e práticas escolares. Percebe-se que esses fatores, em conjunto e interação, tornam complexo o transcorrer das trajetórias escolares em contexto social desfavorável, compartilhando a produção social do sucesso e fracasso escolar, implicando tanto similitudes quanto diferenciações de trajetórias escolares que partem de um contexto comum.

## **1.2 EXPANSÃO DE OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS EM SOCIEDADES “AVANÇADAS”**

Ao longo do século XX, especialmente no período que se seguiu a II Guerra Mundial, a educação assumiu um papel chave na política econômica de vários países, enquanto um canal de promoção de crescimento econômico e justiça social. Nesse período, a escolarização tornou-se indispensável ao processo de construção e reconstrução de sociedades que se pretendiam modernas e democráticas. De um lado, as políticas de desenvolvimento econômico colocaram no topo da agenda a demanda por mão de obra qualificada, requerida pela rapidez dos avanços tecnológicos e pelas mudanças na estrutura ocupacional, exigindo a formação de quadros técnicos especializados. De outro lado, acreditava-se que a educação seria um instrumento

promotor de justiça social e equalização das oportunidades. Nesse ínterim, a expansão do sistema educacional foi resultado inevitável das transformações sociais, econômicas e culturais das sociedades (HALSEY *et. al.* 1961; NOGUEIRA, 1990; HALSEY *et. al.*, 1997).

Parte desse otimismo sobre as potencialidades da educação deveu-se à ampla divulgação das teorias do capital humano. As teorias do capital humano ganharam notoriedade em meados dos anos 1950, ao defender as potencialidades dos investimentos e retornos, pessoais e sociais, da educação. Sob essa ótica, os investimentos pessoais em educação potencializariam as chances dos indivíduos na competição no mercado de trabalho, na colocação em ocupações de maior prestígio e na obtenção de melhores salários. O nível educacional torna-se o principal critério de seleção social, a partir do qual os indivíduos disputam “igualmente” as oportunidades, desconsiderando as desigualdades na aquisição educacional. Por meio dos investimentos pessoais em educação, esforço, talento e mérito, os indivíduos conseguiriam melhorar sua situação social e angariar novas oportunidades, sendo os únicos responsáveis por suas conquistas e fracassos sociais – hipótese da meritocracia. Já em relação aos retornos dos investimentos sociais em educação, por sua vez, estariam ligados ao aumento da produtividade dos trabalhadores mais qualificados, estabelecendo-se uma correlação positiva entre educação, produtividade e crescimento econômico (BECKER, 1964; SCHULTZ, 1970).

Durante esse período, apesar do entusiasmo em relação às potencialidades pessoais e sociais da educação, atestava-se que o crescimento econômico e a expansão dos sistemas de ensino não haviam beneficiado igualmente a todos como se esperava. Por um lado, a educação alcançou uma importância econômica sem precedentes, enquanto um aparato de recrutamento e treinamento profissional. Por outro lado, a escola tornava-se um mecanismo de seleção social e diferenciação das elites. A realidade evidenciava que a expansão do sistema de ensino não havia culminado na transformação das estruturas sociais, na redução significativa das desigualdades de oportunidades perante o ensino e, nem mesmo, na alteração das relações que cada grupo social mantinha com a cultura escolar. Ao final da década de 1960, a expansão do sistema de ensino passou a ser enfaticamente contestada. O otimismo cedeu lugar a um pessimismo, que colocou à prova a ilusão das décadas anteriores de que a educação seria a chave para o desenvolvimento econômico e equalização das oportunidades sociais (NOGUEIRA, 1990; HALSEY *et. al.* 1997).



### 1.3 DETERMINANTES EDUCACIONAIS: CARACTERÍSTICAS INDIVIDUAIS E BACKGROUND FAMILIAR

Entre os anos de 1950 e 1960, uma série de relatórios estatísticos, empreendidos em países como Estados Unidos, França, Inglaterra, dentre outros, financiados pelo poder público, buscava investigar e conhecer melhor o funcionamento dos sistemas de ensino. Dentre esses relatórios, destaca-se o Equality of Educational Opportunity Study, também conhecido como Relatório Coleman (1966), o qual obteve grande repercussão internacional. O Relatório Coleman (1966) foi uma pesquisa realizada nos Estados Unidos, com o intuito de investigar os resultados educacionais, relacionando-os às características sociais dos estudantes e às características da escola. O Relatório foi baseado em testes e questionários aplicados a alunos, professores e diretores, a partir de uma amostra nacional de escolas. Os dados sobre os estudantes incluíam idade, sexo, raça, identidade étnica, nível socioeconômico, atitudes em relação à aprendizagem e objetivos de carreira. Testes acadêmicos padronizados também foram aplicados, avaliando a capacidade e o desempenho em habilidades verbais, associações não verbais, compreensão de leitura e matemática. Os dados sobre os professores e diretores incluíam a avaliação da facilidade verbal, salário, educação, experiência e atitudes em relação à raça. Os resultados apontaram o peso das origens sociais dos alunos em sua trajetória escolar, concluindo que as diferenças sociais, econômicas e culturais são convertidas em diferenças de desempenho, interferindo na trajetória escolar dos jovens. O Relatório também concluiu que as características escolares não faziam tanta diferença nos resultados dos alunos, frente à sua origem social. Segundo o Relatório:

For much of the second century opportunity has been associated with expanding industrial enterprise; the self-made man has been the symbol of success. Today, opportunity must be found in a highly organized technological society; the scientist is the symbol of success. Public schools are the principal means in our society for providing opportunity by developing mental skills and imparting knowledge. Their task is most critical for those groups which, through economic or cultural deprivation or social exclusion, are least able to transmit to their children the skills that will provide them with opportunity in our Nation today (COLEMAN, 1966, p. 36).

Além do Relatório Coleman (1966), diversas investigações semelhantes foram realizadas em outros países. A Aritmética Política Inglesa, por exemplo, foi uma longa série de relatórios sobre estratificação e mobilidade social, desenvolvidos entre os anos

1950 e 1960, na London School of Economics, com o objetivo de analisar quantitativamente as chances de indivíduos de diferentes origens sociais atingirem os diferentes graus e segmentos do sistema de ensino. O Relatório Plowden (1967), na Grã-Bretanha, teve por meta calcular as taxas de escolarização segundo as categorias socioeconômicas, bem como as disparidades sociais quanto às oportunidades de acesso e sucesso na escola. O Instituto Nacional de Estudos Demográficos conduziu na França, na década de 1970, uma investigação empírica empreendendo um recenseamento da população escolarizada, no intuito de analisar as desigualdades de acesso aos estudos. A partir de investigações como essas, passou-se a defender que o desempenho escolar não dependia somente dos dons individuais, das características escolares ou das políticas educacionais, mas, fortemente, da origem social dos alunos e suas famílias (NOGUEIRA, 1990).

Nesse contexto, diversos pesquisadores colocaram à prova o peso atribuído aos sistemas de ensino na realização da justiça social, bem como os limites sociais das políticas públicas de expansão dos sistemas de ensino. Dentre esses pesquisadores, destaca-se Christopher Jencks, nos Estados Unidos, com seu livro *Inequality*. Segundo Jencks (1972), ao longo dos anos 1950 e 1960, a estratégia básica defendida pelos Governos para acabar com a pobreza era a de fazer com que todos os indivíduos pudessem disputar e ingressar no mercado de trabalho ou em outra arena competitiva, a partir de suas credenciais educacionais. Assim, uma forte ênfase foi colocada sobre a educação, pairando na sociedade um imaginário de que a escola poderia equalizar as habilidades cognitivas das crianças que, por sua vez, equalizaria seu poder de barganha no mercado de trabalho no futuro. Porém, simultaneamente, diversas pesquisas empíricas constatavam que as habilidades cognitivas, as oportunidades escolares e as credenciais educacionais eram distribuídas de forma desigual na sociedade, comprometendo não somente o desempenho dos indivíduos em idade escolar, mas, também, sua colocação no mercado de trabalho em idade adulta. Frente a isso, Jencks (1972) analisou as desigualdades perante o ensino, especificamente, a desigualdade entre escolas, entre habilidades cognitivas, entre background familiar e econômico, os efeitos da raça, a desigualdade no aproveitamento educacional, no status ocupacional na vida adulta, na renda e na satisfação no trabalho.

Jencks (1972) apresentou uma visão menos otimista sobre as potencialidades pessoais da educação, defendendo que as escolas, primeiramente, serviriam de agências de seleção e certificação, cuja primeira tarefa é medir e rotular as pessoas, e,

secundariamente, como agências de socialização, cuja tarefa é modificar os indivíduos. Assim, as escolas serviriam, principalmente, para legitimar as desigualdades. Em seus resultados, Jencks (1972) observou que a redução das desigualdades entre as escolas no que tange ao tamanho da classe e ao gasto por aluno, por exemplo, pouco influenciaria na redução das desigualdades de status ocupacional, renda e satisfação no trabalho na vida adulta. Além disso, o background familiar seria o determinante mais importante da trajetória escolar, cujo impacto é representado, parcialmente, por diferenças econômicas mensuráveis entre as famílias, e, parcialmente, por diferenças não econômicas mais difíceis de compreender. Com exceção do background familiar, a habilidade cognitiva seria o determinante mais importante do aproveitamento educacional.

Os resultados de Jencks (1972) sugerem que as características de saída da escola (realização educacional) dependem das características de entrada (origem social). Outros aspectos, como as políticas públicas de expansão do sistema de ensino, o orçamento escolar e as características dos professores, seriam secundários ou irrelevantes. Jencks (1972) argumentou que a equalização das oportunidades educacionais não necessariamente reduziria as desigualdades econômicas entre os indivíduos, apontando as diferenças entre igualdade de oportunidades e igualdade de resultados, bem como os limites sociais das políticas públicas voltadas à educação. Do seu ponto de vista, para termos uma sociedade mais igualitária, mesmo que a distribuição de habilidades cognitivas e competências vocacionais entre os indivíduos permaneçam desiguais, seriam necessárias intervenções mais diretas, por exemplo, através de políticas de distribuição de renda. Para Jencks (1972), as desigualdades persistentes entre as classes estão enraizadas na estrutura da sociedade, e a educação, por si só, não seria capaz de compensá-las. Segundo Jencks,

We then examined the distribution of educational credentials. We found that family background had much more influence than IQ genotype on an individual's educational attainment. The family's influence depended partly on its socio-economic status and partly on cultural and psychological characteristics that were independent of socio-economic level. The effect of cognitive skill on educational attainment proved difficult to estimate, but it was clearly significant. We found no evidence that the role of family background was declining or that the role of cognitive skill was increasing. Qualitative differences between schools played a very minor role in determining how much schooling people eventually got (JENCKS, 1972, p. 254).

Algumas críticas sugerem que, devido às limitações específicas da metodologia utilizada, Jencks (1972) somente consegue provar parcialmente o que pretende, isto é,

quais os efeitos que uma equalização hipotética do acesso escolar teria em nível social. Todavia, seus estudos suscitaram uma série de questões abafadas em muitas investigações anteriores, colocando a problemática da igualdade face à escola em um novo plano. Esse novo plano tem como dado que só se pode falar em igualdade efetiva de oportunidades quando a proporção dos diferentes grupos na escola for o mais idêntica possível à proporção desses mesmos grupos na totalidade da população. Nesse ínterim, a questão deixa de ser sobre a igualdade formal de oportunidades e transforma-se na questão da igualdade real de resultados. O estudo de Jencks (1972) constitui um dos mais típicos exemplos das possibilidades e limites da Sociologia Americana, quer seja em seu individualismo metodológico, quer seja na exibição de sofisticação estatística ou, ainda, na vivacidade e clareza da exposição temática (MÔNICA, 1977).

#### 1.4 DETERMINANTES EDUCACIONAIS: CAPITAL ECONÔMICO, CULTURAL E SOCIAL

Frente a esse quadro, no início dos anos 1970, o problema das desigualdades de oportunidades escolares entre os grupos sociais passava a ser o centro das atenções da Sociologia da Educação internacional. Os relatórios estatísticos constatavam que a educação não havia resolvido o problema das desigualdades de oportunidades, enraizadas na estrutura social. Tornava-se necessário compreender a complexa relação entre o sistema educacional e as outras instituições sociais, bem como interpretar os fracassos dos ideais liberais de igualdade de oportunidades, entrando em cena o paradigma da reprodução social. Na perspectiva da reprodução, o sistema de ensino é visto como um mecanismo de manutenção das desigualdades e legitimação das hierarquias e divisões sociais, além de um instrumento de imposição ideológica da cultura dominante (NOGUEIRA, 1990; HALSEY *et. al.*, 1997). Sob essa ótica, a escola seria reprodutora das estruturas sociais, opondo-se às predições das teorias do capital humano de que a escola realizaria a igualdade de oportunidades.

O principal expoente do reprodutivismo é Pierre Bourdieu. Juntamente com Jean-Claude Passeron, na obra original de 1970, *La Reproduction*, definiu a educação como um mecanismo de reprodução social, ao examinar os meios através dos quais as classes dominantes se apropriam e concentram os distintos recursos em benefício próprio, no intuito de preservar sua posição social privilegiada. Nessa perspectiva, a reprodução das classes passaria pelo sistema educacional, configurado em favor da

manutenção das classes dominantes. O sistema de ensino não seria um meio de desenvolver talentos e potencialidades ou, mesmo, de ampliação de oportunidades através da meritocracia, mas, sim, 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. A escola deixa de ser vista como uma instância transformadora e democratizadora, passando a ser encarada como uma das principais instituições por meio das quais se conservam e se legitimam os privilégios sociais e as desigualdades, disfarçados sob o rótulo de meritocracia e diferenças cognitivas (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009). Segundo Nogueira e Nogueira (2009),

Bourdieu nos oferece um novo modelo de interpretação da escola e da educação que, pelo menos num primeiro momento, pareceu ser capaz de explicar tudo o que a perspectiva anterior não conseguia. Os dados que apontam a forte relação entre desempenho escolar e origem social e que, em última análise, negavam o paradigma funcionalista, transformam-se nos elementos de sustentação da nova teoria (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 13).

Bourdieu oferece um novo quadro teórico para a análise da educação, dentro do qual os dados estatísticos acumulados a partir dos anos 1950, bem como a crise de confiança no sistema de ensino vivenciada nos anos 1960, ganham uma nova interpretação (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 14).

Sob a ótica de Bourdieu e Passeron (1970), os indivíduos pertencentes às classes sociais favorecidas alcançariam o sucesso escolar em função dos ajustes ocultos entre o currículo escolar e as exigências comportamentais da escola, de um lado; e o comportamento simbólico, típico dessas classes, eleito tacitamente como correto ou erudito, de outro. Assim, os alunos provenientes de classes sociais favorecidas adequar-se-iam mais facilmente às exigências escolares, devido ao ajustamento com seu habitus de classe, ao passo que os alunos provenientes das classes sociais desfavorecidas seriam prejudicados e levados ao fracasso escolar, em razão de seu habitus de classe inadequado perante as exigências escolares, bem como sua carência de recursos materiais e simbólicos, indispensáveis ao êxito educacional (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009).

Segundo Bourdieu (2006), o habitus de classe refere-se a um sistema de disposições duráveis, predispostas a funcionarem como estruturas estruturadas e estruturantes, ou seja, como um princípio que gera e organiza práticas e representações, atuando na produção e reprodução de pensamentos, percepções e ações, conforme as condições particulares de sua produção. Na prática, refere-se ao gosto, propensão,

aptidão, aversões, simpatias, antipatias, fantasias e fobias de uma classe. Trata-se da interiorização de representações, que, apesar das aparências, são sempre ajustadas às condições objetivas das quais são produtos. É um conjunto de propriedades secundárias, que revelam diferentes condições de aquisição, predispostas a receberem diferentes valores nos distintos campos sociais (BOURDIEU, 2006).

O habitus permite estabelecer uma relação inteligível e necessária entre determinadas práticas e uma situação, cujo sentido é produzido por ele em função de categorias de percepção e de apreciação; por sua vez, estas são produzidas por uma condição objetivamente observável (BOURDIEU, 2006, p. 96).

De acordo com Bourdieu (2006), o habitus é, com efeito, princípio gerador de práticas objetivamente classificáveis e, ao mesmo tempo, sistema de classificação de tais práticas (BOURDIEU, 2006, p. 162). O habitus é:

Estrutura estruturante que organiza as práticas e a percepção das práticas, o habitus é também estrutura estruturada: o princípio de divisão em classes lógicas que organiza a percepção do mundo social e, por sua vez, o produto da incorporação da divisão em classes sociais (BOURDIEU, 2006, p. 164).

O habitus adquirido no ambiente familiar seria o princípio da recepção e assimilação da mensagem escolar. Desta forma, uma das explicações para as desigualdades educacionais seria que os alunos provenientes das classes sociais privilegiadas adequar-se-iam mais facilmente às exigências escolares em razão de seu habitus de classe mais “favorável” ao universo escolar, ao passo que os alunos provenientes das classes sociais desprivilegiadas seriam mais propensos ao fracasso escolar em razão de seu habitus de classe “desfavorável”, uma vez que a escola, implicitamente, exigiria um conjunto prévio de habilidades linguísticas, referências culturais e relações com o saber, cujos alunos oriundos das classes sociais desprivilegiadas não teriam a oportunidade de vivenciar plenamente tais aspectos em seu processo de socialização familiar, dada a sua carência de recursos materiais e simbólicos. Por outro lado, as crianças provenientes das classes sociais favorecidas compartilhariam 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. Assim, a escola tenderia a valorizar e a exigir dos alunos, dissimuladamente, determinados habitus de classe que

não fazem parte, igualmente, da experiência de todas as classes sociais (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009).

Para Bourdieu (1997), o habitus de classe está diretamente relacionado à posse de uma estrutura de capitais, representados sob três formas fundamentais: capital econômico (designado por recursos materiais, fundamentais na manutenção da posição social de vantagem); capital cultural (conjunto de disposições, valores e estratégias promovidos principalmente pela família e outras instituições sociais, além das competências individuais institucionalizadas em critérios culturais, por exemplo, qualificações educacionais que proporcionam retornos aos seus titulares); e capital social (expresso pela participação em redes formais e informais de convivência, que proporcionam retornos por meio de contatos, apoios e representações, por exemplo, redes sociais, grupos de referência ou outros grupos bem-sucedidos, que viabilizam oportunidades e criam aspirações sociais em seus membros). A conversão e a transmissão desses tipos de capitais seriam cruciais na capacidade das classes dominantes manterem sua posição social de vantagem, especialmente, no que concerne à competição escolar (BOURDIEU, 1997).

Dentre os tipos de capitais destacados por Bourdieu (1997), o capital cultural consiste nas disposições culturais e cognitivas herdadas do meio de origem, podendo existir sob três formas: (i) encarnado, sob a forma de disposições duráveis da mente e do corpo, ou seja, o habitus; (ii) objetivado, sob a forma de bens culturais; (iii) institucionalizado, por exemplo, através de certificados educacionais, que conferem propriedade sobre o capital cultural que presume garantir. A acumulação de capital cultural no estado encarnado (habitus) pressupõe um processo de incorporação, o qual implica um trabalho de inculcação, assimilação e tempo, que, por sua vez, depende de investimento familiar e pessoal. Esse capital incorporado não pode ser transmitido instantaneamente por herança, compra ou troca, ao contrário de dinheiro ou direitos de propriedade. Não pode ser acumulado para além da capacidade de apropriação do indivíduo (sua capacidade biológica, sua memória etc.), e, portanto, declina e morre com seu portador. Está sujeito a uma transmissão hereditária que é sempre muito disfarçada ou, até mesmo, invisível, funcionando como um capital simbólico, que assegura lucros simbólicos e materiais aos seus portadores (BOURDIEU, 1997).

A objetivação do capital cultural na forma de certificações educacionais é uma maneira de neutralizar o fato de que sua incorporação depende unicamente dos limites biológicos de seu portador. O diploma acadêmico atua como uma espécie de certificado

de competência cultural, conferindo ao seu titular certo reconhecimento no que diz respeito à cultura e à alquimia social. Ao conferir reconhecimento institucional sobre o capital cultural, o diploma acadêmico também faz com que seja possível comparar seus detentores, bem como estabelecer taxas de conversão entre capital cultural e capital econômico, garantindo o valor monetário de um determinado capital escolar. As estratégias para a conversão de capital econômico em capital cultural são fatores de curto prazo, que tendem a elevar a escolaridade e a inflação das credenciais educacionais, concomitantemente desvalorizando os certificados escolares e alterando o valor econômico e simbólico do diploma (BOURDIEU, 1997).

Com relação ao capital social, Bourdieu (1997) argumenta que está ligado à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de conhecimento mútuo e reconhecimento. Essas relações podem existir somente no estado prático, material e nas trocas simbólicas que ajudam a mantê-las. O volume de capital social possuído por um indivíduo depende, portanto, do tamanho da rede de conexões que ele pode efetivamente mobilizar e do volume de capital possuído (econômico, cultural ou simbólico) por cada um daqueles a quem se está conectado. Bourdieu (1997) ressalta que as redes de conexões partem inicialmente da instituição familiar, pela definição genealógica das relações de parentesco e outras relações sociais. É o produto de um esforço sem fim dessa instituição, na qual os ritos, muitas vezes descritos como ritos de passagem, marcam os momentos essenciais, necessários para produzir e reproduzir relações sociais úteis, que podem garantir lucros simbólicos e materiais. Assim, a rede de relacionamentos é um produto de estratégias e investimentos individuais e coletivos, conscientes e inconscientes, que visam estabelecer ou reproduzir relações sociais que são diretamente utilizáveis em curto, médio ou longo prazo (BOURDIEU, 1997). Um bom exemplo são as redes, grupos ou pessoas que podem proporcionar informações privilegiadas sobre o funcionamento do sistema de ensino.

A reprodução do capital social pressupõe um esforço incessante de sociabilidade, em que o reconhecimento é constantemente afirmado e reafirmado. Desta forma, implica dispêndio de tempo, logo, direta ou indiretamente, depende de capital econômico. Os diferentes tipos de capital podem ser derivados de capital econômico, mas apenas à custa de um grande esforço para a transformação. Por isso, o capital econômico é a raiz de todos os outros tipos de capital, transformados em formas disfarçadas de capital econômico. Para Bourdieu (1997), a conversibilidade dos diferentes tipos de capital é a base das estratégias destinadas a assegurar a sua



reprodução. Os diferentes tipos de capital podem ser distinguidos de acordo com sua reprodutibilidade, ou, mais precisamente, de acordo com a facilidade com que eles são transmitidos, isto é, com mais ou menos perdas e com mais ou menos ocultação. Quanto mais a transmissão oficial de capital é impedida ou dificultada, mais os efeitos da circulação clandestina de capital sob a forma de capital cultural tornam-se determinantes na reprodução da estrutura social (BOURDIEU, 1997).

Essas formas de capital seriam assim institucionalizadas para melhor servir aos interesses das classes dominantes, principalmente, na promoção de vantagens para seus filhos na competição escolar. De posse de mais informações sobre a estrutura e o funcionamento do sistema de ensino (hierarquias, qualidade acadêmica, prestígio social, retorno financeiro etc.), as famílias oriundas das classes dominantes formulariam estratégias para orientar, da forma mais eficaz possível, a trajetória educacional dos filhos. Assim, o capital cultural constitui o elemento que teria o maior impacto na definição do destino escolar. A posse de capital cultural também favoreceria o desempenho escolar, na medida em que facilitaria a aprendizagem dos conteúdos e códigos escolares. Trazidos de casa, as referências culturais, os conhecimentos considerados legítimos e o domínio maior ou menor da língua culta facilitariam o aprendizado escolar, na medida em que funcionariam como uma ponte entre o mundo familiar e a cultura escolar. A educação escolar para as crianças provenientes de meios culturais favorecidos seria uma espécie de continuação da educação familiar, enquanto que para as outras crianças significaria algo estranho, distante ou mesmo ameaçador. Assim, os capitais seriam imputados sobre a escola com o propósito de garantir a reprodução das elites, culminando na violência simbólica, que seria o mecanismo ideológico gerador, legitimador e reproduzidor das desigualdades sociais (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009).

Segundo Nogueira e Nogueira (2009), desde a sua formulação, a teoria de Bourdieu suscita reações adversas: de um lado, há aqueles que veem a teoria bourdiesiana como um esquema teórico sofisticado, consistente e fértil, que, embora precise de contínuo aperfeiçoamento, constitui uma referência essencial para a pesquisa em educação; também há aqueles que identificam em Bourdieu uma tentativa de redução das trajetórias escolares e do fenômeno educacional aos determinantes sociais; outros acusam Bourdieu de desconsiderar a complexidade interna e a autonomia relativa dos sistemas de ensino, reduzindo-os a engrenagens inertes do processo de reprodução das desigualdades sociais; e ainda, há os que enfatizam a necessidade de se estudar o

sentido que os indivíduos atribuem a sua escolarização, bem como a insuficiência do conceito de habitus, tal qual formulado por Bourdieu, para captar essa lógica. De uma forma ou de outra, a teoria de Bourdieu é considerada um marco em Sociologia da Educação internacional, ao abordar a relação entre a escola e a reprodução das classes sociais (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009).

### 1.5 DETERMINANTES EDUCACIONAIS: POSIÇÃO SOCIAL DA FAMÍLIA E ESCOLHAS EDUCACIONAIS

Em contraste com as proposições de Bourdieu, Boudon (1981) investigou as desigualdades de oportunidades perante o ensino e a mobilidade social em sociedades industrializadas, buscando construir um modelo teórico para compreender a preservação e a transformação dessas desigualdades. Segundo o autor, no que concerne às desigualdades perante o ensino, as diferentes origens sociais possibilitam ou dificultam o acesso dos indivíduos ao sistema escolar, bem como sua permanência e conclusão. No que tange à mobilidade social, a distribuição desigual de oportunidades em função da origem social dificulta a ascensão dos indivíduos de origem social desfavorável a níveis socioprofissionais mais elevados. Boudon (1981) destaca que o crescimento econômico das sociedades liberais não foi acompanhado de mobilidade social, como se esperava, mas, sim, de diferenciação na distribuição de oportunidades, especialmente desde o fim da Segunda Guerra Mundial. Nesse contexto, as incontestáveis e crescentes desigualdades sociais evidenciavam-se, mesmo diante das políticas públicas de bem-estar social. Frente a esse quadro, Boudon (1981) pergunta: é possível, em uma sociedade liberal e industrializada, reduzir de forma sensível as desigualdades perante o ensino? É possível perseguir objetivos igualitários e ao mesmo tempo administrar as consequências que decorrem do crescimento “natural” do sistema de ensino? Que consequências esperar das reformas educacionais? (BOUDON, 1981).

Para responder a essas perguntas, Boudon (1981) desenvolveu um modelo de análise das desigualdades perante o ensino, investigando a relação entre as instâncias sociais que influenciariam as tomadas de decisões relativas ao destino escolar. Segundo o autor, a família, a escola e outras instâncias de orientação às quais o indivíduo está conectado seriam fundamentais em suas expectativas e mobilidade social. Em outras palavras, as características dessas instituições é que produziriam resultados positivos ou não na mobilidade social dos indivíduos. Em seu modelo hipotético, Boudon (1981)

associa elementos da macro e microsociologia, buscando demonstrar suas recíprocas influências nos parâmetros e campos decisórios dos indivíduos. Ao adotar o individualismo metodológico, esse autor não nega a existência de entidades coletivas em contraposição a entidades individuais, reconhecendo as propriedades estruturais, porém, 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).

Boudon (1981) investigou a relação entre nível de escolaridade e posição social, analisando a influência da posição social do pai sobre o nível de escolaridade do filho, a influência da posição social do pai sobre a posição social do filho e, também, a influência do nível educacional do filho em relação à sua própria posição social. Boudon (1981) observou que a posição social do pai pode influenciar na posição social do filho ao lhe proporcionar níveis mais elevados de escolaridade, embora, nas sociedades liberais, o nível de escolaridade não influencie sensivelmente as possibilidades de mobilidade social. Assim, segundo Boudon (1981), as origens sociais influenciam, contudo, não determinam exclusivamente a posição social do indivíduo. Um indivíduo que tem o nível de escolaridade superior ao de seu pai possui quase tantas oportunidades de manter ou melhorar sua posição social de origem quanto o indivíduo que tem o nível de escolaridade inferior ao de seu pai (BOUDON, 1981). Segundo Boudon (1981):

Os modelos utilizados supõem que a demanda de educação seja determinada em cada momento por mecanismos salientados de uma estrutura de mercado: os indivíduos “escolhem” seu nível de instrução por um cálculo racional, em função de sua posição no sistema de classes e das expectativas sociais ligadas num momento particular aos diversos níveis de instrução (BOUDON, 1981, p. 250).

Boudon (1981) investiga 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 de relações familiares e o clima familiar. Boudon (1981) destaca que o nível de aspiração escolar seria diferenciado de acordo com a história e a imagem social que a família tem de si. Assim, Boudon (1981) segue para um esquema teórico do processo de decisão sobre a continuidade 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 percurso 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; os custos mostram-se elevados quanto menos privilegiada for a posição de um indivíduo no sistema de estratificação; os benefícios corresponderiam ao aumento do grau escolar, sendo maior quanto mais próximo estiver um indivíduo dos níveis mais elevados da estratificação social. Dado um risco, o benefício pode não ser atingido, 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) verificou que as decisões tomadas em difíceis condições, causadas pela posição social, desempenham um papel fundamental na explicação das desigualdades perante o ensino. Nesse sentido, seu modelo revela que as classes mais privilegiadas chegariam mais facilmente ao nível superior de ensino que as classes menos privilegiadas. Todavia, o autor ressalta que as sociedades analisadas também apresentaram uma lenta tendência à mobilidade social e à redução das desigualdades sociais, embora tal redução tenha sido pouco significativa e as desigualdades, tendenciosas. 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 desprivilegiadas (BOUDON, 1981). Segundo Boudon (1981):

Em condições gerais, isto é, no nível do tipo ideal que acabamos de evocar, o aumento da demanda de educação e atenuação das desigualdades de oportunidades perante o ensino têm como efeito não modificar a estrutura das oportunidades sociais ligadas a cada categoria de origem, mas deslocar a hierarquia dos níveis escolares em relação às estruturas das oportunidades sociais. Os mecanismos gerais que governam os comportamentos individuais de mobilidade têm assim como principal efeito acarretar um prolongamento da escolaridade sem modificar as estruturas da mobilidade (BOUDON, 1981, p. 247).

Por fim, Boudon (1981) destaca os efeitos primários, que geram diferenças a partir da capacidade cognitiva 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 operam através das decisões tomadas pelos indivíduos e suas famílias sobre as opções educacionais mais ambiciosas, considerando não somente a análise da capacidade cognitiva, mas, também, as possibilidades de conversão do

diploma em realização socioeconômica futura, tendo em vista sua posição social. Os efeitos primários e secundários se refletem nas ações dos indivíduos e suas famílias, principalmente, no que tange à avaliação ponderada dos custos, riscos e benefícios da continuidade educacional. A partir desses efeitos, Boudon (1981) defende sua hipótese da escolha racional, em que as decisões tomadas pelas famílias em relação ao prolongamento ou não da trajetória escolar dos filhos, ou mesmo a escolha entre percursos vocacionais ou propedêuticos, basear-se-iam no ponderamento das restrições e oportunidades ligadas à sua posição social.

Nesse sentido, conforme Boudon (1995), a Sociologia da Ação representa uma importante tradição dentro da Sociologia, entendendo que todo fenômeno social, qualquer que seja, é sempre o resultado de ações, atitudes, convicções e comportamentos individuais. Assim, para explicar um fenômeno social, deve-se procurar o sentido dos comportamentos individuais que estão na origem deste fenômeno. Ou seja, para explicar um fenômeno social é necessário descobrir suas causas individuais, isto é, compreender as razões que levaram os atores sociais a agir de tal forma. Trata-se do individualismo metodológico, o qual reconhece que os atores sociais agem racionalmente dentro de uma complexa estrutura que lhes é imposta, buscando compreender os motivos do comportamento do ator. Por racionalidade, Boudon (1995) define como as razões válidas, indicando que “o postulado da racionalidade é um princípio e não uma verdade ontológica” (p. 41).

Segundo Boudon (1995), a Sociologia trata como comportamento racional todo comportamento que possa ser explicado de modo a evidenciar suas razões válidas. Logo, um comportamento é considerado racional quando se apoia em razões objetivas fundamentadas – racionalidade objetiva – quando o ator social utiliza os meios objetivamente mais válidos e concretos para alcançar um objetivo. As razões também podem ser subjetivas – para responder a situações complexas o ator mobiliza todas as suas razões pessoais para conferir um sentido à situação em que se encontra, para então estabelecer para si mesmo os objetivos e escolher os meios – apesar das restrições estruturais. Desta forma, o ator mobiliza com frequência vários princípios sem se dar conta. Mesmo que o resultado de uma ação com razões válidas seja ruim, o ator não é considerado irracional. A ação racional não é necessariamente uma ação ótima.

Já no livro *Efeitos Perversos e Ordem Social* (1979), Boudon destaca que a lógica da procura individual por educação nas sociedades industrializadas liberais gerou efeitos individuais e coletivos perversos, isto é, efeitos não desejados e indesejáveis, não

inclusos nos objetivos procurados pelos atores, resultantes da justaposição de comportamentos individuais. Dentre esses efeitos, o aumento da busca individual por escolarização passou a exigir dos indivíduos uma escolaridade cada vez maior, em contrapartida de esperanças sociais que permaneceram inalteradas. A corrida dos indivíduos por vantagens escolares produziu um jogo social de soma nula, em que os ganhos de uns correspondem às perdas dos outros. Logo, o aumento da procura individual por educação teria levado ao aumento das desigualdades e a neutralização dos efeitos positivos da democratização dos sistemas de ensino sobre a mobilidade social. Os efeitos perversos passaram a provocar sentimentos de dúvidas sobre as finalidades dos sistemas de ensino, sobre a equalização das oportunidades e a eficiência de sua gestão (BOUDON, 1979).

Assim como Boudon (1979), Hirsch (1979) também argumentou que a corrida dos indivíduos por vantagens escolares produz um jogo social de soma nula, que, por sua vez, impõe limites à mobilidade social. No livro *Limites Sociais do Crescimento* (1979), Hirsch examina os limites sociais do crescimento econômico, tecendo uma elaborada crítica às teorias econômicas liberais, cujas promessas, aparentemente ao alcance de todos, só estariam, na verdade, ao alcance de uma minoria, resultando em tensões, conflitos e frustrações individuais e coletivas. Segundo Hirsch (1979), as oportunidades de crescimento econômico, tal como apresentadas pelas teorias econômicas liberais, não se estenderam igualmente a todos, mas a cada pessoa individualmente, e a lógica da procura individual acarreta sérias consequências para o bem-estar coletivo. Uma delas é que, embora o benefício individual da ação isolada seja evidente, a soma dos benefícios de todas as ações tomadas em conjunto é nula. Nesse processo, o consumo de bens posicionais (aqueles que conferem status e garantem as melhores posições e oportunidades sociais) transforma-se em um freio à ampliação do progresso econômico geral, intensifica a escassez social, e o liberalismo econômico torna-se vítima de sua própria propaganda.

Hirsch (1979) dedica-se, especialmente, ao problema da escassez social, no qual determinada demanda é concentrada em certos bens e serviços cuja oferta é limitada não por fatores físicos, mas por fatores sociais, incluindo a satisfação e os benefícios provocados pela escassez em si. Porém, na medida em que um bem ou serviço se torna escasso, a busca excessiva de suas vantagens gera uma espécie de “congestionamento social” e a deteriorização de sua qualidade. Hirsch (1979) usa como exemplo as credenciais educacionais: na medida em que se acredita que os indivíduos que dispõem

de uma determinada credencial educacional terão melhores oportunidades no mercado de trabalho, essa situação induz a uma procura latente de acesso a essas credenciais, seja através do mercado (serviços educacionais oferecidos por instituições privadas) ou através do Estado (serviços educacionais oferecidos por instituições públicas), e essa busca excessiva reduz o valor social dessa credencial, bem como dos benefícios esperados.

Ainda no que tange à educação, Hirsch (1979) destaca que grande parte da demanda por educação concentra-se principalmente sobre o Estado, responsável pela ampliação do acesso à educação, pela promoção da igualdade de oportunidades e, até mesmo, pela igualdade de resultados. Todavia, somente os indivíduos em posições sociais privilegiadas conseguiriam melhor aproveitar as oportunidades disponibilizadas. Para esses, a educação se torna um bom investimento, não somente pelo seu suposto potencial em elevar os ganhos, mas por garantir um melhor posicionamento social e a manutenção de seus privilégios, adquirindo um caráter de consumo defensivo. Essa ação defensiva, por sua vez, agrava a situação da coletividade e produz efeitos colaterais adversos. Um desses efeitos é que os indivíduos procuram elevar seu nível educacional acreditando em melhores oportunidades no mercado, mas as melhores oportunidades no mercado não são abertas a todos, acarretando na frustração das expectativas individuais. Além disso, a elevação geral dos níveis educacionais depreciaria o valor das credenciais (HIRSCH, 1979).

Hirsch (1979) destaca que a procura excessiva pelas supostas vantagens de uma determinada credencial educacional leva a uma espécie de “inflação de credenciais”, gerando a deteriorização da qualidade e dos benefícios dos diplomas, bem como um desperdício social de habilidades por razões de competição. O desperdício social reduz o nível de bem-estar de todos e impõe uma hierarquia que limita os bens socialmente escassos a círculos restritos das camadas socialmente privilegiadas. Nesse processo, as desigualdades se intensificam, ao contrário do esperado pelos economistas liberais, e a educação torna-se um recurso para controlar a escassez social. Para Hirsch (1979), um dos problemas das teorias econômicas liberais é negligenciar o fato de que o crescimento econômico individual não pode ser traduzido em um crescimento econômico coletivo. Embora as teorias econômicas liberais, como as teorias do capital humano, tenham sido importantes por proporcionar uma justificativa econômica para a expansão dos sistemas educacionais, essa ideologia econômica ampliou o conceito de

acumulação de capital de forma desenfreada pelos indivíduos, em maior ou menor grau, com sérias consequências para o bem-estar coletivo.

Diante disso, Hirsch (1979) aponta como “doença” a busca individual desenfreada por vantagens que garantam o melhor posicionamento na competição social, bem como as melhores oportunidades individuais. Os efeitos colaterais são adversos, uma vez que as oportunidades individuais se diferem das oportunidades sociais, fazendo-se necessária alguma medida que neutralize os danos e concilie essas diferenças. A alternativa proposta por Hirsch (1979) é dura, para o autor, seria necessário um consenso social que “aceitasse” que certos bens e serviços não podem ser distribuídos de forma igualitária, sendo necessário um “grau ótimo” de desigualdades, para não haver perdas no valor e nos benefícios sociais proporcionados por esses bens e serviços. Ao contrário do propalado pelas teorias econômicas liberais, a busca do interesse individual não contribui para o bem-estar coletivo. A liberdade econômica dos indivíduos prejudica o crescimento econômico geral, e, para que isso não aconteça, talvez se façam necessárias certas intervenções, concessões e soluções operacionais. Hirsch (1979) conclui que:

Os limites sociais do crescimento intensificam a luta distributiva. Aumentam a importância do lugar relativo. Intensificam a pressão pela equalização dos recursos econômicos por parte dos pobres e aumentam a resistência à equalização por parte dos ricos. Com isso, reduzem as possibilidades de acordo em relação às medidas de redistribuição que podem melhorar o bem-estar social de todos os indivíduos (HIRSCH, 1979, p. 257).

Goldthorpe (2010) também presume que as famílias das classes favorecidas buscam realizar 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”. Desta forma, dentre as famílias das classes privilegiadas, a importância da educação seria a manutenção de sua posição de classe. Uma vez que essas famílias possuem a capacidade de absorver os custos envolvidos, elas incentivariam seus filhos a obterem níveis educacionais mais elevados.

Goldthorpe (2010) destaca que, ao longo do século XX, com a expansão dos sistemas públicos de ensino nas sociedades economicamente avançadas, a educação primária e secundária, de uma forma ou de outra, tornou-se gratuita, obrigatória e universal. Desde então, o nível médio de escolaridade veio aumentando



consideravelmente nessas sociedades, embora muitas investigações empíricas revelem que os efeitos de tal expansão são relativos e limitados, na medida em que compreendem uma série de transições ou ramificação em certos pontos do sistema de ensino, configurados e direcionados, principalmente, às crianças das classes menos favorecidas. Apesar das reformas e da expansão dos sistemas de ensino, o balanço geral dos custos, riscos e benefícios associados às opções educacionais mais ambiciosas permaneceram altos e pouco acessíveis às classes menos favorecidas (GOLDTHORPE, 2010).

Nesse sentido, segundo Goldthorpe (2010), duas principais teorias sobre a formação das classes sociais podem ser distinguidas: as teorias marxistas, preocupadas principalmente com a formação das classes sociais, o 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, culminando na transformação política e econômica do sistema capitalista em um novo sistema “justo e igualitário”; e as teorias liberais, preocupadas com o progresso econômico e a estabilidade política. Sob a ótica das teorias liberais, a lógica da industrialização demandaria a utilização cada vez mais eficiente dos recursos humanos, refletindo, conseqüentemente, na expansão da oferta educativa, na reforma das instituições de ensino e na atribuição de critérios meritocráticos nos processos de seleção social.

Goldthorpe (2010) pontua que, de acordo com os argumentos liberais, uma das principais expectativas é que as diferenças entre as classes a nível educacional diminuam por meio de provisões públicas direcionadas ao ensino gratuito em todos os 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 gratuita, obrigatória e universal acaba favorecendo aqueles que já se encontram em uma posição social de vantagem e, potencialmente, conseguem aproveitar melhor as novas oportunidades abertas, fluindo no sistema de ensino até chegar ao nível superior. O otimismo liberal sobre a redução das diferenças entre as classes a nível educacional advém da suposição de que, ao reduzir os custos da educação para o indivíduo, seus benefícios serão mais percebidos. Além disso, os critérios de atribuição dariam lugar aos critérios de desempenho na seleção social (hipótese da meritocracia) e a educação se tornaria a chave para o sucesso econômico, sendo reconhecida como tal. No entanto, embora o argumento liberal seja relevante para

explicar a expansão educacional, negligenciaria o fato de que as decisões em relação à educação permanecem condicionadas pela classe social (GOLDTHORPE, 2010).

Goldthorpe (2010) sugere que as teorias mais favoráveis à explicação da reprodução das classes são aquelas que supõem uma ligação entre classe e cultura, conforme apontado por Bourdieu e Passeron (1970). Na perspectiva desses autores, o contexto de reprodução cultural das classes passaria pelo sistema educacional, configurado em favor da manutenção das classes dominantes. O sistema educacional não seria visto como um meio de potencializar os talentos, ou de ampliar as oportunidades através da meritocracia, mas, sim, como uma agência de controle social, necessária à manutenção das estruturas de classes, principalmente, a fim de garantir os interesses particulares das classes dominantes. Assim, o sucesso escolar das classes dominadas seria prejudicado e seus membros colocados como cúmplices de seus próprios fracassos, seja através de uma aceitação passiva 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 (GOLDTHORPE, 2010).

Porém, orientando-se 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 tanto as teorias de inspiração marxista, de inspiração liberal e as teorias sobre a reprodução cultural das classes seriam insuficientes para explicar a mobilidade nas sociedades industriais, devido à suposição de que mudanças macrossociais podem ser entendidas sem uma análise séria das orientações, objetivos e condições de ação dos indivíduos, deixando ambas as teorias igualmente desprovidas de micro fundamentos. Posto isso, Goldthorpe (2010) defende que as teorias da escolha racional podem ser muito úteis na compreensão de como os atores agem para atingir seus objetivos, utilizando os recursos disponíveis e se adaptando às oportunidades e constrangimentos que caracterizam sua situação social.

Goldthorpe (2010) defende que a teoria da ação racional pode ser aplicada a análise de classes para mostrar como os objetivos dos atores são inteligíveis em relação à sua posição de classe e como suas ações em direção a esses objetivos são condicionadas pela distribuição de recursos, oportunidades e constrangimentos que a estrutura de classes como um todo os impinge. Para Goldthorpe (2010), os atores não agem seguindo irreflexivamente as normas sociais, ao contrário, agem segundo certo

grau de conhecimento sobre sua situação social, seus limites e possibilidades. Porém, o autor adverte que os atores não são totalmente esclarecidos sobre seus objetivos e a melhor maneira de perseguí-los e que as teorias da ação racional devem ser incorporadas com cautela e ressalvas. Goldthorpe (2010), na esteira de Boudon (1981), defende a aplicabilidade das teorias da ação racional, guardadas suas limitações, para a compreensão da tomada de decisão em relação à escolaridade, em diferentes contextos de classe.

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 das classes menos favorecidas de 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 tomada de decisão sobre a continuidade educacional. A interpretação adicional proposta por Goldthorpe (2010) sugere que as crianças das classes sociais menos favorecidas precisariam demonstrar previamente aos seus pais suas capacidades e habilidades cognitivas, para que esses considerem as opções educacionais mais ambiciosas. Ao investigar as regularidades macrossociais resistentes às mudanças, o autor observa que as diferenças entre as classes na aquisição educacional, em geral, persistem, pois as poucas mudanças que ocorrem em relação aos custos e benefícios da educação ainda não favorecem opções racionais mais ambiciosas, especialmente, entre as classes desprivilegiadas. Contudo, não presume que tais regularidades sejam determinísticas, salientando a importância da análise dos contextos desviantes.

Goldthorpe (2010) observa que, ao considerar 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 obterem graus educacionais mais elevados. Já as famílias em posições sociais desprivilegiadas também consideram a educação superior para seus filhos, ainda que de forma mais ponderada e cautelosa em relação às famílias em posições sociais privilegiadas, desejando a educação como um bem de consumo, que pode proporcionar a mobilidade ascendente. Todavia, as famílias em posições sociais desprivilegiadas também consideram as opções menos ambiciosas e

dispendiosas, a fim de evitar qualquer mobilidade descendente. Para essas famílias, as opções mais ambiciosas podem ter altos custos, e o fracasso pode ser muito caro. Assim, para as crianças pertencentes a essas famílias, ainda permanece uma tendência educacional oposta àquelas pertencentes às famílias em posição social privilegiada (GOLDTHORPE, 2010).

Goldthorpe (2010) desenvolve a abordagem teórica de Boudon (1981), que considerou os efeitos primários (influências culturais da classe, bem como a capacidade cognitiva demonstrada pela criança no início de sua vida escolar) e os efeitos secundários (capacidade cognitiva demonstrada pela criança ao longo de sua vida escolar e as possibilidades de se converter o diploma em realização socioeconômica futura, tendo em vista a análise dos custos, riscos e benefícios). Porém, Goldthorpe (2010) evidencia que estaria nos efeitos secundários o centro das atenções em relação às diferenças entre as classes, onde a expansão educacional deve ser tratada de forma eficaz. Para Goldthorpe (2010), os efeitos primários podem ser entendidos de forma mais ampla do que aquela colocada por Boudon (1981), englobando influências culturais, psicológicas e genéticas. Já os efeitos secundários operariam através das decisões tomadas pelo indivíduo e sua família sobre as opções educacionais mais ambiciosas, analisando as possibilidades de conversão do diploma em realização socioeconômica futura. Goldthorpe (2010) argumenta que a teoria da escolha racional pode 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).

Em suma, Boudon (1981) e Goldthorpe (2010) partem do pressuposto de que só é possível compreender a persistência das desigualdades educacionais considerando os efeitos primários e secundários. No caso dos efeitos secundários, conforme enfatizado por Goldthorpe (2010), esses operariam através das decisões práticas tomadas pelos indivíduos e suas famílias em certos pontos do sistema de ensino, por exemplo, em relação a concluir ou não a escolaridade básica, fazer um profissionalizante, técnico ou superior, ingressar no mercado de trabalho sem credencial educacional etc. Essas decisões, por sua vez, são tomadas com base nos custos, riscos e benefícios, associados a cada opção. Logo, se os custos das opções educacionais mais ambiciosas forem altos para as famílias em situação social de desvantagem, essas optarão por trajetórias escolares mais curtas e experiência no mercado de trabalho. Por outro lado, se os custos das opções educacionais mais ambiciosas forem mais acessíveis para essas famílias, sua

tendência será estender a trajetória escolar de seus filhos em busca de melhores oportunidades futuras.

Com base nesses pressupostos, Boudon (1981) e Goldthorpe (2010) defendem a abordagem da escolha racional. Segundo Tavares Jr. (2007), o modelo defendido por Goldthorpe (2010), inspirado no modelo de Boudon (1981), destaca a importância da ação racional, no sentido da tomada de decisão individual, do ethos e da análise dos custos, riscos e benefícios da educação enquanto um investimento pessoal e familiar. Goldthorpe (2010), em consonância com Boudon (1981), defende 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, risco e benefício para os indivíduos e suas famílias no que tange ao investimento em educação.

Inspirados na abordagem da escolha racional, autores como Raftery e Hout (1993) propuseram a hipótese da Desigualdade Maximamente Mantida – Maximally Maintained Inequality (MMI). Ao examinar os efeitos da expansão educacional na Irlanda, esses autores postularam a hipótese de que a expansão do sistema educacional não implicaria necessariamente redução das desigualdades sociais, mas, sim, que essas tenderiam a permanecer estáveis, ou, mesmo, a se ampliarem, uma vez que os grupos que estão em vantagem social aproveitariam melhor as novas oportunidades disponibilizadas, visando, dentre outras coisas, a manutenção de sua posição social de vantagem. Desta forma, somente quando houver uma universalização de um dado nível educacional entre os grupos em vantagem social é que esse nível ficaria disponível para os grupos em desvantagem social, e, assim, os grupos em desvantagem social poderiam atingir gradualmente esse nível de realização educacional. Diversos autores seguiram influenciados por essas abordagens, aplicando-as a diferentes países, inclusive ao Brasil.

## 1.6 DETERMINANTES EDUCACIONAIS: SOCIALIZAÇÃO

A partir dos anos 1980, as investigações e interpretações sobre os determinantes educacionais passaram a dar maior enfoque aos próprios sujeitos na construção de suas trajetórias escolares, adotando abordagens microsociológicas, voltadas à compreensão das biografias escolares. Essas investigações buscam explicar as ações dos indivíduos e os processos internos às famílias, por meio dos quais as estratégias de escolarização são elaboradas. Nessa perspectiva, os indivíduos passam de meros executores de processos macroestruturais a agentes efetivos e diferenciados, que influenciam diretamente na

definição de seus destinos escolares. Assim, as investigações sobre as trajetórias escolares de diferentes indivíduos de um mesmo grupo social entraram para a agenda da Sociologia da Educação, especialmente as investigações sobre as trajetórias escolares bem sucedidas entre os indivíduos das camadas populares (NOGUEIRA; FORTES, 2004).

Nesse contexto, autores como Laurens (1992) e Lahire (1997), por exemplo, tornaram-se proeminentes na França, no que tange à investigação de trajetórias escolares bem sucedidas entre os indivíduos das camadas populares. Laurens (1992) investigou na França, entre os anos de 1986 e 1987, trajetórias escolares atípicas de filhos de operários que conseguiram ingressar no curso superior de engenharia. O autor constatou que, dos 376 mil filhos de operário que nasceram nos anos 1960, apenas 700 obtinham o diploma de engenheiro ao final dos anos 1980. Utilizando dados de estatísticas oficiais, Laurens (1992) observou que as chances dos filhos de operários terem acesso ao diploma de engenharia eram uma em quinhentos, fato que torna essas trajetórias atípicas e excepcionais. Frente a esse quadro, Laurens (1992) investigou essas trajetórias escolares atípicas e excepcionais utilizando metodologias qualitativa e quantitativa. Na parte qualitativa, foram analisados 31 relatos biográficos. Na parte quantitativa, foram aplicados questionários, a partir dos quais foram reconstituídas 167 trajetórias. O autor identificou três tipos de trajetórias escolares que se relacionam com três tipos de comportamentos familiares, os quais ele denominou “laborioso”, “ambicioso” e “sortudo”.

No grupo dos laboriosos, os pais estavam envolvidos no trabalho escolar, dividindo as tarefas de supervisionar e se informar sobre os caminhos escolares possíveis, orientando os filhos quanto ao funcionamento do sistema de ensino, embora os planos de ingressar na educação superior sejam elaborados tardiamente. No grupo dos ambiciosos, os pais projetam para os filhos os ramos mais prestigiados do ensino superior, a mãe se dedica ao trabalho de orientação do filho, enquanto que o pai incentiva a continuação dos estudos em momentos decisivos. No grupo dos sortudos, as práticas educativas de sucesso são delegadas a outros, uma vez que a família desconhece o funcionamento do sistema de ensino. Esse grupo se preocupa principalmente em assegurar o emprego para os filhos, e a escolarização superior não se apresenta como possibilidade presente nos planos familiares (LAURENS, 1992).

Cruzando os dados desses grupos, Laurens (1992) observou alguns fatores que foram cruciais ao sucesso escolar, tais como o fato de ter avós não operários; pais com

trajetórias escolares e profissionais ascendentes, com qualificação e estabilidade no emprego; famílias com baixo número de filhos; ativismo político e religioso. Além disso, o autor identificou o que ele chamou de “estruturantes e desencadeadores do sucesso”, como pais primogênitos que não puderam prosseguir nos estudos, investimento dos pais para eventualmente recuperar uma situação social favorável que foi perdida, concentração dos investimentos em um filho único, situações de imigração que favorecem novos projetos familiares, frustrações escolares que os pais repassam para os filhos, dentre outras. O autor conclui que o sucesso escolar nos meios populares está ligado a um projeto familiar estruturante, isto é, a forte mobilização das famílias em prol da escolarização dos filhos.

Lahire (1997) também buscou investigar na França, nos anos 1980, diferenças internas às famílias das camadas populares, que poderiam explicar as variações nos resultados escolares dos filhos. Lahire (1997) destaca que diversas pesquisas evidenciam que as crianças que compartilham uma condição socioeconômica semelhante obtêm diferentes resultados escolares. No caso das crianças pertencentes às camadas populares, por exemplo, é possível encontrar tanto situações de fracasso, como casos de reprovações, quanto situações de sucesso escolar, isto é, casos de aprovação e, até mesmo, boa classificação nos exames escolares. Diante disso, Lahire (1997) defende que, para compreender os resultados escolares, é preciso identificar configurações e redes de interdependência complexas e singulares. Assim, Lahire (1997) busca descrever e analisar traços familiares, como a cultura familiar de escrita, as condições econômicas de existência, a ordem moral doméstica, as formas de autoridade familiar, as formas familiares de investimento pedagógico e os resultados educacionais dos filhos.

A cultura familiar de escrita se refere a práticas domésticas de leitura e escrita, tais como a organização de documentos, anotação de recados, lista de supermercado, dentre outras práticas que envolvem organizar, planejar, escrever, calcular etc. Enquanto gestão do cotidiano, essas práticas auxiliam na produção de certas disposições cognitivas que podem favorecer a obtenção de bons resultados escolares. Todavia, para a cultura escrita familiar se constituir, desenvolver-se e ser transmitida, são necessárias condições econômicas específicas de existência. Diante disso, Lahire (1997) ressalta que, “embora tenhamos tendência a representar as classes populares como classes homogêneas, nossas pesquisas anteriores explicitaram a diversidade das relações que tais classes podem ter com a escrita” (LAHIRE, 1997, p. 22). Segundo o autor,

A interrogação sociológica sobre as práticas da escrita abre, portanto, uma brecha na unidade da teoria, da prática ou do senso prático. Se, de fato, o habitus é a experiência comum do mundo, pré-reflexiva, prática... então, nem todas as práticas têm o habitus como princípio de criação (LAHIRE, 1997, p. 22).

Com relação à ordem moral doméstica, segundo Lahire (1997), as famílias das classes populares podem dar grande importância ao bom comportamento escolar, inclusive o respeito à autoridade do professor. Os pais também podem controlar diretamente a escolaridade dos filhos, punindo notas baixas e mau comportamento, assegurando que as tarefas sejam realizadas, controlando o tempo dedicado aos deveres escolares, limitando saídas noturnas etc. A regularidade das atividades, dos horários, as regras e outras disposições familiares produzem certas estruturas cognitivas que contribuem na ordenação dos pensamentos e na organização das ações. Nesse sentido, as formas de autoridade familiar são importantes, porque a escola é um lugar regido por regras e disciplina.

Com relação às formas familiares de investimento pedagógico, Lahire (1997) destaca sua posição contrária ao argumento de que as famílias populares, cujos filhos tiveram sucesso escolar, caracterizam-se essencialmente por práticas de superescolarização. Segundo Lahire (1997), alguns pais, de fato, podem fazer da escolaridade dos filhos a finalidade essencial de sua própria vida. Porém, dentre as famílias das camadas populares, há diferentes modelos implícitos ou explícitos de promoção do sucesso escolar, que, por sua vez, são frutos de diferentes combinações cultural, econômica, social etc. A existência de um projeto ou de uma intenção familiar inteiramente voltada para escola seria um tipo de caso, dentre outros casos possíveis.

Lahire (1997) defende que cada indivíduo possui uma história social particular, lidando constantemente com um conjunto específico e complexo de vínculos familiares e sociais (redes de interdependência), que influenciam na constituição de certas disposições cognitivas, que podem favorecer o seu sucesso escolar. Diante disso, Lahire (1997) argumenta que, embora tenhamos a tendência de representar as classes populares como homogêneas, os dados apontam para uma enorme diversidade, especialmente na relação com a escrita. Nesse sentido, Lahire (1997) questiona: se o habitus é a experiência comum de toda uma classe, por que as práticas de escrita das famílias das classes populares se diferem entre si? O autor defende que a experiência de vida de um indivíduo dificilmente pode ser deduzida somente do seu pertencimento a uma única coletividade, ou do fato de estar inserido em uma classe social específica. Nesse sentido,



as críticas sugerem que Lahire (1997) busca transpor o modelo bourdieusiano de habitus para uma escala microssociológica de análise.

Assim, Lahire (1997) cruzou informações sobre as crianças, fornecidas pelos professores, pelas famílias, pelos relatórios escolares, pelas fichas escolares e pelas próprias crianças, buscando identificar configurações sociais complexas a fim de compreender como resultados e comportamentos escolares singulares só se explicam pelas redes de interdependência familiares e escolares, tramadas por relações sociais mais ou menos harmoniosas ou contraditórias. A estratégia de se investigar um número pequeno de casos teve por objetivo pensar sociologicamente casos particulares em suas complexidades específicas. Lahire (1997) entrevistou, inicialmente, 139 alunos da 2ª série do ensino fundamental, dos quais selecionou 27, dentre os quais dois irmãos, totalizando 26 famílias. Dentre os alunos selecionados, havia aqueles que foram relativamente mal na avaliação nacional e aqueles que tiveram êxito na avaliação. O autor adverte que as noções de fracasso e sucesso escolar são produtos de um discurso histórico, variando no tempo e no espaço, em função das exigências econômicas e sociais.

Em suma, a população investigada era moradora de bairros populares, a maioria dos pais era de operários ou empregados não qualificados, ativos ou aposentados. Somente uma minoria era de empregados qualificados, comerciantes, pequenos proprietários, executivos ou exerciam profissões intermediárias. A maior parte das mães era dona da casa. Os pais eram, em sua maioria, casados ou conviviam maritalmente, possuindo três filhos ou mais. Grande parte dos chefes de família eram de estrangeiros. Segundo o autor, os bairros populares urbanos agrupam famílias cujas características sociais, econômicas e culturais não predis põem a grandes desempenhos escolares (LAHIRE, 1997).

Segundo Lahire (1997), as situações de sucesso escolar no ensino fundamental estão longe de serem improváveis em meios populares. De fato, se, por um lado, é mais provável encontrar crianças dos meios populares dentre a população que teve pelo menos uma repetência nos anos iniciais da educação básica, por outro lado, não é absolutamente impossível encontrar crianças vindas desses mesmos meios com escolaridade sem repetência. Lahire (1997) conclui que a omissão dos pais das camadas populares perante a escola é um mito. Ao exprimir seus desejos quanto ao futuro profissional dos filhos, eles almejam para sua prole um trabalho menos cansativo, melhor remunerado e mais valorizado do que o seu. Qualquer que seja a situação

escolar da criança, os pais têm o sentimento de que a escola é importante, desejando que os filhos sejam mais escolarizados que eles.

Lahire (1997) também conclui que somente a existência objetiva de capital cultural no seio de uma configuração familiar não diz nada sobre as relações sociais e a frequência dessas relações, através das quais se transmite ou não o capital cultural. Ou seja, a existência de um capital cultural familiar objetivado não implica que a família tenha um capital cultural incorporado. Os pais podem comprar livros, dicionários e enciclopédias, mas não acompanhar os filhos na descoberta desses objetos, tornando esse capital cultural morto. Os pais, mesmo aqueles que mal sabem ler, também podem incentivar os filhos a ler e a escrever, transmitindo uma boa relação com a cultura escrita e com a cultura escolar. Ou ainda, os pais podem experimentar sentimentos de inferioridade ou de incompetência cultural diante da instituição escolar e transmiti-los às crianças. Na ausência de capital cultural, o que as histórias relatadas mostraram é que se cria, no interior dessas famílias, um lugar simbólico de grande importância para o mundo escolar e letrado. Segundo Lahire (1997), importam questões como:

Que pessoa detém o capital cultural? Estará ela sempre presente junto à criança? Ela cuida da sua escolaridade? Muitas são as perguntas que, por parecerem banais, não são menos essenciais. Com efeito, a simples existência objetiva de um capital cultural ou de disposições culturais no seio de uma configuração familiar não nos diz nada acerca das maneiras, das formas de relações sociais, a frequência das relações etc., através das quais eles se "transmitem" ou não se "transmitem" (LAHIRE, 1997, p. 339).

## 1.7 DETERMINANTES EDUCACIONAIS: EFEITO-ESCOLA

De modo geral, os argumentos que predominaram na Sociologia da Educação até o início dos anos 1980 defendiam, mesmo que com distintas abordagens teóricas e metodológicas, que a origem social e o background familiar seriam os maiores determinantes educacionais e que a escola em si não interferiria significativamente nas trajetórias escolares dos alunos, pois seus efeitos seriam mínimos. Muitos desses argumentos foram embasados nas pesquisas de Coleman (1966) e Jenks (1972). Porém, nesse mesmo contexto, embora diversos pesquisadores reconhecessem o peso da origem social sobre o destino escolar dos indivíduos, também questionavam se realmente as características escolares não faziam a diferença, buscando examinar de forma mais detalhada questões internas à escola. Assim, muitos pesquisadores passaram a olhar

para escola como uma instituição política, dotada de lógicas e práticas próprias, e, nesse sentido, efeitos próprios (COUSIN, 1993; BRESSOUX, 1994). Segundo Cousin (1993):

Depuis le début des années 80, la sociologie de l'éducation a construit un nouvel objet communément appelé «l'effetétablissement». Il s'agit d'observer la capacité des établissements scolaires à se construire comme des organisations autonomes. Cette problématique sous-entend que les établissements peuvent avoir leur propre efficacité, indépendamment des caractéristiques de leur public. Autrement dit, l'école n'est plus considérée comme un système monolithique agissant aveuglément de la même manière partout et au même moment, mais comme l'agrégation de multiples unités – écoles primaires, collèges et lycées – produisant chacune des effets sensiblement différents sur les résultats scolaires et/ou sur la sélection scolaire (COUSIN, 1993, p. 395).

Ao ser vista como objeto e centro de política, a instituição escolar passa a ser pesquisada, especialmente, no que tange ao efeito do estabelecimento. Esse campo de pesquisas argumenta que a escola não age da mesma forma em todos os lugares, havendo especificidades quanto aos recursos próprios e às relações sociais estabelecidas em cada contexto. A imagem da instituição igual e uniforme começa a desaparecer. Diante disso, essas pesquisas passam a questionar, dentre outras coisas, se os alunos aprendem mais, ou menos, de acordo com as políticas e práticas de cada escola, evidenciando, por exemplo, que as mesmas políticas públicas educacionais podem ter diferentes efeitos conforme as políticas e práticas de cada escola (COUSIN, 1993).

Apesar das diversas abordagens teóricas e metodológicas, esses trabalhos têm em comum a vontade de refletir sobre as especificidades. Assim, esses estudos se colocam na linha das desigualdades educacionais, porém, seu foco principal passa a ser a instituição escolar, em que o contexto é o elemento central. Esses trabalhos argumentam que as desigualdades educacionais não podem ser reduzidas somente às características individuais ou ao background familiar, pois também resultam do contexto da própria escola. A escola, enquanto instituição política, com relações sociais e pedagogias próprias, é peça fundamental no desempenho escolar dos alunos. Desta forma, ampliam-se as pesquisas sobre a eficiência e a eficácia da escola (COUSIN, 1993).

Assim, ao longo dos anos 1960 e 1970, acreditava-se, basicamente, que a escola não fazia a diferença, surgindo estudos em reação a essa conclusão em diversos países, como Estados Unidos, França e Inglaterra. Essas reações, inicialmente, foram marcadas por pesquisas que adotaram o modelo de entrada e saída (input-output), buscando perceber se os recursos humanos, materiais e financeiros da escola, bem como as

características dos alunos, eram capazes de influenciar nos resultados escolares. Porém, devido ao tipo de pesquisa aplicada aos alunos, a qual subestimava os efeitos das escolas, essas pesquisas passaram a ser fortemente contestadas. Já na década de 1980, as pesquisas passaram a mostrar empiricamente que a escola faz a diferença. Multiplicam-se os trabalhos sobre o efeito do professor, da gestão, das estruturas de poder, das expectativas, do clima escolar, da composição da escola, da sala de aula, das avaliações, do mercado escolar, dentre outros. Também se multiplicam trabalhos que utilizam métodos quantitativos e estatísticos cada vez mais sofisticados. Parte desses estudos se concentra em grandes amostras, mas a unidade de medida é a instituição escolar (COUSIN, 1993; BRESSOUX, 1994; SAMMONS; HILLMAN; MORTIMORE, 1995; REYNOLDS, 1997; REYNOLDS, 2011).

Nesse contexto, busca-se, cada vez mais, uma compreensão dos processos internos às escolas, os quais determinam a sua eficácia, ou seja, a sua capacidade de interferir positivamente, através de políticas e práticas escolares, no desempenho dos alunos. Na década de 1990, continua-se a levantar mais evidências sobre o efeito escola, havendo também uma maior internacionalização das pesquisas, bem como a adoção de metodologias mais qualitativas. A partir de então, não somente aumenta o número de pesquisas, como também essas se tornam mais dinâmicas e plurais. Examinam-se os efeitos da liderança do diretor, da organização da escola, do ambiente de aprendizagem, do processo de ensino e aprendizagem, da mobilização escolar, do uso do tempo, das relações sociais no interior da escola, da relação família-escola, das políticas públicas educacionais e políticas institucionais que visam organizar as práticas escolares, dentre outras. A combinação desses fatores seria crucial no desempenho educacional dos alunos, direta ou indiretamente (COUSIN, 1993; BRESSOUX, 1994; SAMMONS; HILLMAN; MORTIMORE, 1995; REYNOLDS, 1997; REYNOLDS, 2011). Desta forma, essas pesquisas constataram que, mesmo que a origem social tenha maior peso explicativo, as características da escola também explicam parcialmente o sucesso escolar.

Nas sociedades contemporâneas a educação é um dos principais determinantes da posição dos indivíduos no mercado de trabalho. Diante disso, Muller e Shavit (2003) investigaram as formas específicas pelas quais as características dos sistemas educacionais afetam a relação entre as credenciais educacionais e a ocupação dos indivíduos, realizando uma análise comparativa entre treze países, a partir de sofisticadas análises estatísticas, os quais: Austrália, Inglaterra, França, Alemanha,

Irlanda, Israel, Itália, Japão, Holanda, Suécia, Suíça, Taiwan e Estados Unidos. Para Muller e Shavit (2003), os sistemas educacionais se diferem no que tange a oferta de uma educação mais acadêmica, ou geral (que inclui, por exemplo, o ensino de literatura, aritmética, raciocínio lógico, cultura básica, habilidades comunicativas e etc.); ou uma educação mais vocacional (que inclui habilidades mais funcionais, porém, mais limitadas, como contabilidade, programação de computador, cuidados infantis, domínios artesanais, ferramentais e maquinários, dentre outros).

De acordo com Muller e Shavit (2003), muitos pesquisadores argumentam que essa diferença aumenta as desigualdades perante o ensino e o trabalho, principalmente, entre os estudantes pertencentes às classes trabalhadoras, os quais são desproporcionalmente alocados em programas vocacionais. Outros pesquisadores defendem que o treinamento profissional para estudantes pertencentes às classes trabalhadoras melhora suas chances no mercado de trabalho, atenuando as possibilidades de ingresso em ocupações precárias sem qualificação. Na maioria dos casos, a educação profissional tem menos prestígio que a educação acadêmica e questões como a organização e definição de currículo tendem a ser fortemente influenciadas por associações de empregadores. Muller e Shavit (2003) destacam que nos sistemas estratificados, os estudantes são direcionados desde cedo, conforme seu perfil socioeconômico, para determinados percursos escolares, sendo conduzidos a distintas qualificações, claramente diferenciadas no mercado de trabalho. Já a padronização do sistema favorece a comparação entre as qualificações educacionais dos indivíduos.

Em suas conclusões, Muller e Shavit (2003) destacam que os efeitos da educação sobre a colocação profissional são meticulosamente condicionados pelo contexto institucional, isto é, pelas características do sistema de ensino. Assim, observam-se consideráveis semelhanças e diferenças entre os países no padrão de associação entre educação e trabalho. Dentre as semelhanças, destaca-se a importância da qualificação na colocação em ocupações de maior prestígio, na atenuação dos riscos de desemprego e na redução das chances de colocação em ocupações precárias. Dentre as diferenças, observa-se que a magnitude dos efeitos da qualificação educacional sobre o trabalho varia grandemente. De modo geral, a educação é um elemento crucial na trajetória social dos indivíduos em relação à classe de origem e a classe de destino, atuando fortemente na transmissão intergeracional das desigualdades.

## 1.8 FATORES DETERMINANTES DAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES

Conforme apontado pela literatura científica, desde a metade do século XX, os países liberais e industrializados têm expandido seus sistemas educacionais e defendido a meritocracia – seleção social baseada no mérito/qualificações educacionais – como um meio de “democratizar” a ascensão social. No entanto, mediante a constatação do movimento contrário, isto é, da reserva de oportunidades pelas próprias elites, bem como a persistência das desigualdades perante o ensino, diversas investigações passaram a se debruçar sobre a gênese das desigualdades educacionais nessas sociedades, buscando correlacioná-las a fatores individuais, familiares, escolares, dentre outros, adotando distintas abordagens teóricas e metodológicas. Diante dos resultados encontrados por essas investigações, a maioria desses países têm buscado implementar políticas públicas visando melhorar a eficiência da escola e reduzir as desigualdades face à educação (DURU-BELLAT, 2002).

Duru-Bellat (2002) ressalta que as desigualdades educacionais se apresentam sobre diferentes facetas e se processam de modos diferentes em países ricos e países pobres. Por exemplo, variáveis que têm maior peso na explicação das desigualdades na aquisição educacional em países pobres e menos escolarizados, como a origem social, em geral, apreendida pelo nível de renda e educação dos pais, têm um peso menor na explicação da desigualdade na aquisição educacional em países ricos e mais escolarizados, onde a qualidade da educação seria crucial na explicação dessas desigualdades. Por exemplo, de acordo com os dados do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), a relação entre origem social e desempenho dos alunos em leitura explica (5%) dos resultados na Islândia, (6%) no Japão, (20%) nos países da Europa Central, nos países Germânicos e em alguns países mais pobres da América Latina (DURU-BELLAT, 2002).

De um modo ou de outro, em todos os países, as trajetórias escolares são marcadas por uma grande variedade de percursos. Na maioria dos países da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), por exemplo, a escolha do percurso geralmente difere de acordo com a origem social dos alunos. Nos países industrializados, essa variedade de percursos se estende além da escolaridade obrigatória, abrangendo cursos profissionalizantes, técnicos superiores. Nesses países, o peso da origem social sobre as trajetórias escolares tem encontrado resultados

convergentes. Na maioria das pesquisas, por exemplo, a profissão do pai, selecionado como índice sintético do ambiente social do aluno (o que inclui aspectos materiais e culturais), apresenta forte impacto sobre a trajetória escolar. No que tange à mãe, o fato de ter concluído a escolaridade básica, ou possuir diploma de nível superior, proporciona uma relativa vantagem em termos de desempenho, por exemplo, em alfabetização em leitura. Nesses países, a probabilidade de um jovem adquirir um diploma de nível superior está fortemente correlacionada com o fato de os pais possuírem um diploma de nível superior (DURU-BELLAT, 2002).

Posto isso, ressalta-se que, dentre as diferentes possibilidades aventadas para explicar as correlações entre origem social e destino escolar, muitas das pesquisas privilegiam a teoria de Bourdieu e Passeron (1970), que aponta as diferenças culturais como responsáveis pela desigualdade de sucesso escolar. Outras pesquisas explicam as desigualdades educacionais pela posição social e os campos decisórios, inspiradas nos trabalhos de Boudon (1981) e Goldthorpe (2010), além de pesquisas que consideram as diferenças na socialização, inspiradas em Lahire (1997). Desta forma, as pesquisas têm se debruçado sobre a família e suas estratégias, assim como sua relação com a escola. A relação entre família e escola é considerada um fator específico na produção das desigualdades educacionais. Todavia, diversas pesquisas também têm evidenciado que os fatores familiares não atuam de forma independente da escola, ressaltando os efeitos próprios da escola (cf. Bressoux, 1994). Nesta direção, evidenciam-se os efeitos das características físicas, tais como o tamanho e os recursos da escola; os efeitos do contexto, como a localização geográfica; os efeitos das características climáticas, como a segurança, organização, boas relações; os efeitos da enturmação; das expectativas dos professores; da gestão etc.

Assim, os fatores individuais, familiares e escolares têm sido permanentemente investigados no que tange aos determinantes das desigualdades educacionais. Deste modo, considerando a literatura científica internacional revista ao longo deste capítulo, parte-se do pressuposto de que esses fatores, em conjunto e interação, não somente tornam complexo o transcorrer das trajetórias escolares, mas, também, compartilham a produção social do sucesso e fracasso escolar, implicando similitudes e diferenciações entre trajetórias escolares que partem de um contexto comum. Posto isso, no próximo capítulo será realizada uma revisão de pesquisas nacionais que buscam investigar as desigualdades perante o ensino no Brasil.

## **2 DETERMINANTES EDUCACIONAIS NO BRASIL: O QUE NOS ENSINAM OS ESTUDOS EMPÍRICOS**

### **2.1 INTRODUÇÃO**

No capítulo anterior, foi realizada uma revisão das principais interpretações sobre a produção social da educação, especificamente no âmbito da Sociologia da Educação internacional. Foi realizada uma contextualização da importância atribuída à educação, da expansão educacional, da persistência das desigualdades educacionais, bem como das teorias e interpretações sobre as desigualdades educacionais que se destacaram internacionalmente, especialmente nos Estados Unidos, Inglaterra e países da Europa, ao longo da segunda metade do século XX e início do século XXI, pontuando seus principais argumentos. Nesse capítulo, o debate será trazido para o contexto brasileiro, buscando-se refletir, com base na literatura científica nacional, sobre a importância atribuída à educação ao final do século XX e início do século XXI, evidenciada pela forte expansão dos sistemas de ensino no Brasil nesse período, bem como refletir sobre a estratificação educacional no país e os fatores determinantes do sucesso e do fracasso escolar. Buscar-se-á destacar algumas das pesquisas mais proeminentes sobre a produção social da educação no Brasil e os seus principais achados, longe de esgotar o escopo, os quais convergem com a literatura científica internacional.

### **2.2 EXPANSÃO ESCOLAR NO BRASIL**

Na contramão das sociedades economicamente avançadas, conforme apresentado no capítulo anterior, o Brasil somente experimentou um rápido processo de modernização na segunda metade do século XX, período caracterizado pela rápida transição estrutural da sociedade, que deixou de ser predominantemente rural, tornando-se uma sociedade urbana e industrializada (HASENBALG; SILVA, 2003). Segundo Hasenbalg e Silva (2003), na década de 1960, a população rural constituía 55,1% da população total; na década de 1970, constituía 44,1%; e na década de 1980, 32,4%. De acordo com os autores, a mola propulsora dessa transição foi o rápido crescimento econômico entre os anos de 1950 e 1990, apesar da crise econômica da década de 1980.

Nesse período, dentre os países da América Latina, o Brasil teve o crescimento econômico mais rápido, mesmo com o ritmo acelerado de crescimento demográfico.



Com a difusão de novas formas capitalistas de produção e a rápida transformação das estruturas de emprego, houve a expansão dos extratos ocupacionais médios, decorrentes da ampliação das funções do Estado e o fortalecimento das grandes empresas públicas e privadas. Com isso, houve o aumento do número de pessoas em ocupações administrativas e técnico-científicas, configurando uma moderna classe média urbana e assalariada. Além disso, grande parte da população ativa na agricultura se transferiu para setores mais produtivos (como a indústria), resultando em uma relativa mobilidade social ascendente para esses indivíduos e suas famílias (HASENBALG; SILVA, 2003).

Contudo, conforme destaca Ribeiro (2003), entre as décadas de 1950 e 1970, o Brasil se desenvolveu e se industrializou mais rapidamente, porém apenas entre 50% a 70% das crianças em idade escolar estavam matriculadas na educação básica. A situação do ensino médio (segundo grau) era ainda pior, visto que apenas de 10% a 20% dos jovens com idade relevante estavam matriculados nessa etapa. Isso significa que a maioria das crianças e dos jovens do período da industrialização não se qualificou adequadamente, conseqüentemente, aumentando as chances de se tornarem trabalhadores não qualificados com renda muito baixa. No contexto brasileiro, a forte expansão do sistema educacional é um fenômeno do final do século XX, isto é, intensifica-se principalmente a partir da década de 1990 (HASENBALG; SILVA, 2003).

Tavares Jr. (2003) destaca que, ao longo da segunda metade do século XX, o contexto socioeconômico brasileiro pode ser caracterizado por cinco momentos econômicos diferentes: o excepcional crescimento econômico durante a ditadura militar, conhecido como Milagre Econômico, entre os anos 1960 e 1970; a recessão econômica da década de 1980; a abertura econômica do país nos anos 1990; o Plano Real nos anos 1990; sua crise ao final dos anos 1990 e início dos anos 2000. Em suma, foi um período de abertura econômica para mercados internacionais e de reestruturação produtiva, que deflagrou a crise do modelo fordista no Brasil e a implantação de padrões mais modernos de produção, culminando na elevação da qualificação, no aumento da produtividade, mas, também, no desemprego estrutural e na queda das médias salariais. Apesar dos avanços econômicos, sociais e políticos do período, como a diminuição do analfabetismo e a melhoria dos indicadores de saúde pública, o Brasil continuou sendo um país majoritariamente desigual (TAVARES JR., 2003).

Nesse ínterim, alguns economistas brasileiros, inspirados pelas teorias do capital humano, seguiram corroborando que a expansão educacional e o aumento dos

investimentos públicos e privados em educação seriam indispensáveis ao desenvolvimento socioeconômico do país. Do ponto de vista do indivíduo, a aquisição de educação tende a aumentar o salário via aumento de produtividade, elevar a expectativa de vida por meio da melhor utilização dos recursos disponíveis, as famílias tendem a reduzir o número de filhos, melhorando sua qualidade de vida, dentre outros benefícios. Do ponto de vista da sociedade, embora os impactos dos investimentos em educação sejam mais difíceis de mensurar, eles exercem efeitos positivos sobre o desenvolvimento socioeconômico, por exemplo, o aumento da renda *per capita* e a queda nas taxas de mortalidade (BARROS; MENDONÇA, 1997). Essa interpretação mais otimista da produção social da educação no Brasil enfatiza mais os benefícios dos investimentos sociais e individuais em educação, do que as desigualdades de oportunidades perante o ensino. Nesse sentido, a sustentabilidade do desenvolvimento socioeconômico nacional está diretamente associada à velocidade e à continuidade do processo de expansão educacional. As investigações se debruçam, especialmente, sobre a expansão educacional e seus efeitos sobre o aumento da produtividade, o crescimento econômico e a diminuição da pobreza (BARROS; HENRIQUES; MENDONÇA, 2002).

Silva (2003) destaca que uma das características mais notáveis do sistema educacional brasileiro foi a sua rápida expansão, em todos os níveis, ao final do século XX. Nas últimas três décadas do século, o número de matrículas no sistema nacional de ensino aumentou substancialmente. A educação infantil (que inclui a pré-escola e as classes de alfabetização) cresceu mais de três vezes; o ensino fundamental praticamente duplicou de tamanho; o ensino médio passou de mais de um milhão de alunos inscritos na década de setenta, para aproximadamente sete milhões ao final dos anos noventa; o número de matrículas no ensino superior cresceu quase cinco vezes. O acesso ao ensino fundamental foi praticamente universalizado nesse período. Aliado a isso, a transição demográfica da população, a queda nas taxas de fecundidade, o acesso das famílias a condições sociais relativamente mais favoráveis e a ampliação de programas destinados a melhorar a qualidade do ensino resultaram em relevantes melhorias nos indicadores de fluxo. A redução dos custos diretos da educação para as famílias possibilitou aos segmentos em situação social de desvantagem um maior acesso à educação (SILVA, 2003).

De acordo com Silva (2003), nesse período, a taxa de analfabetismo das pessoas com quinze anos de idade ou mais foi reduzida de 34% em 1970, para 25% em 1980, 20% em 1991 e 13% em 1999. Ao mesmo tempo, o número médio de anos de

escolaridade da população com 15 anos de idade ou mais aumentou de 3,8 anos em 1976 para 5,9 anos em 1998. Em relação à desigualdade de cor, o número médio de anos de estudo da população branca aumentou de 4,5 em 1976, para 6,8 em 1998, ao passo que o número médio de anos de estudo da população não branca passou de 2,7 para 4,7 anos, nesse mesmo período. Silva (2003) destaca que, apesar das persistentes desigualdades educacionais, a expansão dos sistemas de ensino no país, nas últimas décadas no século XX, não só elevou a escolaridade da população, como também reduziu relativamente as desigualdades educacionais entre regiões, grupos de cor, gênero e estratos de renda. Ainda assim, os grupos que já se encontravam em situação de relativa vantagem social foram os que mais se beneficiaram da expansão educacional no Brasil (por exemplo, a população branca, as jovens do sexo feminino e os residentes de outras regiões que não o Nordeste). Silva (2003) observa que a expansão educacional no período considerado foi mais evidente na segunda etapa do ensino fundamental e no ensino médio, pontuando que os avanços educacionais obtidos na década de noventa foram mais significativos que em períodos anteriores (SILVA, 2003).

Na primeira década do século XXI, a expansão educacional permanece evidente no Brasil, a despeito das desigualdades. Por meio dos dados do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), verifica-se que, no Censo do ano 2000, por exemplo, dentre as pessoas de 25 anos ou mais de idade, as quais correspondiam a 85.464.452 da população, no que tange ao nível educacional, 54.042.777 não possuíam nenhuma escolarização ou possuíam o ensino fundamental incompleto; 10.974.667 possuíam o fundamental concluído; 13.963.821 possuíam o ensino médio completo; 5.485.710 possuíam curso de nível superior; 302.043 possuíam mestrado ou doutorado. Já no Censo de 2010, considerando as pessoas de 25 anos ou mais de idade, as quais correspondiam 110.586.510 da população, no que tange ao nível educacional, 54.466.102 não possuíam escolarização ou possuíam o ensino fundamental incompleto; 16.204.250 possuíam o ensino fundamental concluído; 27.156.814 possuíam o ensino médio completo; 12.462.017 possuíam curso de nível superior; para 297.327 não foi determinado o nível de escolaridade. Diante disso, nota-se que, na primeira década do século XXI, parte dos indivíduos com 25 anos ou mais de idade tornou-se mais escolarizada, no entanto, também permaneceu alta a quantidade de jovens nessa faixa etária sem nenhuma escolarização ou somente com o ensino fundamental incompleto.

De acordo com os Censos Escolares do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), também é possível constatar a

expansão educacional nas primeiras décadas do século XXI, apesar da manutenção das desigualdades de oportunidades educacionais. Em 2000, por exemplo, o número de matrículas no sistema de ensino totalizava: creche 916.864; pré-escola 4.421.332; ensino fundamental 35.717.948; ensino médio 8.192.948; ensino superior 2.694.245. Ainda de acordo com o Censo Escolar, em 2016, o número de matrículas na educação básica totalizava: creche 3.238.894; pré-escola 5.040.210; ensino fundamental 27.691.478; ensino médio 8.133.040; ensino superior 8.027.297. Nesse contexto, nota-se tanto um aumento do número de crianças matriculadas em creches e pré-escolas como uma diminuição do número de matrícula no ensino fundamental, que podem ser reflexo, dentre outras coisas, tanto do maior acesso das famílias à educação básica, bem como de mudanças demográficas como quedas nas taxas de fecundidade.

Quanto ao ensino médio, embora muitos jovens de 15 a 17 anos estejam matriculados na escola, poucos estão matriculados nesta etapa. Os dados indicam que muitos jovens nessa idade, quando já não abandonaram a escola, estão na série incorreta. Poucos são os jovens que conseguem concluir o ensino médio na idade correta, sem serem reprovados e sem abandonar a escola, principalmente aqueles em contexto social desfavorável, conforme já observado em estudos anteriores (CASTRO; TAVARES JR., 2016). Apesar disso, o número de matrículas no ensino superior tem aumentado. Contudo, a despeito da expansão educacional observada nas últimas décadas, principalmente no que tange ao acesso e fluxo, ressaltam-se a estratificação educacional e os problemas de qualidade do sistema público de educação básica.

Assim, outro dilema do século XXI é a própria qualidade da educação. Os avanços em termos de acesso e cobertura implicaram novas demandas de atendimento, relacionadas, principalmente, às condições de permanência dos alunos na escola, a possibilidade 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 da qualidade da educação. De um modo geral, a qualidade implica a existência de insumos (inputs) indispensáveis, tais como condições de trabalho, pessoal valorizado, motivado e engajado no processo educativo, formação e profissionalização docente, processos de gestão e dinâmica curricular, dentre outros, definidos em consonância com as políticas públicas para a educação, juntamente com as políticas sociais e programas compensatórios, que possam colaborar efetivamente no enfrentamento dos problemas socioeconômicos e culturais que adentram a escola pública, por exemplo, o enfrentamento de questões como a pobreza,

fome, drogas, violência, sexualidade, saúde, discriminação etc. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007; DOURADO; OLIVEIRA, 2009). Desta forma, esses autores destacam que a qualidade da educação é um fenômeno complexo, que abrange múltiplas dimensões. A necessidade de se construir e explicitar essas dimensões tem ocupado um lugar especial na agenda de pesquisadores e de políticas públicas. A efetivação de uma escola de qualidade se apresenta como um grande e complexo desafio à sociedade brasileira contemporânea

### 2.3 ESTRATIFICAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

Apesar do crescimento econômico, da urbanização e da expansão dos sistemas públicos de educação, verificou-se a persistência das desigualdades de oportunidades educacionais na sociedade brasileira. Assim como nas sociedades consideradas modernas, o desenvolvimento econômico e social, bem como a seleção pelo mérito, isto é, a valorização de critérios meritocráticos, por exemplo, as credenciais educacionais na seleção individual para as melhores oportunidades em um contexto de industrialização e expansão educacional, não culminou na redução significativa das desigualdades, permanecendo fortes os efeitos da origem social sobre o destino escolar e profissional dos indivíduos (TAVARES JR.; FERES; FREGUGLIA, 2014; NEUBERT, 2014). Diante disso, diversos pesquisadores seguiram investigando a estratificação educacional no país, buscando examinar a relação entre origem social e destino escolar. No Brasil, a análise sobre estratificação educacional acompanhou o desenvolvimento da literatura científica internacional.

Ao final do século XX, Silva (2003) analisou a estratificação educacional no Brasil, frente à forte expansão do sistema escolar entre as décadas de 1970 e 1990. O termo estratificação educacional se refere ao funcionamento do sistema de ensino enquanto responsável pela socialização e seleção social dos indivíduos. Diz respeito à relação entre as características socioeconômica dos alunos na entrada do sistema de ensino e as características individuais observáveis na saída. Quanto mais aberto e democrático for o sistema de ensino, menor será a relação entre a origem social familiar dos indivíduos e o seu desempenho durante o processo de escolarização. O autor examinou as desigualdades nas chances relativas de se completar com sucesso três transições básicas no nível fundamental de ensino, buscando analisar se essas chances evoluíram durante o período observado. Assim, Silva (2003) analisou a relação entre a

estratificação e a expansão educacional para as transições da 1<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries, em 1981, 1990 e 1999, utilizando dados no IBGE e um modelo logístico.

Silva (2003) também buscou verificar a plausibilidade da hipótese da MMI (Desigualdade Maximamente Mantida<sup>1</sup>) para o caso brasileiro. Segundo os postulados da MMI, quando o sistema educacional se expande, as desigualdades entre os grupos sociais tendem a permanecer estáveis e, até mesmo, a se ampliarem, pois os grupos em vantagem social estariam em melhores condições de aproveitarem as novas oportunidades abertas pela expansão. Somente quando os grupos em vantagem atingirem seus níveis de saturação em relação a uma dada transição educacional é que as desigualdades passam a declinar, nessa transição. Silva (2003) conclui que os principais beneficiários da expansão educacional no Brasil foram os grupos em situação de relativa vantagem, como as jovens do sexo feminino, fora da região Nordeste. Além disso, o autor observa que jovens brancos desfrutam de maiores vantagens nas transições escolares ao longo de todo o processo, e essas vantagens tendem a crescer na medida em que se progride dentro do sistema de ensino. A seletividade racial no sistema escolar é significativa e perversa, embora se verifique certa redução dessas desigualdades nas chances de escolarização. O autor observa uma tendência geral de deslocamento das desigualdades educacionais em direção aos níveis mais elevados do sistema de ensino, concentrando-se, especialmente, nos níveis intermediários (SILVA, 2003).

Diante da permanência dessas e de outras desigualdades, muitos sociólogos brasileiros postulam que a transição para a modernidade não se completou efetivamente no país, ou então, que houve uma “modernização conservadora”. Nesse sentido, tem se constatado, dentre outras coisas, que, apesar de o Brasil ser um país rico em termos de seu produto interno bruto, permanecem altos os índices de desigualdade, por exemplo, de renda, ao longo do tempo. Assim, pesquisadores como Ribeiro (2003) buscam analisar a mobilidade social no país, considerando a classe de origem, as qualificações educacionais e a classe de destino. Ribeiro (2003) se atenta para as características macrosociológicas da modernização da sociedade brasileira, os motivos da existência de níveis tão altos de desigualdade econômica, os principais fatores que podem ser

---

<sup>1</sup>A hipótese da MMI – Desigualdade Maximamente Mantida – é uma abordagem de Raftery e Hout (1993), elaborada a partir da investigação dos efeitos da expansão do sistema de ensino Irlandês, na primeira metade do século XX. A Hipótese da MMI sugere que a desigualdade nas chances de se alcançar um determinado nível do sistema de ensino somente se reduzirá quando houver a saturação desse dado nível por parte dos estudantes provenientes das classes privilegiadas.

observados e explicados nas análises de mobilidade social no país, dentre outras questões.

Ribeiro (2003) enfatiza três características importantes para entender as causas das desigualdades que caracterizam o Brasil: a herança rural, a falta de recursos educacionais e a manutenção de setores tradicionais e modernos no mercado de trabalho. Esses três fatores estariam fortemente relacionados aos padrões de mobilidade social, derivados da relação entre classe de origem e classe de destino, tendo como principal variável interveniente a escolarização. Segundo o autor, a expressão herança rural descreve o fato de que a maioria das pessoas no mercado de trabalho em 1996 tinha origem em classes rurais, por exemplo, eram filhos de trabalhadores rurais. Diante disso, Ribeiro (2003) argumenta que é fundamental entender as características históricas da sociedade rural brasileira. No país, o meio rural se caracteriza pela desigualdade de concentração de terras e riquezas. A maioria dos filhos de trabalhadores rurais não herdou os recursos sociais e econômicos que são extremamente importantes no processo de mobilidade social ascendente, como as credenciais educacionais. Assim, as classes e grupos ocupacionais mais altos permaneceram mantendo seus privilégios e contribuindo para a manutenção das desigualdades.

Na primeira década do século XXI, usando como referências várias abordagens teóricas e modelos analíticos da literatura científica internacional, Montalvão (2011) investiga o processo de expansão escolar e estratificação educacional no Brasil, utilizando dados da Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílio (PNAD), ano 2001, 2004 e 2007, testando hipóteses relativas aos efeitos das origens sociais sobre as possibilidades de alcance educacional dos estudantes de segundo e terceiro graus no país. Ao examinar os efeitos de variáveis como gênero, raça, educação do chefe da família, chefia feminina, renda familiar, número de filhos e região, sobre as chances de se completar as transições educacionais, Montalvão (2011) conclui que, em geral, há um quadro de alta desigualdade nas chances de se completar as transições educacionais, tanto na rede pública quanto na rede privada: permanecem as desvantagens da população negra e parda no acesso e na longevidade escolar; embora o efeito da educação do chefe diminua levemente nas transições na escola pública, ele aumenta ou é constante nas transições na rede privada; o efeito da renda, por sua vez, aumenta marcadamente em todas as transições, inclusive na rede privada em relação à rede pública; famílias com maior quantidade de filhos prejudicam o desempenho escolar dos mesmos; o efeito das origens sociais não necessariamente diminui ao longo das coortes.

Montalvão (2011) destaca que a expansão educacional no Brasil não resultou em maior igualdade educacional. Embora coortes venham sucessivamente avançando pequenos passos dentro da hierarquia educacional, um processo de permanente racionamento das credenciais educacionais mais altas restringe a quantidade de candidatos a essas credenciais, mantendo e legitimando as desigualdades no alcance escolar.

Em relação aos mecanismos que geram a estratificação educacional, a literatura científica nacional aponta os efeitos da origem social, isto é, os efeitos individuais, tais como cor e sexo, os efeitos familiares, tais como a escolaridade e renda dos pais, bem como a composição familiar. A literatura científica nacional também aponta os efeitos associados ao sistema escolar, tais como a disponibilidade de escolas, os recursos físicos, as características da gestão e dos professores, sem contar os elementos associados efetivamente às políticas públicas (ALVES, 2008). As pesquisas empíricas têm evidenciado esses e outros fatores, bem como a sua interação na produção social das desigualdades educacionais. Na sequência, esses fatores serão mais bem abordados.

#### 2.4 DETERMINANTES EDUCACIONAIS: INDIVÍDUO E FAMÍLIA – INVESTIGAÇÕES MACROSSOCIOLÓGICAS

Muitos dos estudos sobre estratificação social no Brasil focalizam, especialmente, as ligações entre a origem social e o alcance escolar, buscando analisar as probabilidades de os indivíduos completarem as transições educacionais. A origem social ganhou notoriedade enquanto um poderoso determinante do sucesso ou fracasso escolar dos indivíduos ao final dos anos 1950, com a divulgação de pesquisas como o Relatório Coleman (1966), dentre outras, conforme apresentado no capítulo anterior. A tese de Coleman (1966), aceita até os dias de hoje, é que estão na família e em suas condições sociais os principais fatores que motivariam o sucesso ou fracasso escolar dos indivíduos, tendo-se em vista um conjunto de recursos materiais e imateriais agregados ao grupo familiar e repartidos entre os filhos, que, potencialmente, podem franquear oportunidades educacionais. A partir de investigações como essa, houve o reconhecimento de que o desempenho escolar não dependia somente dos dons individuais e das políticas públicas, mas, principalmente, da origem social dos alunos e de suas famílias (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002; TAVARES JR., 2011).

Assim, no escopo da origem social, as pesquisas nacionais focalizam as características morfológicas e socioeconômicas dos indivíduos e sua família, incluindo



sexo, cor, renda, escolaridade dos pais, bem como a influência cultural mais ampla da família, sintetizada no conceito de “capital cultural”, além das estratégias familiares em relação à escolaridade dos filhos, as dinâmicas e os processos de socialização das famílias. Essas pesquisas, por meio de metodologias quantitativas investigam como esses elementos contribuem para configurar diferentes destinos escolares. Além disso, estudos mais recentes também têm indicado a importância de se considerar elementos para além do indivíduo e sua família, tais como as diferenças existentes na estrutura e na prática das redes ou estabelecimentos de ensino, que levam a hierarquizações de prestígio e qualidade, entre e dentro das redes, configurando diferentes oportunidades educacionais para as famílias (NOGUEIRA; RESENDE; VIANA, 2015).

Desta forma, tem-se, por exemplo, a pesquisa de Silva e Hasenbalg (2002), que investigou o efeito dos capitais econômico, social e cultural dos indivíduos, na probabilidade de realizarem transições educacionais da 1ª a 8ª série, utilizando dados da PNAD de 1999. Os autores destacam 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, no qual se supõe 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) E a estrutura dos arranjos familiares, que pode 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. Seus resultados indicam que os determinantes socioeconômicos, de um modo geral, têm efeito máximo no meio do ciclo escolar básico. As exceções a esse padrão são os efeitos da “educação do chefe do domicílio”, que declina ao longo do processo, e os efeitos da “renda familiar per capita” e “cor”, que tendem a aumentar ao longo das transições.

Outro exemplo é a pesquisa de Menezes Filho (2007), que investigou os determinantes do desempenho escolar, utilizando dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), ano 2003, para alunos da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio, nos testes de proficiência em Matemática. O autor conclui que as variáveis que mais explicam o resultado escolar são as características do aluno e sua família, tais como cor, educação da mãe, número de livros e presença de

computador em casa. Uma variável importante também é a idade de entrada no sistema escolar: os alunos que fizeram pré-escola apresentaram um desempenho melhor em todas as séries em relação aos que entraram a partir da 1ª série. As variáveis ao nível de escola, tais como número de computadores na escola, processo de seleção do diretor e dos alunos, escolaridade, idade e salário dos professores, apresentaram efeitos reduzidos sobre o resultado dos alunos. Segundo Menezes Filho (2007), uma das únicas variáveis da escola que afetam consistentemente o desempenho do aluno é o número de horas-aula, ou seja, o tempo que o aluno permanece na escola. Além disso, os dados mostram uma heterogeneidade muito grande nas notas dentro de cada estado, com escolas muito boas e muito ruins dentro da mesma rede. Os dados revelam que a escola explica entre 10% e 30% das diferenças de notas obtidas pelos alunos. O restante da variação ocorre devido às características dos alunos e das suas famílias (MENEZES FILHO, 2007).

Ressalta-se, ainda, a pesquisa de Moraes, Guimarães e Rios-Neto (2010), que também analisou os efeitos das origens sociais na probabilidade de progressão por série, porém, considerando as diferentes estruturas familiares, utilizando dados da Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílios (PNAD), anos 1986, 1999 e 2008. Os autores observaram famílias conjugais e nucleares formadas por pai, mãe e filhos; famílias monoparentais femininas chefiadas por mulheres; e um conjunto com todas as famílias. As variáveis de controle foram sexo, cor, local de nascimento, área urbana ou rural, região metropolitana ou não, além de informações sobre as origens sociais medidas pela ocupação do chefe, escolarização, número de filhos e cor do chefe. Seus resultados revelam que o comportamento da desigualdade de oportunidades educacionais é, de uma maneira geral, similar entre as famílias tradicional e não tradicional. Contudo, as famílias monoparentais femininas foram mais beneficiadas por políticas públicas, observando-se a expressiva redução da desigualdade de oportunidades educacionais nas primeiras transições escolares quando medida pela educação do chefe. Para as demais variáveis não se evidenciou diferenças significativas entre famílias nucleares e monoparentais femininas. Os autores evidenciam o espaço para se avançar mais nas investigações sobre a família e as trajetórias escolares, devendo-se, com maior cuidado, 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. Os autores concluem que mulheres têm mais chances de progressão que homens, que os brancos têm maiores chances que os negros e que essas diferenças aumentam ao longo das transições mais tardias.

Ribeiro (2011) destaca que grande parte dos estudos sobre as desigualdades de oportunidades educacionais se dedica, especialmente, à investigação dos efeitos dos recursos familiares e das características individuais sobre as chances de progressão no sistema educacional, desvelando, dentre outras coisas, as desigualdades de gênero, raça, classe e região, nas chances de se progredir no sistema de ensino. Assim, utilizando dados da Pesquisa Dimensões Sociais das Desigualdades, edição 2008, Ribeiro (2011) busca investigar os papéis que a estrutura do sistema educacional brasileiro e os recursos familiares desempenham na reprodução e superação das desigualdades de oportunidades e resultados educacionais. O autor investigou variáveis tais como classe de origem ou status ocupacional dos pais, educação dos pais, estrutura familiar, região, raça e gênero, incluindo variáveis como a riqueza da família e o tipo de escola que os alunos frequentaram antes de cada transição educacional. Por riqueza, Ribeiro (2011) entende como os ativos financeiros e bens que vão além do status ocupacional ou da renda obtida no mercado de trabalho, que podem ser usados para financiar direta ou indiretamente o investimento dos pais na educação dos filhos. O tipo de escola tem a ver com o fato de ser da rede pública, federal ou privada.

Ribeiro (2011) confirma algumas tendências descritas em pesquisas anteriores com relação às desigualdades de oportunidades, tais como as influências da região de moradia, o status ocupacional dos pais, as desigualdades em termos de educação dos pais, as desvantagens para filhos de mães que trabalham fora do domicílio, bem como as desvantagens para indivíduos que cresceram em famílias monoparentais ou com muitos irmãos. Além de confirmar as conclusões de trabalhos anteriores, o autor apresenta duas novas conclusões: (1) a riqueza dos pais, em termos de ativos econômicos em oposição à renda ou status ocupacional é um importante fator para determinar as desigualdades de oportunidades educacionais, a desigualdade em termos de riqueza dos pais foi a única que esteve presente em todas as transições educacionais, em níveis elevados; (2) a estratificação do sistema educacional brasileiro entre tipos de escola com qualidades distintas também é um importante fator que determina as desigualdades de oportunidades, ou seja, a rede de ensino (pública ou privada) é um fator importante na estruturação das desigualdades de oportunidades educacionais no caso brasileiro (RIBEIRO, 2011).

As análises de Ribeiro (2011) também indicam que os pais com mais recursos econômicos adotam a estratégia de matricular seus filhos em escolas particulares para garantir que progridam e ingressem na universidade, principalmente na universidade

pública. Além disso, o final do ensino fundamental permanece sendo a transição que mais contribui para a desigualdade de resultados educacionais no Brasil. Segundo o autor, esses resultados indicam que um enorme esforço de política educacional ainda precisa ser empreendido a fim de ampliar a conclusão do ensino fundamental e médio, bem como melhorar a qualidade das escolas públicas.

As investigações brevemente apresentadas são exemplos de uma grande quantidade de trabalhos que têm sido desenvolvidos no Brasil, visando descrever e interpretar a estratificação educacional, com o objetivo de compreender a produção social das desigualdades perante o ensino no país. Buscando avançar o campo, nas últimas décadas, muitos pesquisadores têm utilizando diferentes abordagens teóricas e metodológicas, para melhor compreender como a relação entre origem social e destino escolaré construída ao longo das trajetórias escolares. Diante disso, na sequência, serão apresentados estudos que se debruçam sobre a origem social, principalmente sobre as relações entre as características familiares e as trajetórias escolares, utilizando abordagens microsociológicas e métodos qualitativos.

## 2.5 DETERMINANTES EDUCACIONAIS: FAMÍLIA E TRAJETÓRIA ESCOLAR – INVESTIGAÇÕES MICROSOIOLÓGICAS

No Brasil, os estudos microsociológicos sobre trajetória escolar entraram para a agenda da Sociologia da Educação a partir dos anos 1990, inspirados por pesquisas internacionais, principalmente desenvolvidas na França, como a pesquisa de Lahire (1997). Nesse contexto, as investigações sobre as desigualdades perante o ensino deixaram de se caracterizar, predominantemente, pela abordagem macrosociológica, passando a dar maior atenção aos processos microsociológicos inerentes às trajetórias escolares, bem como aos próprios sujeitos na construção de suas trajetórias educacionais, buscando compreender as histórias de vida e biografias. Busca-se, assim, explicar as ações dos indivíduos e os processos internos às famílias, por meio dos quais as estratégias de escolarização são elaboradas. Nessa perspectiva, os indivíduos passam de meros executores de processos macroestruturais a agentes efetivos e diferenciados, que influenciam diretamente na definição de seus destinos escolares. Assim, as investigações sobre as trajetórias escolares de diferentes indivíduos de um mesmo grupo social entraram para a agenda da Sociologia da Educação, especialmente as

investigações sobre as trajetórias escolares bem-sucedidas entre os indivíduos das camadas populares (NOGUEIRA; FORTES, 2004).

A trajetória escolar pode ser compreendida basicamente como o percurso realizado pelos indivíduos entre a entrada e a saída do sistema de ensino, o tempo gasto e a direção tomada. No entanto, a noção de trajetória escolar não tem uma definição unânime na Sociologia da Educação. Do ponto de vista do sucesso das trajetórias escolares, os sistemas de ensino podem ser caracterizados como uma sequência de níveis diferenciados, hierarquizados do ponto de vista da raridade do conhecimento que oferecem e do valor social dos títulos que conferem, podendo-se falar em sucesso escolar, em termos absolutos, em função da distância que o indivíduo percorre no sistema de ensino, da natureza mais ou menos prestigiada dos ramos de ensino seguidos e da velocidade com que se realiza o percurso. Nesses termos, as trajetórias de sucesso são definidas como aquelas em que os indivíduos alcançam os ramos superiores e mais prestigiados do sistema de ensino no menor prazo possível (NOGUEIRA; FORTES, 2004).

Outra possibilidade de análise implica definir o sucesso maior ou menor das trajetórias escolares em termos relativos. A avaliação das trajetórias em termos relativos, ou seja, em relação à posição do sujeito na estrutura social, torna o conceito de sucesso escolar muito mais complexo. O sucesso, nesse caso, é representado pelo indivíduo que teria tudo para fracassar em sua trajetória escolar devido à sua posição social desfavorável, porém consegue obter êxito educacional, fugindo do esperado. Ou seja, o improvável é considerado sucesso. O mesmo não vale para os indivíduos em melhores condições sociais que obtêm sucesso escolar, pois isso já é o esperado em virtude de sua posição social favorecida. Desta forma, o grande desafio tornou-se construir um modelo teórico e empírico para explicar os casos em que o sucesso escolar ocorre, apesar de ser, do ponto de vista estatístico, improvável (NOGUEIRA; FORTES, 2004). Segundo Nogueira e Fortes (2004), a investigação das trajetórias escolares é um campo fértil de análises dos processos escolares e tem contribuído com a elucidação de questões referentes aos casos estatisticamente improváveis, as estratégias de escolarização de diferentes grupos sociais e os processos e mecanismos através dos quais se processam as desigualdades educacionais e a produção social da educação.

Nesta direção, destacam-se os diversos estudos de Nogueira (1998), Nogueira (2005), Nogueira (2006), Nogueira (2010), que buscam compreender a lógica que regula as estratégias das famílias no que tange à escolarização dos filhos. Esses estudos

se ocupam das trajetórias escolares dos indivíduos e das estratégias utilizadas pelas famílias no decorrer das trajetórias escolares, sejam as famílias das camadas populares ou mesmo as estratégias das elites. A noção de estratégia defendida por Nogueira se apoia nas teorias de Bourdieu, em que as estratégias não são resultados de um cálculo totalmente racional e consciente, bem como não são frutos de uma imposição de elementos estruturais, mas são a expressão de um senso prático, sendo as prováveis respostas dadas pelos indivíduos e grupos segundo as suas disposições e predisposições adquiridas em seu meio social de origem, estando, portanto, relacionada à sua posse ou não de capitais materiais e simbólicos. As estratégias das famílias servem para manter ou melhorar a posição social do grupo familiar. Os pais tornam-se os responsáveis pelos êxitos e fracassos (escolares e profissionais) dos filhos, tomando para si a tarefa de instalá-los da melhor forma possível na sociedade. As famílias contemporâneas assumem um protagonismo crescente, através de suas escolhas e estratégias educacionais, na produção e no funcionamento dos próprios sistemas de ensino. Esses argumentos podem ser encontrados em inúmeros trabalhos da autora, tais como Nogueira (1998; 2005; 2006; 2010), dentre outros.

Outro exemplo de trabalho pioneiro nesse campo é o estudo de Viana (1998), intitulado “Longevidade escolar em famílias de camadas populares: condições de possibilidade”, o qual investigou o sucesso escolar “inesperado” ou “estatisticamente improvável” nas camadas populares. O principal indicador de sucesso foi o acesso ao curso superior, isto é, a permanência do indivíduo no sistema escolar até esse grau de ensino. Viana (1998) buscou compreender o que tornou possível uma escolarização prolongada de indivíduos cuja probabilidade de chegar à universidade é estatisticamente reduzida, elucidando as razões e as modalidades de destinos escolares atípicos para o meio social de pertencimento. Foram investigados universitários oriundos de famílias com dificuldades econômicas e baixo nível de escolaridade. Viana (1998) realizou entrevista com universitários e com suas respectivas famílias. Para Viana (1998), as famílias populares participam da construção do sucesso escolar dos filhos, de modo diferenciado, ainda que nem sempre facilmente visível e nem sempre voltado explícita e objetivamente para tal fim. Já a escola entra na dinâmica da produção do sucesso escolar como ator ativo, por exemplo, enquanto instância que estabelece parâmetros de sucesso. Em suas conclusões, observou que os processos de socialização familiar, produtores de traços disposicionais, são potencialmente desencadeadores de elementos favorecedores – ou dificultadores – do êxito escolar.

Nesta direção, a pesquisa de Zago (2000) se atentou para os significados e as formas de envolvimento dos pais, especialmente das mães, nas trajetórias escolares dos filhos, nos meios populares. Sua pesquisa foi realizada entre os anos de 1991, 1993 e 1997, em diferentes momentos das trajetórias escolares dos filhos de 16 famílias. Zago (2000) realizou pesquisas qualitativas, apoiadas, sobretudo, em entrevistas, realizadas no local de moradia dos informantes, com quatro temas básicos: 1) dados sociais das famílias: estrutura familiar, inserção no mercado do trabalho, entre outros; 2) situação escolar dos filhos; 3) relação escola-trabalho; 4) significado e práticas familiares de escolarização. As famílias residiam em um bairro da periferia urbana, dispondo de baixo nível de renda e grau de escolaridade. Zago (2000) conclui que a mobilização dos pais e dos filhos, embora possa desempenhar um papel importante e mesmo fundamental na carreira escolar do filho, não é condição suficiente para garantir sua permanência na escola e reduzir as desigualdades escolares. A análise do conjunto das famílias evidencia o grande descompasso entre um projeto que pretende a universalização da educação e as condições sociais e escolares reais das famílias, mediante as quais grande parte da população brasileira vem tentando ampliar seu capital cultural.

Portes (2001) também investigou a trajetória escolar e as vivências universitárias de um grupo de estudantes pobres que tiveram acesso, através do vestibular, a carreiras altamente seletivas em universidades federais. O autor investigou a dimensão histórica, a reconstrução e a análise das trajetórias investigadas, bem como a experiência universitária de cinco jovens das camadas populares. Os dados empíricos foram extraídos de longas entrevistas efetuadas junto aos sujeitos, orientadas por temas como a condição econômica do universitário, a vida de estudante dentro e fora do campus, a vida acadêmica propriamente dita, principalmente, naqueles aspectos atinentes à relação com os professores, com os colegas, a atuação na sala de aula e o desempenho acadêmico. Em suas conclusões, Portes (2001) denominou “trabalho escolar das famílias” todas aquelas ações – ocasionais ou precariamente organizadas – empreendidas pela família, no sentido de assegurar a entrada e a permanência do filho no interior do sistema escolar, de modo a influenciar a trajetória escolar do mesmo, possibilitando-o a alcançar gradativamente os níveis mais altos de escolaridade. Além disso, Portes (2001) observou que o horizonte temporal das famílias, por vezes, revelase muito estreito, com poucas projeções futuras de escolarização dos filhos, dando às ações das famílias um caráter de praticidade, necessária para auxiliar o filho no sentido de permanecer no interior do sistema escolar. Trata-se de um esforço contínuo que não

tem como alvo específico o “sucesso” escolar, mas, sim, uma educação mais abrangente, uma educação para a vida e uma conformação dos procedimentos.

Piotto (2008) também investigou trajetórias escolares, evidenciando a centralidade da família em percursos escolares prolongados, questionando alguns significados comumente atribuídos à longevidade escolar nas camadas populares, como conformismo, sofrimento e ruptura cultural, evidenciando a necessidade de mais investigações sobre o papel da escola, bem como sobre a existência de outros sentidos no acesso e na experiência de estudantes pobres no ensino superior. Piotto (2008) realizou uma entrevista com um jovem proveniente das camadas populares, aluno de um curso de alta seletividade da Universidade de São Paulo. Em sua revisão bibliográfica, a autora destaca, dentre outros, Lahire (1997), Vianna (1998) e Portes (2001), ressaltando também a necessidade de uma investigação mais detida sobre a participação da escola na construção de trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares.

Piotto (2008) levanta questões como: A instituição escolar participa dessa construção? Que tipo de participação é essa? Como ela se dá? Como pensar tal participação diante da situação precária da qualidade do ensino público brasileiro? Para a autora, essas são questões que permanecem em aberto e para as quais são necessárias novas pesquisas sobre o tema. Além disso, Piotto (2008) também questiona quais os custos psíquicos de uma trajetória escolar prolongada? E os benefícios? Trajetórias escolares prolongadas seriam sempre fonte de sofrimento? Quais dificuldades e quais possibilidades o acesso e a permanência em uma universidade pública trazem a um estudante pobre? Piotto (2008) observa que, diferentemente do que muitos estudos sobre o tema afirmam, o fato de alunos provenientes de camadas populares ingressarem em universidades não significou para eles fonte de sofrimento no tocante à sua relação com a família. Pesquisas realizadas sobre o tema têm mostrado que, muitas vezes, a entrada do filho na universidade traz mudanças positivas também para as famílias.

No âmbito da educação básica, Nogueira *et al.* (2009) investigaram os efeitos das diferenças secundárias entre as famílias sobre o desempenho escolar dos filhos, na cidade de Belo Horizonte – MG. Sua pesquisa foi desenvolvida de forma articulada ao “Estudo Longitudinal da Geração Escolar 2005 – Projeto GERES”, o qual acompanhou o desempenho escolar de cerca de 21.000 alunos do ensino fundamental, em cinco cidades brasileiras. A partir da delimitação de uma subamostra da população GERES, foram aplicados questionários a 299 famílias de Belo Horizonte, visando identificar a influência das características familiares sobre o desempenho escolar dos alunos. Assim,



Nogueira e colaboradores (2009) 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.

Em seus resultados, Nogueira *et al.* (2009) apontam algumas das proposições mais gerais da Sociologia da Educação: a forte relação entre as expectativas e aspirações familiares de um lado e o desempenho escolar de outro, confirmando a importância de certos aspectos mais sutis da vida familiar ressaltados pela Sociologia contemporânea. Em suas considerações estes autores destacam que a natureza de elementos como disposições, atitudes, comportamentos e práticas apresenta-se de maneira 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.

Assim, as investigações sobre as trajetórias escolares tornaram-se um campo fértil de análises dos processos escolares e têm contribuído com a elucidação de questões referentes aos casos estatisticamente improváveis, as estratégias de escolarização de diferentes grupos sociais e os processos e mecanismos através dos quais se processam as desigualdades educacionais e a produção social da educação (NOGUEIRA; FORTES, 2004). Ressalta-se que os referidos estudos, nacionais e internacionais, atentam-se, sobretudo, para as práticas dos pais e dos filhos no processo de escolarização. Esses estudos dão grande visibilidade às ações empreendidas pelos sujeitos sociais na construção de suas trajetórias escolares, especialmente, às ações bem sucedidas, interessando-se pelas práticas educacionais que culminam no sucesso escolar inesperado das camadas populares (ZAGO, 2006). Sucesso escolar é compreendido como o ingresso de estudantes pobres em cursos de nível superior em instituições públicas prestigiadas; inesperado, no sentido de que os indivíduos pobres teriam tudo para fracassar na construção de suas trajetórias escolares, devido a seu ethos inadequado, seu baixo estoque de capitais materiais e simbólicos, bem como sua posição social desfavorável, conforme apontando pela literatura científica, porém conseguem obter êxito em suas trajetórias escolares, contrariando as estatísticas, fugindo à regra, sendo a exceção.

## 2.6 DETERMINANTES EDUCACIONAIS: ORIGEM SOCIAL E ESTRUTURA ESCOLAR

Conforme visto, diversos fatores podem interferir nos desdobramentos das trajetórias escolares, isto é, no sucesso ou fracasso educacional dos indivíduos e grupos, por exemplo, aqueles relacionados ao indivíduo, à família e à estrutura escolar. No Brasil, durante muito tempo, a maioria das pesquisas concentrou suas análises apenas no indivíduo e sua família, levando em menor consideração questões relacionadas à estrutura escolar. Embora essas pesquisas sejam importantes, por determinarem os condicionantes do sucesso e do fracasso escolar, a incorporação de variáveis relativas à estrutura escolar tornou-se fundamental, angariando cada vez mais espaço entre os pesquisadores da área. Nesta direção, diversas pesquisas buscam examinar simultaneamente os fatores relacionados à origem social, bem como fatores relacionados à estrutura escolar para explicar as desigualdades educacionais.

Riani (2004), por exemplo, investigou como fatores relacionados ao background familiar, a comunidade e as escolas determinam a probabilidade de frequentar a escola na idade adequada, utilizando dados do Censo Demográfico de 2000 e o Censo Escolar de 2000, recorrendo a modelos logísticos hierárquicos de dois níveis. O primeiro nível é o indivíduo, e o segundo nível, os municípios de Minas Gerais. As variáveis explicativas foram agrupadas em três esferas. A primeira contém as variáveis de background familiar, como educação dos pais, posição ocupacional do pai e número de filhos no domicílio. A segunda esfera incluiu as variáveis relacionadas à condição de oferta escolar como tamanho das salas de aula, educação e salário dos professores, média de horas-aula, porcentagem de escolas com bibliotecas, quadras, laboratórios de informática e ciências. Na terceira estão as variáveis relacionadas aos recursos dos municípios, como anos médios de estudo da população adulta, porcentagem de escolas públicas e porcentagem de escolas municipais dentre as públicas. A conclusão a que se chegou é que os fatores familiares possuem importante impacto sobre a probabilidade de frequentar a escola na idade adequada nos dois níveis de ensino, porém, os fatores escolares também abrem possibilidades para a elaboração de políticas públicas que beneficiem a melhoria dos insumos.

Riani e Rios-Neto (2008) também investigaram os determinantes do resultado educacional nos níveis de ensino fundamental e médio no Brasil, considerando fatores

relacionados ao background familiar e a estrutura escolar dos municípios. Suas análises são importantes por examinar quais fatores do perfil escolar dos municípios podem diminuir a importância do ambiente familiar, no sentido de reduzir a estratificação educacional, ou seja, a relação entre a trajetória escolar do indivíduo e sua origem social. Riani e Rios-Neto (2008) utilizaram como pano de fundo a abordagem da Função de Produção Educacional (FPE), que analisa como os diversos insumos do processo de educação podem afetar os resultados educacionais de um indivíduo. De acordo com essa abordagem, os insumos educacionais podem ser divididos em três conjuntos de fatores: os fatores relacionados à família, que podem alterar a demanda por educação, como, por exemplo, os recursos, a estrutura e o nível socioeconômico familiar; fatores associados à escola, como infraestrutura, nível educacional dos professores, tamanho das classes e organização escolar; por fim, fatores relacionados à comunidade, como o estoque de capital e recursos, os quais alteram a oferta educacional. Riani e Rios-Neto (2008) verificaram que tanto aspectos de origem social, como a educação materna, quanto fatores relacionados à rede escolar dos municípios, principalmente, a qualidade dos recursos humanos e infraestrutura dos serviços educacionais, aumentam a probabilidade média de frequentar a escola na idade correta, ou seja, melhoram os indicadores de eficiência do sistema de ensino.

Outro valioso trabalho sobre as desigualdades escolares é a pesquisa de Barbosa (2009), que examina fatores relacionados ao indivíduo, a família e a escola. No livro *Desigualdade e Desempenho*, Barbosa (2009) aponta que a escola pode ser um instrumento forte e eficaz de luta contra as desigualdades sociais, refutando percepções determinísticas sobre o papel da educação nas sociedades modernas, enfatizando a importância do “efeito estabelecimento”. A autora busca medir os efeitos da posição social dos alunos sobre seu desempenho escolar, bem como acompanhar os efeitos da organização escolar sobre a trajetória dos alunos, destacar a atuação dos docentes como fator crucial dentro dessa organização e ressaltar as práticas escolares que tendem a reforçar a igualdade de oportunidades. Segundo Barbosa (2009):

Há vários anos a sociologia da educação vem investindo no desvendamento das relações sociais internas à escola para que se possam compreender as razões ou, pelo menos, os fatores escolares que possam ser associados ao fortalecimento das desigualdades (BARBOSA, 2009, p. 21).

Em todos os trabalhos as desigualdades de trajetórias escolares e sociais estão associadas às dificuldades que as escolas, por princípio, universalistas, têm em lidar com a diversidade de identidades que pode ser encontrada nos

sistemas de ensino latino-americanos, que se tornaram mais abrangentes. Assim, a entrada de alunos oriundos de grupos sociais mais pobres ou de grupos étnicos anteriormente excluídos das escolas acaba por não produzir maior igualdade de oportunidades: as crianças vão à escola, mas essa passagem não abre reais possibilidades de participação social, não abre real acesso à cidadania (BARBOSA, 2009, p. 23).

Barbosa (2009) analisa fatores como as condições físicas dos alunos, suas características individuais e variáveis relativas à família, sob a ótica do capital social. A autora também analisa as relações estabelecidas com os alunos no contexto da sala de aula, as características sócio-educacionais da classe, os aspectos de sua composição (homogeneidade e heterogeneidade) e seus efeitos sobre o desempenho dos alunos. Além dessas variáveis, Barbosa (2009) examina as características dos professores, os efeitos de equipamentos profissionais auxiliares e variáveis relativas ao tamanho das escolas. Também são analisadas as características humanas da organização escolar e o papel da diretora, bem como programas em andamento na escola e os efeitos da rede. A autora não tece conclusões definitivas sobre os efeitos das condições físicas da escola e sua organização sobre o desempenho dos alunos, porém aponta onde pode haver avanços nas investigações desse campo.

Barbosa (2009) conclui que todas as variáveis analisadas têm impactos significativos e positivos para todos os alunos, embora os impactos para cada variável sejam diferenciados. Segundo a autora, a expectativa e a escolaridade da mãe permanecem como os fatores mais importantes nas diferenças de desempenho. Segundo Barbosa (2009), a criação de creches, a expansão da educação infantil e o fornecimento de merenda são políticas públicas que tendem a favorecer as famílias mais vulneráveis, bem como políticas de combate a discriminação racial. Em relação aos professores, a autora observou que o estilo didático pode reduzir as diferenças de desempenho, especialmente, entre brancos e não brancos, e que os processos pedagógicos dentro da sala de aula devem ser diversificados a fim de aumentar a inclusão e elevar o desempenho geral. Barbosa (2009) destaca que os efeitos clássicos da posição e do capital social sobre o desempenho são fortes, como enfatizado pela literatura científica.

No que diz respeito às variáveis institucionais ou escolares, Barbosa (2009) conclui que as boas escolas parecem ser mais capazes de reduzir os efeitos da desigualdade social, sugerindo que o papel da escola deve ser analisado em duas dimensões: seu trabalho na reprodução social das desigualdades e sua capacidade de gerar mudanças. Barbosa (2009) busca demonstrar que o efeito da escola pode, pelo

menos parcialmente, reduzir os efeitos da posição social dos alunos sobre seu desempenho escolar. Assim, a autora testa a seguinte hipótese: escolas de boa qualidade tendem a melhorar o desempenho dos seus alunos independente de sua posição social. Por boa escola, entende-se aquela capaz de cumprir adequadamente suas tarefas propriamente escolares. Barbosa (2009) confirma sua hipótese de que os alunos de escolas de boa qualidade apresentam um desempenho médio superior. As diferenças nas médias obtidas nos testes indicam que as escolas de boa qualidade podem favorecer o bom desempenho dos alunos, independente de sua posição econômica e capital cultural. Por fim, a autora ressalta que boas escolas podem produzir efeitos benéficos em termos de aprendizado, de caráter efetivamente universal.

## 2.7 DETERMINANTES EDUCACIONAIS: FATORES RELACIONADOS À ESTRUTURA ESCOLAR

Conforme visto, os fatores que determinam o sucesso das trajetórias escolares pertencem a três grandes categorias: individuais, familiares e escolares. No que tange àqueles associados especificamente à estrutura escolar, as pesquisas sobre o efeito escola constituem um campo singular da Sociologia da Educação, internacional e nacional, o qual investiga o impacto das escolas no desempenho acadêmico dos alunos, após o controle das características de origem social e do contexto das escolas, adotando métodos quantitativos e qualitativos. Na literatura americana e inglesa, alguns autores descrevem esse campo como *School Effectiveness Research*, enfatizando modelos influenciados também pela Economia e pela Administração. Outros autores preferem descrever como pesquisa sobre *School Effects Research*, em que as complexidades presentes em cada escola, associadas à interação das pessoas que fazem o seu dia a dia, são centrais; essa abordagem se aproxima da Sociologia da Educação e da Pedagogia (SOARES, 2004; BROOKE; SOARES, 2008).

No Brasil, as pesquisas sobre os fatores associados à eficácia escolar e ao efeito escola ganharam atenção a partir da década de 1990. Desde então, as pesquisas sobre eficácia escolar se debruçam sobre fatores como os recursos escolares (infraestrutura); a organização e gestão da escola (como a liderança do diretor e a responsabilidade coletiva dos docentes); o clima escolar (por exemplo, o interesse e a motivação dos professores e alunos, bem como dos demais atores que compõe a escola); a formação e o salário docente; a ênfase pedagógica (ensino orientado pelas reformas educacionais)

etc. As pesquisas nacionais têm encontrado convergências sobre os efeitos desses fatores (FRANCO; BONAMINO, 2005); (ALVES; FRANCO, 2008).

Segundo Soares (2004), em relação às pesquisas sobre o efeito escola, destacam-se as investigações de fatores externos à escola, por exemplo, o contexto social no qual está inserida, que influencia fortemente as relações sociais estabelecidas nos espaços escolares e, conseqüentemente, no processo de ensino/aprendizagem. Esse contexto pode favorecer ou prejudicar a escola e os alunos. Nesse sentido, o local, isto é, a cidade ou o bairro, merece especial destaque. Para a maioria das escolas, o local de instalação determina o tipo de aluno que será atendido, uma vez que os sistemas públicos de ensino, frequentemente, alocam o aluno na escola mais próxima de sua residência. Outro fator é o tamanho da escola, o qual as pesquisas mostram que o desempenho dos alunos é maior em escolas menores, embora as escolas grandes possam ter mais recursos adicionais e oferecer a seus alunos uma maior diversidade de experiências. Ainda dentre os fatores externos estão os recursos financeiros, as leis e regulamentos estabelecidos pelo sistema de ensino ao qual está vinculada, assim como as características dos professores. Essas são restrições externas à escola, podem implicar seus efeitos. Consideram-se também os fatores internos à escola, por exemplo, a gestão, a utilização de recursos didáticos e pedagógicos, a alocação dos alunos em turmas, a relação da escola com a comunidade, as relações sociais estabelecidas no interior da escola, o uso do tempo, o currículo, as avaliações etc (SOARES, 2004).

A pesquisa de Alves e Soares (2007) é um exemplo de investigação que buscou medir o efeito escola no desempenho acadêmico dos alunos de sete escolas públicas que atendem a comunidades vizinhas relativamente homogêneas do ponto de vista socioeconômico, da cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais. O efeito-escola foi mensurado através da identificação da parte do progresso dos alunos que pode ser atribuída às escolas. A pesquisa coletou dados longitudinais junto a todas as turmas de 5ª série do ensino fundamental no início e no final do ano letivo. Os alunos responderam a testes de Português e Matemática, além de preencher um questionário sobre suas características demográficas, socioeconômicas e culturais, itens sobre o percurso escolar e hábitos de estudo. Também foram realizadas entrevistas com profissionais das escolas e com familiares dos alunos com o objetivo de contextualizar os resultados obtidos com os instrumentos quantitativos. Os resultados revelam, dentre outras coisas, que o efeito-escola se estrutura até pela forma como as escolas organizam os alunos em turmas. Os critérios de formação de turmas contribuem para que pequenas

diferenças entre os alunos se transformem em grandes diferenças entre os grupos e acirrem a estratificação escolar de uma forma mais ampla.

Na direção dos efeitos da estrutura escolar, diversas pesquisas também têm evidenciado os efeitos das políticas públicas sobre as trajetórias escolares, por exemplo, o trabalho de Alves (2008), que investiga a associação entre políticas públicas e desempenho escolar, a partir dos dados de alunos da 4ª série do ensino fundamental, aferidos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica, nos anos 1999, 2001 e 2003. A investigação fez uso de modelos estatísticos multiníveis. Os resultados apontam que as políticas educacionais estão associadas ao melhor desempenho dos estudantes das redes de ensino das capitais brasileiras, principalmente aquelas relacionadas aos processos de escolha meritocrática de diretores, a autonomia financeira, a implementação de sistemas de avaliação, ao atendimento em educação infantil e a formação superior de docentes.

Além das pesquisas apresentadas, muitas outras também buscam em distintos fatores os determinantes do sucesso e fracasso escolar. As pesquisas buscam, por exemplo, nos efeitos da segregação residencial, a compreensão de fatores que interferem na trajetória escolar dos indivíduos e grupos. Desde o início dos anos 1990, observa-se a proliferação de estudos que, além de abordar fatores relacionados à origem socioeconômica da família, à organização e às práticas escolares, passam a tratar do impacto da organização social do território sobre as desigualdades educacionais. Diante disso, chama a atenção dos pesquisadores a segregação residencial ou a configuração das cidades e seus efeitos sobre a desigualdade de oportunidades educacionais. Essas pesquisas se atentam para o efeito vizinhança/bairro, logo a geografia de oportunidades educacionais (KOSLINSKI; ALVES, 2012).

Diante do que foi apresentado nesse capítulo, nota-se que as pesquisas realizadas no Brasil sobre as desigualdades educacionais, corroboram os resultados de pesquisas realizadas em outros países, conforme apresentado no primeiro capítulo, apresentando também resultados singulares. De modo geral, essas pesquisas destacam que, ao longo da trajetória escolar dos indivíduos e grupos, diferentes fatores podem contribuir com o sucesso ou fracasso escolar. Esses diferentes fatores podem ser localizados, pelo menos, no âmbito do indivíduo, da família e da estrutura escolar. Diante disto, essa tese tem como objetivo principal investigar como transcorrem as trajetórias escolares em contexto social desfavorável e como o sucesso e o fracasso escolar são socialmente produzidos nesse transcorrer. A partir do que foi exposto ao longo do primeiro e segundo capítulos, pressupõe-se que o transcorrer das trajetórias escolares é complexo,

uma vez que diferentes fatores se manifestam nesse transcorrer (fatores individuais, familiares e escolares), atuando em conjunto e interação na produção social do sucesso e do fracasso escolar, culminando nas similitudes e diferenciações entre trajetórias escolares que têm em comum o contexto social. A seguir, apresentam-se as hipóteses do trabalho.



### **3 METODOLOGIA DA PESQUISA**

#### **4.1 UNIDADE DE ANÁLISE**

Trajetórias escolares.

#### **4.2 OBJETO DE ANÁLISE**

O transcorrer das trajetórias escolares em contexto social desfavorável e a decorrente produção social do sucesso / fracasso escolar.

#### **4.3 MODELO DE ANÁLISE**

- I)** Estudo geracional (longitudinal) de trajetórias escolares. Esse modelo de análise visa examinar as variações nas características dos mesmos elementos amostrais ao longo de um determinado período de tempo. Isto é, preocupa-se em mostrar como os padrões se revelam no tempo e como são afetados por eventos típicos. No caso do presente trabalho, visa acompanhar a trajetória escolar de conjuntos de alunos (gerações escolares) que iniciaram juntos o ensino fundamental, em um mesmo ano (coorte), examinando anualmente o transcorrer de seus percursos entre o 1º e o 9º ano do ensino fundamental, com o objetivo de mapear e descrever trajetórias coletivas e individuais, isto é, as variações dos percursos entre a entrada e a potencial conclusão do ensino fundamental.
  
- II)** Estudos de caso. Esse modelo de análise visa examinar profundamente o objeto de pesquisa, de maneira a permitir um conhecimento rico em informações sobre o mesmo. Trata-se de análises em profundidade de um pequeno número de casos exemplares, nesse caso, de trajetórias escolares típicas e atípicas. Objetiva-se examinar de forma mais detalhada o transcorrer da trajetória escolar e social de alguns desses jovens, principalmente, no que tange à sua construção e desdobramentos até os dias atuais.

#### 4.4 FONTE DE DADOS

- I. O diário de classe foi o ponto de partida para identificar trajetórias escolares. O diário de classe é um documento escolar oficial, elaborado e regulamentado pela Secretaria de Educação, repassado às escolas, no qual o secretário escolar, a supervisão pedagógica, a direção e os professores devem preencher, conferir e assinar. Ao final de cada ano letivo, as informações são enviadas para a Secretaria de Educação, e os diários são arquivados permanentemente na escola. A partir do diário, é possível analisar fatores sociais e demográficos, como data de nascimento e sexo, bem como registros institucionais, como aprovação, reprovação, evasão, remanejamento, transferência de turma, turno ou escola, dentre outras informações relevantes, apesar de nem sempre essas informações estarem devidamente preenchidas. O diário também contém informações sobre as turmas, as datas das aulas, os conteúdos ministrados em sala, a frequência dos alunos, as avaliações, notas e outras eventuais observações. Dentre as informações contidas no diário de classe, essa pesquisa utilizou a lista nominal de alunos e as informações referentes ao ano de nascimento, sexo e status de novato ou repetente.
  
- II. Atas de resultados. Ressalta-se que, embora o diário de classe seja um documento escolar oficial que, em tese, não pode ser rasurado, na prática, muitas vezes os diários são não somente rasurados, como contêm erros e imprecisões. Diante disso, visando assegurar a fidedignidade na investigação das trajetórias escolares, além dos diários de classe, também são utilizadas as atas de resultado final e aproveitamento – escrituração oficial que registra a vida escolar dos alunos a cada ano letivo, atestando, por exemplo, a matrícula, o rendimento e o aproveitamento – com a finalidade de complementar e contrastar as informações obtidas por meio dos diários, buscando, com isso, situar os desfechos do maior número possível de trajetórias escolares. Assim, utilizaram-se as informações sobre o aproveitamento dos alunos contidas nas atas de resultado final.
  
- III. A terceira fonte de dados foram entrevistas semiestruturadas com os próprios ex-alunos, centradas em suas trajetórias escolares e sociais. Nesta etapa, inicialmente, os ex-alunos foram procurados por meio das redes sociais e com a

ajuda de alguns professores. Dentre os ex-alunos localizados pelo Facebook, especificamente aqueles da primeira e segunda coorte, foi feito o contato e o convite para participarem desta pesquisa. Nem todos aceitaram, sobretudo, aqueles que foram muitas vezes reprovados. Dentre aqueles que aceitaram foram agendados encontros presenciais, em lugares públicos, onde foram realizadas as entrevistas semiestruturadas. Já dentre os alunos da terceira coorte, parte deles com menos de 18 anos de idade, alguns foram localizados matriculados em uma escola da rede estadual de ensino médio situada em um bairro relativamente próximo. Com esses indivíduos, as entrevistas semiestruturadas foram realizadas nessa escola, com a permissão dos alunos, pais, coordenação pedagógica e direção. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio, transcritas literalmente e posteriormente fichadas, de acordo com as categorias de análise que orientam esta pesquisa. Assim, no total, foram realizadas 09 entrevistas, entre os meses de Junho e Outubro de 2017, com duração de aproximadamente 30 minutos cada, sendo 03 com ex-alunos da primeira coorte (2000-2007), 03 com ex-alunos da segunda coorte (2003-2010) e 03 com ex-alunos da terceira coorte (2006-2014). Todos os entrevistados assinaram um termo de consentimento. Todas as informações pessoais utilizadas são mantidas sigilosas. Preservou-se a confidencialidade dos dados pessoais. Observou-se o uso estritamente científico das informações. O mais estrito rigor acadêmico e ético pautou todas as etapas para assegurar as prescrições do método e da prática científica.

#### 4.5 RECORTE ESPACIAL

O levantamento das trajetórias escolares foi realizado em uma escola pública da rede municipal, situada em um bairro popular de uma cidade de porte médio, Juiz de Fora, do interior do estado de Minas Gerais, a qual encontra similitudes com boa parte das escolas urbanas das periferias brasileiras. Seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) variou entre 4.4 (menor índice) e 6.0 (maior índice), entre 2005 e 2015, nos anos iniciais do ensino fundamental; e entre 3.3 (menor índice) e 5.2 (maior índice), entre 2005 e 2015, nos anos finais do ensino fundamental. A escolha desta escola deu-se, principalmente, devido ao próprio contexto socioeconômico da clientela escola, que está inserida em um bairro periférico da cidade, lugar ideal para a localização das trajetórias escolares que aqui

nos interessam, isto é, aquelas produzidas em contextos socioeconômicos desfavoráveis. É uma escola média, com características similares à maior parte das escolas públicas brasileiras de ensino fundamental. Segundo o INEP, em 2015, a escola contava com, aproximadamente, 506 matrículas, 25 turmas, 11 salas de aula, 46 professores, 03 turnos de funcionamento, atuando nas modalidades pré-escola (poucas turmas), anos iniciais e finais do ensino fundamental e educação de jovens e adultos (noturno).

O bairro Parque Independência, onde a escola está localizada, pertence à região Nordeste da cidade de Juiz de Fora/Minas Gerais. É um bairro com déficits de serviços e equipamentos sociais. De acordo com o Mapa Social: Análise da situação do desenvolvimento familiar de Juiz de Fora (2012), essa é uma região que apresenta topografia elevada, contando com apenas dois postos socioassistências, no caso, a associação de moradores do bairro e a escola pública municipal. Em alguns pontos do bairro a comunidade precisa percorrer vias improvisadas, trechos sem asfaltamento e iluminação, além de enfrentar problemas relacionados ao saneamento básico. No bairro, atualmente, há diversas moradias populares do Programa do Governo Federal Minha Casa Minha Vida. O Parque Independência fica aproximadamente a doze quilômetros do centro da cidade, contando com três linhas de ônibus. O bairro pertence à região urbana chamada de Muçumge do Grama, onde somente no bairro vizinho “Grama” é que se situam os principais serviços e equipamentos sociais da região, como o posto de saúde, a escola estadual, o posto da polícia militar, o centro de referência de assistência social e o comércio local, que atendem os moradores do conjunto de bairros da região<sup>2</sup>.

#### 4.6 RECORTE TEMPORAL

São investigadas trajetórias escolares percorridas a partir dos anos 2000, período reconhecidamente mais favorável em relação à expansão educacional e à ampliação de políticas públicas educacionais. Busca-se investigar três coortes de alunos: a coorte que ingressou na 1º série do ensino fundamental em 2000 e deveria chegar à 8º série em 2007; a coorte que ingressou na 1º série em 2003 e deveria chegar à 8ª série em 2010; e

---

<sup>2</sup> Informações retiradas do Catálogo Social de Juiz de Fora (2012). Disponível em [https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/sds/arquivos/publicacoes/catalogo\\_social.pdf](https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/sds/arquivos/publicacoes/catalogo_social.pdf) Acesso 20/02/2018. Ver também o vídeo Meu Bairro “Parque Independência”, TVE Juiz de Fora (11/01/2016). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ahzcZatSQfU> Acesso 20/02/2018.

a coorte que ingressou no 1º ano do ensino fundamental em 2006 e deveria chegar ao 9º ano em 2014. Ressalta-se que, em 2006, foi promulgada a Lei nº 11.274, que regulamentou o ensino fundamental em 09 anos (EF9A), distribuídos em dois ciclos, respectivamente, 1º ao 5º e 6º ao 9º. O primeiro ciclo, composto pelos cinco anos iniciais do ensino fundamental, passou a abranger compulsoriamente crianças de 06 a 10 anos de idade. O segundo ciclo, composto pelos quatro anos finais do ensino fundamental, passou a abranger adolescentes de 11 a 14 anos de idade. Assim, a partir do ano de 2006, as crianças passaram a ingressar no 1º ano do ensino fundamental aos 06 anos de idade, devendo percorrer os dois ciclos em 09 anos, concluindo o ensino fundamental aos 14 anos de idade. O sistema de séries foi abolido, e o ensino fundamental passou a ser organizado por ano e ciclos.

Todavia, embora as escolas tivessem até 2010 para mudar gradualmente sua organização e matricular os alunos novatos no novo ensino fundamental de 09 anos, quando a Lei nº 11.274 entrou em vigor em 2006, a escola onde as trajetórias foram investigadas imediatamente organizou todas as turmas de acordo com a nova Lei. Assim, todos os alunos que estavam matriculados nesta escola em 2006, independente de ser aluno antigo ou novato, foram incorporados à nova organização do ensino fundamental de 09 anos. Diante disso, é importante destacar que, ao longo da análise e descrição das trajetórias escolares, trata-se como “série” todas as etapas do ensino fundamental até 2005 e se trata como “ano” todas as etapas de 2006 em diante.

Para implantar o EF9A, matricular os alunos novatos no novo modelo, bem como ajustar as turmas antigas, isto é, aquelas que ingressaram no ensino fundamental de 08 anos até 2005, conforme as nomenclaturas do ensino fundamental de 09 anos a partir de 2006, a escola utilizou o quadro de equivalência sugerido pelos documentos oficiais<sup>3</sup>. Desta forma, no caso da primeira coorte, os alunos que estavam matriculados na 6ª série do ensino fundamental em 2005 foram redirecionados para o 8º ano em 2006, visto que o 8º ano em 2006 corresponderia à 7ª série. No caso da segunda coorte, os alunos que estavam matriculados na 3ª série em 2005 foram direcionados para o 5º ano em 2006, visto que o 5º ano em 2006 corresponderia à 4ª série. Esse arranjo permitiu que esses alunos pudessem concluir o ensino fundamental em 08 anos, uma vez que ingressaram nesta modalidade.

---

<sup>3</sup>Ministério da Educação e Cultura. Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: 3º relatório do programa. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

Já a terceira coorte (2006/2014) ingressou e terminou no ensino fundamental de 09 anos. Isto é, ingressou no ensino fundamental aos 06 anos de idade, devido à Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que tornou obrigatória a matrícula de crianças de seis anos de idade no ensino fundamental, logo, sendo adicionado 01 ano no início de sua trajetória escolar, devido à antecipação do ingresso. Desse modo, essa coorte ingressou no ensino fundamental aos 06 anos de idade, devendo chegar ao 9º ano aos 14 anos. Somando as três coortes, foram examinadas 225 trajetórias: 76 correspondendo à primeira coorte; 96 correspondendo à segunda; 53 correspondendo à terceira coorte. No que tange aos estudos de caso, o recorte temporal abrange toda a vida do entrevistado.

#### 4.7 VARIÁVEIS

- I) Variáveis consideradas no estudo longitudinal: nome, ano de nascimento, sexo, condição de novato ou repetente, situação do aluno ao final do ano letivo (aprovado, reprovado, transferido, remanejado, inativo).
- II) Variáveis consideradas nos estudos de caso: idade, sexo, cor, local de nascimento, escolaridade, trabalho, estado civil e religião; composição familiar; origem, escolaridade e profissão dos avós e dos pais; escolaridade dos irmãos; idade de ingresso no sistema de ensino; fluxo ao longo do ensino fundamental e médio; realização de curso profissionalizante, técnico, superior e/ou de outra natureza; incentivo da família e outros aos estudos; participação em processos seletivos; acesso a políticas sociais; ingresso no mercado de trabalho; dentre outras variáveis que descrevem o capital econômico, cultural e social, a própria posição social da família e processos de socialização.

#### 4.8 INSTRUMENTOS

- I) Inicialmente são utilizadas 03 planilhas, “planilhas modelo A”, uma para cada coorte investigada, contendo somente os dados dos alunos matriculados no 1º ano do ensino fundamental, em 2000, 2003 e 2006, tais como nome, condição de novato ou repetente, data de nascimento e sexo. Na frente dessas informações, são deixadas nove colunas, cada uma equivalendo a um ano do

1º ao 9º. Na frente dessas nove colunas, é deixada mais uma coluna para a descrição das trajetórias escolares, isto é, como transcorreu o percurso de cada aluno ao longo do ensino fundamental.

Feito isso, busca-se verificar se os alunos matriculados no 1º ano do ensino fundamental de cada coorte constam matriculados nos anos subsequentes. Desta forma, se os alunos matriculados no 1º ano de cada coorte são identificados entre aqueles matriculados nos anos subsequentes, como é desejável, assinala-se o número 01. Caso não, marca-se o número 0, descrevendo o desfecho da trajetória.

Busca-se, assim, realizar um exame censitário das coortes, atentando-se para as suas características gerais, como o número de alunos matriculados, quantidade de novatos e repetentes, idade e sexo, examinando-se também como transcorrem as trajetórias escolares coletivas e individuais ao longo do ensino fundamental.

Assim, a partir destas 03 planilhas, examinam-se os percursos individuais e coletivos, utilizando as informações contidas nos diários de classe e nas atas de resultado final e aproveitamento, buscando-se descrever, a cada ano: (1) os alunos matriculados; (2) os alunos aprovados; (3) os alunos aprovados não localizados no ano seguinte – nesses casos, os desfechos das trajetórias não estão indicados nos diários de classe e nem nas atas de resultado final e aproveitamento; (4) os alunos reprovados; (5) os alunos que reaparecem – isto é, constam aprovados ou reprovados em determinado ano, seus nomes não aparecem no diário subsequente, reaparecendo 02 ou 03 anos depois (essa situação pode estar relacionada a transferências e retornos, bem como a medidas de correção de fluxo); (6) os alunos que constam transferidos de escola; (7) os alunos que constam inativos, os quais a escola classifica como evasão.

- II)** Ao descrever os percursos individuais e coletivos, observou-se que, a cada ano, menos alunos eram localizados, especialmente, nos anos finais do ensino fundamental, muitas vezes, em virtude de reprovações, realocações,

transferências, evasão ou mesmo sinistros. Diante disso, na tentativa de saber, pelo menos, o desfecho de todos os alunos, foram construídas outras 03 planilhas, “planilhas modelo B”, uma para cada coorte investigada. Esse modelo de planilha contendo três colunas: uma com a identificação dos alunos que não foram localizados nos diários no último ano do ensino fundamental, isto é, no 9º ano em 2007, 2010 e 2014, ou sua situação escolar não estava preenchida; a outra coluna com o ano vigente; e mais uma coluna constando a situação escolar desses alunos no referido ano (2007; 2010; 2014). Os desfechos das trajetórias escolares desses alunos foram procurados nas atas de resultado final e aproveitamento. Feito isso, apresenta-se o “estrato” das trajetórias escolares.

- III)** Diante desse estrato, procurou-se nas atas de resultado final e aproveitamento do ano seguinte, isto é, do ano seguinte após o prazo mínimo que cada coorte tinha para concluir o ensino fundamental, ou seja, o ano de 2008, 2009 e 2015, a localização dos alunos defasados que permaneceram estudando na escola, gerando mais informações sobre as defasagens. Para tanto, foram construídas outras 03 planilhas, “planilhas modelo C”, uma para cada coorte, contendo uma coluna com os nomes dos alunos defasados, uma coluna com o ano vigente e outra coluna com a localização escolar desses alunos no referido ano.
  
- IV)** No caso da entrevista, semiestruturada, foram feitas em torno de 60 perguntas, perpassando pelas características dos avós maternos e paternos, do pai, mãe, irmãos e, quando o caso, do esposo e filhos, tais como a trajetória escolar e profissional desses membros; pela trajetória escolar e profissional do próprio entrevistado; fatos ou pessoas marcantes de sua infância e adolescência que considera ter influenciado sua trajetória escolar; planos para o futuro; dentre outras perguntas. O roteiro da entrevista assim como os outros instrumentos (planilhas modelo A, B e C e quadros de exame e comparação entre os casos) constam nos anexos.

A partir da metodologia descrita, dadas as suas limitações, não é possível generalizar os resultados observados, principalmente sobre o transcorrer das trajetórias



escolares em outros contextos para além daquele que foi investigado. No entanto, permite-nos observar exemplos que confirmam indícios de como transcorrem trajetórias escolares em contextos sociais desfavoráveis, que pode ser um retrato do que acontece em outros lugares do país, uma vez que os resultados desta pesquisa convergem com os resultados encontrados por outras pesquisas nacionais, tanto quantitativas quanto qualitativas.

## 5 RESULTADOS

Em relação à primeira coorte, ou seja, aquela que ingressou na 1ª série do ensino fundamental em 2000 e deveria chegar à 8ª série em 2007, identificaram-se 75 alunos listados nos diários de classe da 1ª série em 2000. É importante ter em mente que a coorte que inicia o processo de escolarização nos anos 2000 encontra condições relativamente melhores de acesso e permanência, em comparação com as coortes anteriores. Avanços econômicos, políticos e sociais significativos ao final dos anos 1990 refletiram nas condições gerais de escolarização encontradas pelas coortes que ingressaram na educação básica nas décadas seguintes. A transição demográfica da população, a queda nas taxas de fecundidade, o acesso das famílias a condições sociais relativamente mais favoráveis e a ampliação de programas destinados a melhorar a qualidade do ensino, por exemplo, culminaram em relevantes melhorias nos indicadores de fluxo. A redução dos custos diretos da educação para as famílias possibilitou aos segmentos em situação social de desvantagem um maior acesso à educação (SILVA, 2003).

Dos 75 alunos matriculados na 1ª série do ensino fundamental no ano 2000, 33 eram do sexo feminino e 42 do sexo masculino. Em relação à idade, 31 alunos nasceram em 1993 e 31 em 1992, cursando a 1ª série do ensino fundamental no ano 2000 em torno de 07/08 anos de idade. Dentre os demais alunos, 08 nasceram em 1991; 01 em 1990; 01 em 1989; 02 em 1988; 01 em 1987; ao que tudo indica, matriculados na 1ª série do ensino fundamental no ano 2000 com alguma defasagem etária, que tende a estar associada a experiências precoces de reprovação ou evasão/reingresso. Em relação à defasagem de série, 58 alunos constavam como novatos e 17 como repetentes, isto é, esses 17 alunos constam como se estivessem cursando a 1ª série mais de uma vez. Desses 17 alunos repetentes, um dado importante é que 03 foram novamente reprovados ao final da 1ª série em 2000. Esses 03 alunos constam nos diários da 1ª série em 1999, nos diários da 1ª série em 2000 e nos diários da 1ª série em 2001. O caso mais grave é que, dentre esses 03 alunos, 01 foi novamente reprovado na 1ª série em 2001, constando nos diários da 1ª série em 2002, batendo o recorde de quatro reprovações na 1ª série do ensino fundamental. Estas informações foram observadas nos diários de classe e nas atas de resultado final e aproveitamento.

Assim, dos 75 alunos matriculados na 1ª série em 2000, 47 constam nos diários da 2ª série em 2001; 40 constam nos diários da 3ª série em 2002; 35 constam nos diários

da 4ª série em 2003; 29 constam nos diários da 5ª série em 2004; 27 constam nos diários da 6ª série em 2005. Ressalta-se que, entre os anos de 2005 e 2006, momento em que os alunos da primeira coorte deveriam realizar a transição da 6ª série para a 7ª série, foi promulgado nacionalmente o ensino fundamental de nove anos (EF9A), Lei nº 11.274/2006. No novo modelo, o ensino fundamental passou a ter 09 anos de duração, sendo organizado em dois ciclos: o primeiro ciclo, do 1º ao 5º ano, abrangendo compulsoriamente crianças de 06 a 10 anos de idade; e o segundo ciclo, do 6º ao 9º ano, abrangendo adolescentes de 11 a 14 anos de idade.

Como dito, embora as escolas tivessem até 2010 para mudar gradualmente a sua organização e matricular os alunos novatos no ensino fundamental de 09 anos, quando o novo modelo entrou em vigor em 2006, a escola onde as trajetórias foram investigadas imediatamente organizou todas as turmas de acordo com o novo formato. Assim, todos os alunos que estavam matriculados nesta escola em 2006, independente de ser aluno antigo ou novato, foram incorporados à nova organização e nomenclatura do ensino fundamental. Nesta direção, para implantar o EF9A, matricular os alunos novatos no novo modelo, bem como ajustar as turmas antigas, isto é, aquelas que ingressaram no ensino fundamental de 08 anos até 2005, conforme as novas nomenclaturas do ensino fundamental de 09 anos a partir de 2006, a escola utilizou o quadro de equivalência sugerido pelos documentos oficiais:

**Quadro 01 – Equivalência para implantar o ensino fundamental de 09 anos**

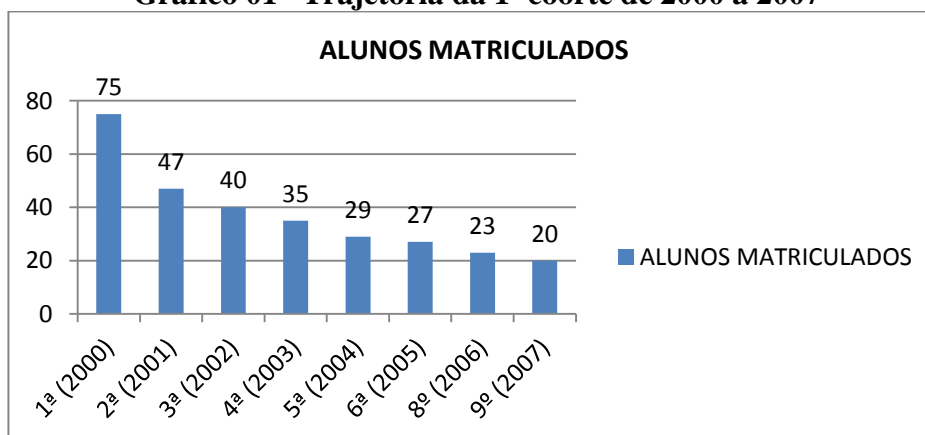
Como era até 2005 (EF8A)	Como passou a ser a partir de 2006 (EF9A)
1º Período da pré-escola	1º Período da pré-escola
2º Período da pré-escola	2º Período da pré-escola
3º Período da pré-escola	1º Ano do ensino fundamental
1ª Série do ensino fundamental	2º Ano
2ª Série	3º Ano
3ª Série	4º Ano
4ª Série	5º Ano
5ª Série	6º Ano
6ª Série	7º Ano
7ª Série	8º Ano
8ª Série	9º Ano

**Fonte:** Ministério da Educação e Cultura. Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: 3º relatório do programa. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

Dada essa equivalência, para a escola, se, a partir de 2006, com a implantação do ensino fundamental de 09 anos, o 8º ano passa a corresponder à antiga 7ª série, os

alunos matriculados na 6ª série em 2005 deveriam ser matriculados no 8º ano em 2006. Nesta lógica, caso os alunos fossem direcionados da 6ª série em 2005 para o 7º ano em 2006, eles iriam repetir o ano, devido à correspondência entre o 7º ano do EF9A e a 6ª série do EF8A. Assim, os alunos da primeira coorte foram realocados da 6ª série em 2005 para o 8º ano em 2006, o qual equivale à 7ª série para aqueles que ingressaram no ensino fundamental de 08 anos. Desse ponto de vista, essa realocação permitiria aos alunos que ingressaram antes de 2006, ou seja, os alunos matriculados no ensino fundamental de 08 anos, concluírem esta etapa conforme as regras acordadas no momento de ingresso (no mínimo em 08 anos, aos 14 anos de idade), a despeito da implantação do EF9A. Assim, 23 alunos constam nos diários do 8º ano em 2006; 20 alunos constam nos diários do 9º ano em 2007, 11 meninas e 09 meninos.

**Gráfico 01– Trajetória da 1ª coorte de 2000 a 2007**



**Fonte:** Elaboração própria a partir dos diários de classe

Conforme mencionado anteriormente, para complementar e confrontar as informações sobre as trajetórias escolares obtidas a partir dos diários de classe, foram consultadas as atas de resultado final e aproveitamento dos alunos. De modo geral, as informações contidas nos diários e nas atas são coerentes, porém, em relação ao aproveitamento, as informações das atas são mais completas. Contudo, mesmo nas atas, alguns alunos não têm o seu desfecho escolar claramente definido. Posto isso, ao estratificar esses números com base nas atas de resultado final e aproveitamento, constata-se que, na 1ª série do ensino fundamental, no ano 2000, havia 75 alunos matriculados. Ao final do ano letivo, 01 aluno consta inativo (o aluno inativo é considerado pela escola como evadido), 05 alunos constam aprovados, porém não são localizados no ano seguinte (quando o aluno consta aprovado em determinado ano,

porém, não é localizado no ano seguinte, não sendo informado o desfecho de sua trajetória escolar na ata de resultado final e aproveitamento, pode haver, pelo menos, 03 supostos desfechos: transferência, evasão ou alguma fatalidade), 06 alunos constam transferidos, 16 alunos constam reprovados, 47 alunos constam aprovados.

Nota-se que muitos alunos foram reprovados na 1ª série do ensino fundamental. Isso pode ser um indício de que, no início dos anos 2000, o sistema escolar permaneceu extremamente seletivo, com seu rendimento associado a características sociais e demográficas, como gênero e cor (TAVARES JR.; FARIA; LIMA, 2012). Desde o final dos anos 1980, diversas pesquisas corroboram o problema da repetência ao longo da educação básica. Pesquisadores como Fletcher e Ribeiro (1987), por exemplo, ressaltam que a reprovação escolar é um forte mecanismo de legitimação da distribuição desigual de bens na sociedade. Os grupos em vantagem social se empenham contra a distribuição do conhecimento na sociedade, a fim de manter sua posição social, bem como a estrutura da sociedade. Além disso, a repetência funciona como um mecanismo mediador da evasão, indicando a baixa qualidade da educação e um descompasso no que tange aos critérios de promoção. No entanto, as variações observadas nas taxas de repetência mostram que existe certo espaço de trabalho, em que o aumento da competência interna da escola, por si só, produz uma redução na taxa de repetência. Para tanto, é necessário ocorrer uma mudança de políticas para o setor e um investimento maciço de recursos para melhorar a qualidade do ensino (FLETCHER; RIBEIRO, 1987).

Nesse sentido, destaca-se a pesquisa de Ribeiro (1991), o qual denuncia a “pedagogia da repetência”, isto é, o problema da excessiva taxa de repetência escolar no Brasil, principalmente nas séries iniciais. Segundo suas análises, de todos os problemas de fluxo de alunos no sistema de ensino, a repetência na 1ª série seria o mais grave e preocupante. A repetência tende a provocar novas repetências e a criar um gargalo, não contribuindo com a progressão dos estudos. Nas escolas das classes menos favorecidas, por exemplo, haveria uma determinação praticamente política de reprovar sistematicamente todos os alunos. Assim, desde os anos 1980, os pesquisadores têm advertido sobre a necessidade de o sistema escolar tomar consciência da gravidade da “pedagogia da repetência” e suas conseqüentes taxas de não aprovação, constantes ao longo das décadas, buscando discutir e procurar soluções (KLEIN; RIBEIRO, 1995). Diversas pesquisas também passaram a corroborar o grave problema de reprovação na 1ª série, concluindo que a cada reprovação eleva-se a probabilidade de repetência e que

os alunos repetentes tornam-se desmotivados e estigmatizados. Além disso, a repetência compromete o fluxo educacional, elevando substancialmente o custo por aluno, tanto para a escola quanto para a família (BARROS; MENDONÇA, 1998).

No contexto investigado, nota-se que parte dos alunos passou por algum percalço ou mudança logo na 1ª série do ensino fundamental, por exemplo, reprovação ou transferência, abrindo um gargalo ou uma diferenciação, já no início da educação básica, isto é, uma seletividade inicial, seja entre os aprovados e os reprovados, ou entre aqueles cujas famílias selecionaram outra escola, transferido os filhos ainda na 1ª série da educação básica. Em relação às reprovações, diversas pesquisas mostram que uma única reprovação compromete severamente a trajetória escolar de uma criança. Grande parte dos alunos reprovados ao longo do ensino fundamental não consegue chegar ao final do ensino médio, ou mesmo prolongar sua trajetória escolar até o ensino superior. Esses alunos tendem ao ensino noturno, baixa proficiência e poucas expectativas de prolongar suas trajetórias escolares. O problema é cumulativo, uma vez que reprovação tende a gerar mais reprovação. Diversas pesquisas apontam que a reprovação não traz nenhum benefício ao aluno ou à sociedade. A aprovação automática, progressão continuada e outros mecanismos têm se demonstrado menos negativos que a reprovação. Todavia, a cultura escolar permanece não só naturalizando, como valorizando a repetência (TAVARES JR.; FARIA; LIMA, 2012; TAVARES JR.; SIMÃO, 2016; CASTRO; TAVARES JR., 2016).

Na 2ª série, em 2001, foram encontrados 47 alunos. Ao final do ano letivo, 03 alunos constam inativos, 05 constam reprovados, 39 alunos constam aprovados. Na 3ª série, em 2002, foram localizados 40 alunos: 39 vindos da 2ª série e 01 aluno que consta reprovado na 1ª série em 2000, não consta na 2ª série em 2001, reaparecendo na 3ª série em 2002. Em relação a casos como esse, em que o aluno é reprovado em determinada série, não consta na série seguinte, reaparecendo posteriormente na série correta, sem defasagem, uma possibilidade são as medidas de correção de fluxo, em que turmas especiais, com orientação pedagógica própria, visam atender alunos com distorção idade/série, buscando manter os repetentes na idade/série correta e corrigir o fluxo. Assim, o aluno é reprovado em determinado ano, perpassa alguma medida de correção de fluxo, podendo ser realocado posteriormente no ano correto. No caso da escola onde as trajetórias foram pesquisadas, alguns dos alunos com distorção idade/série passaram pelo então “Projeto Caminhar”, o qual visava à correção de fluxo e aceleração de estudos. Nesse projeto, os anos iniciais do ensino fundamental correspondiam às fases I

a IV, abrangendo alunos com idade mínima de 12 anos; e os anos finais do ensino fundamental correspondiam às fases V a VIII, abrangendo alunos com idade mínima de 14 anos. As fases eram semestrais.

Ressalta-se que, mesmo com as classes de aceleração e demais medidas de correção de fluxo, em muitos casos, houve novas reprovações. O fato de o aluno ser alocado em uma classe de aceleração para corrigir sua distorção não significa que no futuro ele não voltará a ser reprovado. Conforme argumenta Correa, Bonamino e Soares (2014), com a introdução de classes de aceleração, observam-se o aumento das taxas de aprovação e a redução das taxas de evasão, embora também se constate tanto uma relativa queda no desempenho dos alunos quanto à ausência de impactos significativos sobre o seu desempenho. Diversas pesquisas concluem que políticas de não retenção, sejam as classes de aceleração, classes de alfabetização, adoção de ciclos ou progressão continuada, são vantajosas, pois a repetência não garante melhores condições de aprendizagem.

Ao final da 3ª série, em 2002, 02 alunos constam aprovados, porém não são localizados no ano seguinte, 03 constam reprovados, 35 alunos constam aprovados. Na 4ª série, em 2003, foram localizados 35 alunos. Ao final do ano letivo, 01 aluno consta inativo, 01 consta aprovado, porém não é localizado no ano seguinte, 04 constam reprovados, 29 alunos constam aprovados. Na 5ª série, em 2004, foram localizados 29 alunos. Ao final do ano letivo, 01 aluno consta transferido, 01 consta aprovado, porém não é localizado no ano seguinte, 27 alunos constam aprovados. Na 6ª série, em 2005, foram localizados 27 alunos. Ao final do ano letivo, 02 alunos constam reprovados, 01 consta aprovado na 6ª série, porém não é localizado no ano seguinte, 24 alunos constam aprovados.

Dentre os 24 alunos aprovados na 6ª série, em 2005, apenas 01 aluno consta no 7º ano, em 2006. Esse aluno foi o único que, mesmo tendo ingressado no ensino fundamental de 08 anos, percorreu (sem reprovação ou evasão) o ensino fundamental de 09 anos. Os outros 23 alunos constam no 8º ano, em 2006. Como mencionado anteriormente, com a implantação do EF9A, entre os anos de 2005 e 2006, a escola entendeu que, na lógica da equivalência, se o 8º ano a partir de 2006 passa a corresponder à antiga 7ª série até 2005, os alunos que estavam na 6ª série em 2005 (ou seja, os alunos que ingressaram no ensino fundamental de 08 anos distribuídos em séries e, portanto, deveriam concluir neste mesmo modelo), com a implantação do EF9A, em 2006, deveriam ser alocados no 8º ano, uma vez que este corresponderia à 7ª

série. Diante disto, no 8º ano, em 2006, foram localizados 23 alunos. Ao final do ano letivo, 03 alunos constam reprovados. Nos diários do 9º ano, em 2007, foram localizados 20 alunos. Ao final do ano letivo, os 20 alunos constam aprovados. Esses 20 alunos são considerados por esta pesquisa casos de relativo sucesso, na medida em que nunca foram reprovados ou evadiram da escola, percorrendo “ílesos” o ensino fundamental em 08 anos, de 2000 a 2007.

**Tabela 01 – Descrição das trajetórias da 1ª coorte de 2000 a 2007**

<b>Trajetória</b>	<b>1º</b>	<b>2º</b>	<b>3º</b>	<b>4º</b>	<b>5º</b>	<b>6º</b>	<b>8º</b>	<b>9º</b>
Matriculados	75	47	40	35	29	27	23	20
Aprovados	47	39	35	29	27	23	20	20
Aprovados não localizados	5	0	2	1	1	2	0	0
Reprovados	16	5	3	4	0	2	3	0
Reaparecem	0	0	1	0	0	0	0	0
Transferidos	6	0	0	0	1	0	0	0
Inativos	1	3	0	1	0	0	0	0

**Fonte:** Elaboração própria a partir das atas de resultado final e aproveitamento.

Considerando os dados observados até aqui, parece plausível, pelo menos para o contexto investigado, a hipótese de que, dentre os fatores determinantes das trajetórias educacionais, as políticas e práticas escolares concorrem para a produção, em conjunto e interação com outros fatores, do sucesso e fracasso escolar dos indivíduos, implicando diferenças e aproximações dos destinos escolares de um grupo de indivíduos que parte de um contexto semelhante. Assim, ressalta-se que as políticas e práticas da instituição escolar – as quais estão relacionadas ao exercício do poder no cotidiano da escola, seja pelo corpo administrativo, que recebe e transmite ordens vindas de instâncias superiores, assim como de sua própria hierarquia interna, seja pelo corpo docente, que avalia os alunos, exercendo o poder de sentenciar os aprovados e os reprovados – manifestam-se no transcorrer das trajetórias escolares compartilhando a produção social do sucesso e fracasso escolar. Por exemplo, ao se observar a primeira coorte, percebe-se que o modo como a escola, baseada em orientações oficiais, organizou as trajetórias escolares com a implantação do EF9A, isto é, suas políticas e práticas para implantar o EF9A, permitiu que um grupo de 20 alunos concluísse o ensino fundamental em 08 anos, tal como deveria ser. Por outro lado, as políticas e práticas da escola no que tange à reprovação se manifestam como um fator expressivo no transcorrer das trajetórias escolares e na produção social do fracasso escolar, visto que dos 75 alunos que compõe a primeira coorte, pelo menos 33 foram reprovados entre a 1ª série e o 9º ano do ensino



fundamental, ou seja, (44%). Na sequência, segue uma tabela com o estrato das trajetórias escolares da primeira coorte, entre 2000 e 2007, com base nas atas de resultado final e aproveitamento:

**Tabela 02 – Estrato da 1ª coorte entre 2000 e 2007**

<b>Ano</b>	<b>Etapa</b>	<b>Alunos localizados</b>
2007	9º Ano diurno regular	20
2007	8º Ano diurno regular	8
2007	7º Ano diurno regular	7
2007	6º Ano noturno regular	4
2007	8º Ano noturno regular	1
2007	6º Ano noturno regular	2
2007	Fase IV projeto caminhar	1
2000-2007	Transferidos	7
2000-2007	Inativos	9
2000-2007	Aprovados não localizados	11
2000-2007	Reprovados não localizados	5
<b>Total</b>		<b>75</b>

**Fonte:** Elaboração própria a partir das atas de resultado final e aproveitamento

Ao se observar o estrato das trajetórias escolares da primeira coorte, nota-se que apenas os 20 alunos que constam matriculados no 9º ano do ensino fundamental em 2007 podem ser considerados por esta pesquisa casos de relativo sucesso, uma vez que percorreram, no tempo correto, sem reprovação ou evasão, os 08 anos do ensino fundamental, de 2000 a 2007. Por outro lado, também se observa que, em 2007, os alunos defasados, isto é, aqueles que foram reprovados uma vez ou mais ao longo do ensino fundamental, estavam matriculados entre a fase VI do Projeto Caminhar e o 8º ano. Além desses alunos, entre os anos de 2000 e 2007, 07 alunos constam transferidos de escola, 09 contam inativos; 11 alunos constam aprovados e 05 reprovados cujos desfechos não foram identificados nem nos diários de classe e nem nas atas de resultado final e aproveitamento.

Posto isso, observa-se que a política e prática escolar de reprovar sistematicamente os alunos manifestam-se como um dos pontos mais nevrálgicos das trajetórias escolares, no contexto examinado, tornando complexo o seu transcórre, compartilhando, juntamente com outros fatores, a produção e a reprodução social do não sucesso escolar, aproximando as trajetórias escolares no que tange ao fracasso. Diversas pesquisas com dados nacionais, quantitativos e qualitativos constataam que os alunos reprovados, aos poucos, são excluídos do sistema de ensino, por vezes, antes de

concluir a educação básica. Essas pesquisas também constataam que os alunos reprovados tendem a ser direcionados ao ensino noturno, bem como à educação de jovens e adultos, conforme Fletcher e Ribeiro (1987), Ribeiro (1991), Klein e Ribeiro (1995), Barros e Mendonça (1998), Tavares Jr.; Faria; Lima (2012), Tavares Jr. e Simão (2016), Castro e Tavares Jr. (2016), dentre outros. A tabela 03 mostra a localização dos alunos defasados em 2008, ou seja, um ano depois do tempo mínimo previsto para a primeira coorte concluir o ensino fundamental (2000-2007). A realidade encontrada no contexto investigado parece corroborar com tais pesquisas.

**Tabela 03 – Localização dos alunos defasados da 1ª coorte em 2008**

<b>Ano</b>	<b>Etapa</b>	<b>Alunos localizados</b>
2008	9º Ano diurno regular	1
2008	8º Ano diurno regular	10
2008	7º Ano diurno regular	7
2008	9º Ano noturno regular	1
2008	7º Ano noturno regular	3
2008	6º Ano noturno regular	2
<b>Total</b>		<b>24</b>

**Fonte:** Elaboração própria a partir das atas de resultado final e aproveitamento

Verifica-se que, em 2008, isto é, um ano depois do tempo mínimo em que a primeira coorte deveria concluir o ensino fundamental, foram localizados 24 alunos defasados, que permaneceram ou reapareceram matriculados na escola pesquisada, ou seja, 32% dos alunos da primeira coorte. Alguns alunos estavam matriculados no ensino regular diurno e outros no ensino regular noturno. Dentre os 24 alunos defasados, localizados em 2008, nota-se que pelo menos 02 foram para o 9º ano do ensino fundamental (um diurno e outro noturno). Nesse processo, manifesta-se a complexidade do transcorrer das trajetórias escolares em contexto social desfavorável e a perduração do fracasso escolar, cuja produção e reprodução são socialmente compartilhadas, e a escola, com suas políticas e práticas de reprovação, tem uma parcela de participação garantida. Conforme observado por Alves, Ortigão e Franco (2007), a repetência escolar, por si só, é um fenômeno social complexo e, em sua produção, interagem as características da escola, do aluno e da família. Diversas pesquisas constataam que a reprovação é um mecanismo de estratificação educacional (ALVES, 2010).

Um dado interessante apresentado por Barboza e Barbosa (2016) constata o problema da reprovação escolar, especificamente, nas escolas da Rede Municipal de

Juiz de Fora / MG. As autoras relatam a experiência do Centro Educacional de Referência Herval da Cruz Braga, um projeto iniciado em 2010, visando à correção de fluxo de alunos com defasagem escolar de, no mínimo, três anos, matriculados no 6º ano do ensino fundamental em 2009, em escolas da Rede Municipal. Segundo Barboza e Barbosa (2016), de acordo com os dados de 2008 e 2009, a Rede Municipal possuía um contingente de mais de mil alunos com três anos ou mais de retenção escolar, matriculados no 6º ano do ensino fundamental. Diante disso, o Centro Educacional teve como objetivo propiciar que jovens com defasagem escolar conseguissem concluir o ensino fundamental regular em dois anos, a partir de uma perspectiva diferenciada. Aproximadamente 400 jovens foram atendidos pelo projeto.

Conforme ressaltam Barboza e Barbosa (2016), o Centro Educacional de Referência Herval da Cruz Braga é fruto da realidade educacional brasileira, em que milhares de crianças e jovens em contextos sociais desfavorecidos são expulsos diariamente do processo de escolarização, restringindo ainda mais o seu acesso às oportunidades. Após sucessivas reprovações, esses alunos tendem a abandonar a escola, vide os altos índices de evasão no segundo ciclo do ensino fundamental, e poucos alunos chegam ao 9º ano. Acrescenta-se o aumento do número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos, bem como seu rejuvenescimento. Barboza e Barbosa (2016) ressaltam que, dado o alto índice de reprovação nas escolas da Rede Municipal de Juiz de Fora, em relação à Educação de Jovens e Adultos,

“uma modalidade que, na sua gênese, tem por objetivo atender aqueles indivíduos que não tiveram acesso à escolarização na idade certa, era ampliada para dar conta dos alunos de 14 ou 15 anos que não haviam concluído do ensino fundamental” (BARBOZA; BARBOSA, 2016, p. 41).

Observou-se que os resultados do Projeto Centro Educacional de Referência Herval da Cruz foram satisfatórios, registrando-se, dentre outros resultados relevantes, um aumento do nível de proficiência em Português e Matemática, aferidos por avaliação externa. O Centro Educacional buscou se desenvolver como um espaço de formação e aprimoramento de novas práticas pedagógicas, mais plásticas e adequadas às demandas da sociedade. Dentre as estratégias adotadas pelo Centro Educacional destacam-se comissões discentes, acompanhamento escolar, valorização dos conhecimentos e potencialidades dos alunos no processo de desenvolvimento dos conteúdos escolares, acolher bem os alunos, além da gestão compartilhada e a participação efetiva da

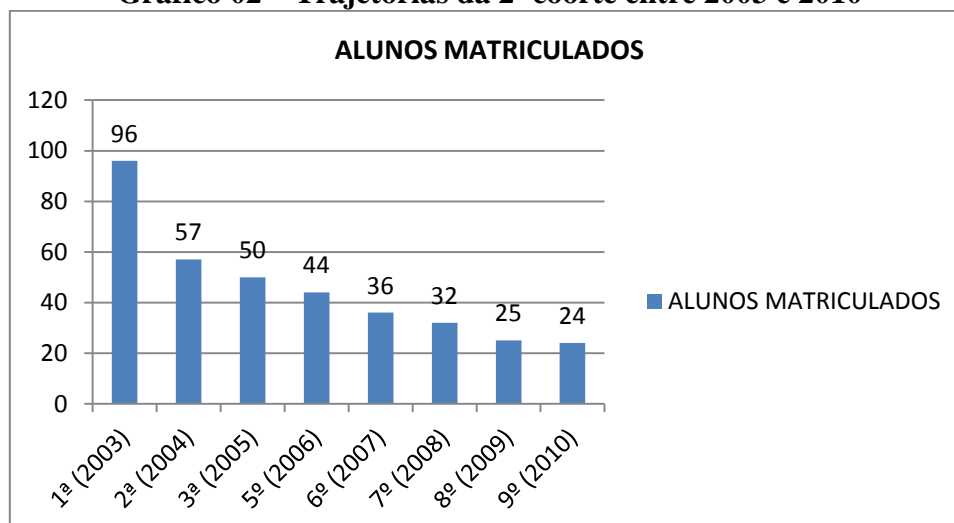
coletividade. Esse é um exemplo de que os jovens em contexto social desfavorável precisam mesmo é de oportunidades educacionais e sociais (BARBOZA; BARBOSA 2016).

### *Segunda coorte*

Em relação à segunda coorte, abrangendo aquela que ingressou na 1ª série do ensino fundamental em 2003 e deveria chegar à 8ª série em 2010, identificaram-se 96 alunos listados nos diários de classe da 1ª série em 2003. Essa coorte contou com um maior número de alunos, em comparação com a primeira e a terceira coorte. De fato, os censos escolares indicam um aumento do número de matrículas na educação básica entre os anos de 1991 e 2004, período em que a quantidade de matrículas no ensino fundamental teve um salto, de 29.203.724 em 1991, para 34.012.151 em 2004. Apesar da redução nas taxas de natalidade, esse aumento pode estar relacionado aos esforços da União, Estados e Municípios em ampliar o acesso ao ensino fundamental, especialmente para a faixa de 07 a 14 anos de idade (ARAÚJO; LUZIO, 2005). Assim, pode-se dizer que o aumento do número de matrículas observado estaria dentro do esperado.

Dos 96 alunos matriculados na 1ª série do ensino fundamental em 2003, 46 eram do sexo feminino e 50 do sexo masculino. Dentre esses alunos, 39 nasceram em 1996 e 37 em 1995, cursando a primeira série do ensino fundamental em torno de 07/08 anos de idade. Dentre os demais alunos, 13 nasceram em 1994; 02 em 1993; 03 em 1992; 01 em 1991; 01 em 1990; cujos indivíduos estariam cursando a 1ª série do ensino fundamental com alguma defasagem etária. Em relação à defasagem de série, 69 alunos constam como novatos; 05 como repetentes; 22 alunos não constam com essa informação preenchida. Ressalta-se que os diários de classe e as atas de resultado final e aproveitamento nem sempre estão com todas as informações dos alunos devidamente preenchidas. Algumas vezes, informações como a condição de novato ou repetente, bem como a situação escolar do aluno ao final do ano letivo (se foi aprovado, reprovado, transferido, inativo etc.), não constam preenchidas.

**Gráfico 02 – Trajetórias da 2ª coorte entre 2003 e 2010**



**Fonte:** Elaboração própria a partir dos diários de classe

Dos 96 alunos matriculados na 1ª série em 2003, 57 constam nos diários da 2ª série em 2004; 50 constam nos diários da 3ª série em 2005. Conforme mencionado, com a implantação do EF9A, em 2006, a escola reorganizou as trajetórias de todos os alunos, conforme o novo modelo do ensino fundamental, porém buscando ajustar aqueles que ingressaram antes de 2006, ou seja, no EF8A, para que esses alunos pudessem concluir esta etapa em 08 anos, sem serem prejudicados. Assim, partindo da lógica de que, a partir de 2006, o 5º ano equivale à 4ª série, os alunos da 3ª série em 2005, isto é, aqueles que ingressaram no EF8A, foram matriculados no 5º ano em 2006. Diante disso, 44 alunos constam nos diários do 5º ano em 2006; 36 constam nos diários do 6º ano em 2007; 32 constam nos diários do 7º ano em 2008; 25 constam nos diários do 8º ano em 2009; 24 alunos constam nos diários do 9º ano em 2010, 10 meninos e 14 meninas.

Posto isso, buscou-se estratificar esses números com base nas atas de resultado final e aproveitamento. Assim, constatou-se que, na 1ª série do ensino fundamental, em 2003, havia 96 alunos matriculados. Ao final do ano letivo, 09 alunos constam inativos, 06 constam aprovados, porém não foram localizados no ano seguinte, 24 constam reprovados, 57 alunos constam aprovados. Novamente, verifica-se uma grande quantidade de reprovados na 1ª série do ensino fundamental, visto que 25% dos alunos ficaram retidos nesta etapa. Além disso, nota-se também que 09 alunos constam inativos. De acordo com a escola, quando o aluno consta inativo, geralmente, é porque evadiu. Na 2ª série, em 2004, foram encontrados 57 alunos. Ao final do ano letivo, 01 aluno consta transferido, 01 aluno consta inativo, 02 constam aprovados, porém não são localizados no ano seguinte, 04 constam reprovados, 49 alunos constam aprovados.

Na 3ª série, em 2005, foram localizados 50 alunos: 49 alunos vindos da 2ª série e 01 aluno que consta aprovado na 1ª série, não consta na 2ª série, mas reaparece na 3ª série. Em relação aos reaparecimentos, especialmente nos casos em que o aluno é aprovado em um determinado ano, não aparece no ano seguinte, reaparecendo posteriormente, destacam-se situações em que o aluno pode ter sido transferido da escola de origem, não houve adaptação na escola de destino, retornando posteriormente para a escola de origem. Segundo relatos da coordenação pedagógica, há casos em que os responsáveis transferem seus filhos para escolas de bairros vizinhos, para escolas centrais ou mesmo para escolares particulares, em busca de um suposto melhor atendimento, porém muitas vezes não há adaptação por parte dos filhos, ou mesmo há diversas dificuldades dos responsáveis em manter os filhos em escolas mais afastadas de sua residência, por exemplo, arcar financeiramente, dentre outros problemas, retornando os filhos para a escola de origem. Assim, há situações em que o aluno ingressa, por exemplo, na 1ª série na escola próxima de sua residência, é transferido para outra escola, cursa a 2ª e a 3ª série nesta outra escola, há problemas diversos de adaptação, retornando na 4ª série para a escola de origem.

Diversas pesquisas constataam que alunos de escolas públicas e suas famílias têm razoável nitidez e classificação hierárquica de escolas públicas que podem almejar em que pesa uma diferenciação de prestígio, até mesmo, entre escolas públicas da mesma rede que ficam próximas, especialmente no que tange aos melhores resultados em avaliações externas e processos seletivos para a universidade pública. Nessa direção, a expressão “estratégias familiares” tem sido utilizada de forma recorrente por diversos estudos, voltando-se aos efeitos desde a socialização até a escolha racional, ao investigar o processo de escolha do estabelecimento de ensino, bem como a movimentação dos alunos entre escolas e redes. Assim, tem-se constatado a existência de uma forte hierarquização no interior das redes públicas e das instituições escolares (KOLINSKI; COSTA, 2008; KOLINSKI; COSTA; BRUEL; BARTHOLO, 2015).

Ao final da 3ª série, 01 aluno consta reprovado, 02 constam aprovados, porém não são localizados no ano seguinte, 03 constam inativos, 44 alunos constam aprovados. Conforme mencionado, em 2006, foi implantado nacionalmente o ensino fundamental de 09 anos. Com isso, a escola ajustou todas as turmas de acordo com o novo formato: os alunos novatos, matriculados a partir de 2006, passaram a ingressar no 1º ano do EF9A aos 06 anos de idade (como no caso na terceira coorte); já os alunos antigos foram ajustados de acordo com a equivalência, conforme apresentado no quadro 01,

sendo direcionados a concluírem o ensino fundamental em 08 anos, uma vez que ingressaram neste modelo. Logo, uma vez que, em 2006, o 5º ano do EF9A corresponde à 4ª série do EF8A, os alunos matriculados na 3ª série do EF8A, em 2005, foram matriculados no 5º ano do EF9A, em 2006. Desta forma, no 5º ano, em 2006, foram localizados 44 alunos. Ao final do ano letivo, 02 alunos contam aprovados, porém não são localizados no ano seguinte, 06 constam reprovados, 36 constam aprovados.

No 6º ano, em 2007, foram localizados 36 alunos. Ao final do ano letivo, 01 aluno consta inativo, 06 alunos constam reprovados e 29 alunos constam aprovados. No 7º ano, em 2008, foram localizados 32 alunos: 29 alunos vindos do 6º ano e 03 alunos que reaparecem no 7º ano, ou seja, constam aprovados em determinado ano, não são localizados no ano seguinte, reaparecendo posteriormente no 7º ano. Ao final do ano letivo, 01 aluno consta aprovado, porém não é localizado no ano seguinte, 06 constam reprovados, 25 alunos constam aprovados. No 8º ano, em 2009, foram localizados 25 alunos. Ao final do ano letivo, 01 aluno consta reprovado e 24 alunos constam aprovados. No 9º ano, em 2010, foram localizados 24 alunos. Ao final do ano letivo, 01 aluno consta transferido e 23 constam aprovados.

**Tabela 04 – Descrição das trajetórias da 2ª coorte de 2003 a 2010**

Trajetória	1º	2º	3º	5º	6º	7º	8º	9º
Matriculados	96	57	50	44	36	32	25	24
Aprovados	57	49	44	36	29	25	24	23
Aprovados não localizados	6	2	2	2	0	1	0	0
Reprovados	24	4	1	6	6	6	1	0
Reaparecem	0	0	1	0	0	3	0	0
Transferidos	0	1	0	0	0	0	0	1
Inativos	9	1	3	0	1	0	0	0

**Fonte:** Elaboração própria a partir das atas de resultado final e aproveitamento

Ao examinar o percurso da segunda coorte, nota-se que a reprovação permanece como o ponto mais crítico das trajetórias escolares. Entre a 1ª série e o 9º ano do ensino fundamental, de 96 alunos, 48 sofreram, no mínimo, uma reprovação, ou seja, 42% dos alunos foram reprovados, pelo menos, uma vez. Logo, não ser reprovado ao longo do ensino fundamental parece ter sido um grande desafio para os alunos no contexto investigado. Além disso, o modo como a escola organizou as turmas com a implantação do EF9A revela outro exemplo de como as políticas e práticas escolares se manifestam no transcorrer das trajetórias, compartilhando a produção social do sucesso escolar,

visto que possibilitou aos alunos concluírem o ensino fundamental em 08 anos – considerando que as regras do jogo não poderiam ser alteradas no decorrer de sua trajetória. Segue um estrato das trajetórias escolares da segunda coorte, entre 2003 e 2010.

**Tabela 05 – Estrato da 2ª coorte entre 2003 e 2011**

<b>Ano</b>	<b>Etapa</b>	<b>Alunos localizados</b>
2010	9º Ano diurno regular	24
2010	8º Ano diurno regular	20
2010	7º Ano diurno regular	8
2010	6º Ano diurno regular	2
2010	5º Ano diurno regular	1
2010	Eja fase VIII	3
2010	Eja fase VII	3
2010	Eja fase VI	6
2010	Eja fase V	1
2003-2010	Transferidos	2
2003-2010	Inativos	11
2003-2010	Aprovados não localizados	9
2003-2010	Reprovados não localizados	6
<b>Total</b>		<b>96</b>

**Fonte:** Elaboração própria a partir das atas de resultado final e aproveitamento

A tabela 05 traz o estrato das trajetórias escolares da segunda coorte, entre 2003 e 2010. Observa-se que 24 alunos estavam matriculados no 9º ano do ensino fundamental em 2010. Esses alunos nunca foram reprovados ou evadiram da escola no período observado, sendo considerados por esta pesquisa casos de relativo sucesso. Nota-se também que 20 alunos constavam matriculados no 8º ano regular diurno. Esses alunos sofreram somente uma reprovação entre 2003 e 2010. Além desses, ressaltam-se os alunos que foram reprovados duas vezes ou mais, constando matriculados entre o 5º e o 7º ano diurno regular, bem como os alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA), entre as fases V e VIII. Ao contrário da primeira coorte, cujos alunos, mesmo defasados, tinham a possibilidade de cursar o ensino regular, diurno ou noturno, na segunda coorte, parte dos alunos defasados estava matriculada na EJA, ou seja, em uma modalidade, noturna e semestral. Nesse sentido, parece que o processo de exclusão que se manifesta na segunda coorte é até mais severo em relação à primeira, visto que muitos dos alunos defasados já não estavam mais no ensino regular. A EJA é uma modalidade de ensino com características próprias e conteúdos diferenciados, que visa à



aceleração dos estudos, em que as turmas, muitas vezes, são formadas por indivíduos de diferentes faixas etárias, com distintas experiências de vida e interesses. Já em relação aos alunos transferidos, 02 constam formalmente nas atas de resultado final e aproveitamento. Os inativos representam 11 alunos. Os aprovados e reprovados cujos desfechos não constam nas atas totalizam 15. Buscando investigar um pouco mais sobre os desfechos das trajetórias escolares da segunda coorte, também foram examinadas as atas de resultado final e aproveitamento de 2011, isto é, um ano depois do prazo mínimo em que a segunda coorte deveria concluir o ensino fundamental. Segue a tabela:

**Tabela 06 – Localização dos alunos defasados da 2ª coorte em 2011**

<b>Ano</b>	<b>Etapa</b>	<b>Alunos localizados</b>
2011	9º Ano diurno regular	14
2011	8º Ano diurno regular	7
2011	7º Ano diurno regular	4
2011	6º Ano diurno regular	1
2011	Eja fase VIII	4
2011	Eja fase VII	9
2011	7º Ano diurno regular e Eja fase VI	2
2011	Eja fase VI	3
<b>Total</b>		<b>44</b>

**Fonte:** Elaboração própria a partir das atas de resultado final e aproveitamento

Conforme mostra a tabela 06, em 2011, um ano depois do tempo mínimo em que os alunos da segunda coorte (2003-2010) deveriam concluir o ensino fundamental, foram localizados 44 alunos defasados (45%), que permaneceram ou voltaram para a escola pesquisada. Dentre esses alunos, 14 foram para o 9º ano do ensino fundamental em 2011, com apenas um ano de atraso em relação à sua coorte. Diante desses dados, observa-se a manifestação do processo de exclusão e produção social do fracasso escolar que se dá no decorrer da educação básica, principalmente, ao longo do ensino fundamental. Conforme o contexto investigado, todos os anos muitos alunos ingressam, boa parte é reprovada ao final de cada etapa, fica defasada em termos de idade/série e, aos poucos, é direcionada ao ensino noturno regular, depois semestral, em muitos casos, até evadir da escola antes de concluir o ensino fundamental. Diante disto, nota-se que a escola, com sua política e prática de reprovar sistematicamente os alunos, é um dos elementos que tornam complexo o transcorrer das trajetórias escolares no contexto investigado, colaborando com a produção social do fracasso escolar, logo, com a semelhança dos destinos educacionais no que tange a reprodução das desigualdades.

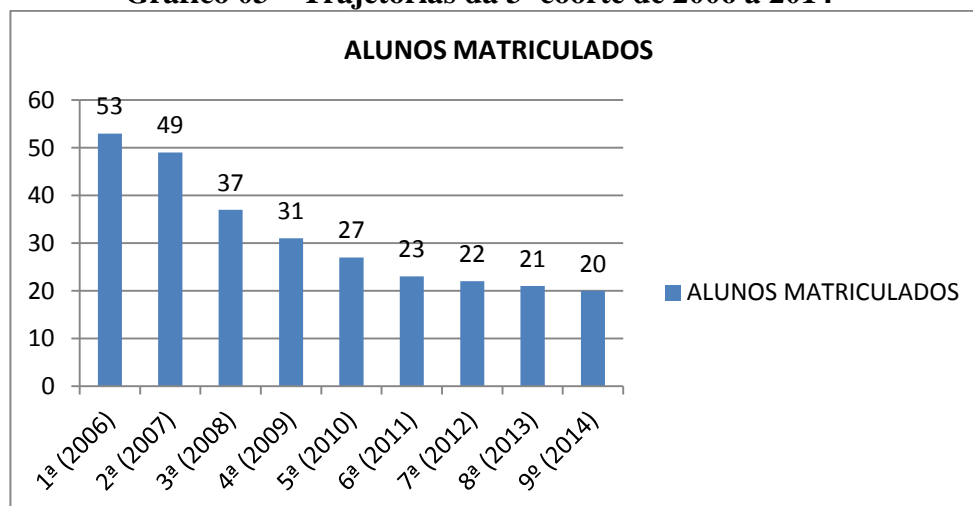
### *Terceira coorte*

Em relação à terceira coorte investigada, a saber, aquela que ingressou no 1º ano do ensino fundamental em 2006 e deveria chegar ao 9º ano em 2014, identificaram-se 53 alunos listados nos diários de classe do 1º ano em 2006. Destaca-se que esta coorte apresentou uma quantidade bem menor de alunos em comparação às outras. De modo geral, diversas pesquisas mostram que, desde o final dos anos 1990, há uma tendência de queda no número de matrículas no ensino fundamental, principalmente, por influência de fatores demográficos, diminuindo o tamanho das coortes de idade, conseqüentemente, refletindo no número de matrículas na educação básica (SILVA, 2003). Todavia, tais razões são insuficientes para explicar queda tão expressiva. Há razões para crer também em outros motivos, como preferência por outras redes de ensino e esvaziamento da rede municipal, algo observado em outras escolas e também na rede como um todo.

Dos 53 alunos matriculados no 1º ano do ensino fundamental em 2006, 23 eram do sexo masculino e 30 do sexo feminino. Em relação à idade, 28 alunos nasceram em 1999 e 25 alunos nasceram em 2000, ingressando no 1º ano do ensino fundamental em torno de 06/07 anos de idade, ou seja, mais novos do que as coortes anteriores. Ressalta-se que a Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, tornou obrigatória a matrícula de crianças aos 06 anos de idade no ensino fundamental, e a Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006 ampliou o ensino fundamental para 09 anos de duração, com a matrícula de crianças a partir dos 06 anos de idade. Fatores individuais, como a idade de ingresso no sistema de ensino, são dados importantes para compreender a produção social do sucesso e do fracasso escolar, visto que diversas pesquisas concordam que os alunos que entram mais cedo na escola, especialmente os que fazem pré-escola, tem mais chances de obter sucesso em sua trajetória escolar (MENEZES FILHO, 2007; BARSOSA, 2009).

Dos alunos listados nos diários de classe do 1º ano do ensino fundamental em 2006, todos constavam como novatos. Desses 53 alunos, 49 constam nos diários do 2º ano em 2007; 37 constam nos diários do 3º ano em 2008; 31 constam nos diários do 4º ano em 2009; 27 constam nos diários do 5º ano em 2010; 23 constam nos diários do 6º ano em 2011; 22 constam nos diários do 7º ano em 2012; 21 constam nos diários do 8º ano em 2013; 20 alunos constam nos diários do 9º ano em 2014, 07 meninos e 13 meninas, o que denota forte seletividade de gênero. O gráfico 03 apresenta esses dados:

**Gráfico 03 – Trajetórias da 3ª coorte de 2006 a 2014**



**Fonte:** Elaboração própria a partir dos diários de classe

Ao estratificar esses números com base nas atas de resultado final e aproveitamento, constata-se que, no 1º ano do ensino fundamental, em 2006, havia 53 alunos matriculados. Ao final do primeiro ano letivo, 01 aluno consta inativo, 01 consta aprovado, porém não é localizado no ano seguinte, 02 constam como transferidos, 49 alunos constam aprovados. Aparentemente, não houve reprovações no 1º ano, pelo menos, dentre aqueles que permaneceram matriculados na escola. No 2º ano, em 2007, foram localizados 49 alunos. Ao final do ano letivo, 02 constam inativos, 03 constam transferidos, 02 constam aprovados, porém não são localizados no ano seguinte, 05 constam reprovados, 37 alunos constam aprovados. No 3º ano, em 2008, foram localizados 37 alunos. Ao final do ano letivo, 01 aluno consta transferido, 02 constam aprovados, porém não são localizados no ano seguinte, 03 alunos constam reprovados, 31 alunos constam aprovados.

No 4º ano, em 2009, foram localizados 31 alunos. Ao final do ano letivo, 04 alunos constam reprovados e 27 aprovados. No 5º ano, em 2010, foram localizados 27 alunos. Ao final do ano letivo, 04 alunos constam reprovados e 23 aprovados. No 6º ano, em 2011, foram localizados 23 alunos. Ao final do ano letivo, 01 aluno consta aprovado, porém não é localizado no ano seguinte, 02 alunos constam reprovados, 20 alunos constam aprovados. No 7º ano, em 2012, foram localizados 22 alunos: 20 vindos do 6º ano e 02 que reaparecem no 7º (dentre esses 02 alunos que reaparecem, um consta transferido no 2º ano e reaparece no 7º ano; o outro consta aprovado no 2º ano, porém não é localizado nos anos seguintes, o desfecho de sua trajetória não consta nas atas de resultado final e aproveitamento, mas, no 7º ano, seu nome reaparece dentre os alunos

matriculados). Ao final do ano letivo, 02 alunos constam reprovados e 20 aprovados. No 8º ano, em 2013, foram localizados 21 alunos: 20 vindos do 7º ano e 01 aluno que reaparece no 8º ano. Ao final do ano letivo, 01 aluno consta reprovado e 20 aprovados. No 9º ano, em 2014, foram localizados 20 alunos. Ao final do ano letivo, todos constam aprovados.

**Tabela 07 – Descrição das trajetórias da 3ª coorte entre 2006 e 2014**

Trajetória	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
Matriculados	53	49	37	31	27	23	22	21	20
Aprovados	49	37	31	27	23	20	20	20	20
Aprovados não localizados	1	2	2	0	4	1	0	0	0
Reprovados	0	5	3	4	0	2	2	1	0
Reaparecem	0	0	0	0	0	0	2	1	0
Transferidos	2	3	1	0	0	0	0	0	0
Inativos	1	2	0	0	0	0	0	0	0

**Fonte:** Elaboração própria a partir das atas de resultado final e aproveitamento

Nota-se que a terceira coorte contou, no mínimo, com 20 alunos chegando com relativo êxito ao 9º ano do ensino fundamental. Diz-se relativo êxito, porque esses alunos nunca foram reprovados ou abandonaram a escola durante a sua trajetória escolar. Em condições favoráveis, isto é, caso não tenham sido reprovados depois do 9º ano, esses alunos deveriam estar cursando o 3º ano do ensino médio, em 2017. Por outro lado, nota-se que, pelo menos 17 alunos, foram reprovados entre o 1º e o 9º ano do ensino fundamental, ou seja, 32% dos alunos foram reprovados ao longo desta etapa da educação básica. Diante disso, bem como da quantidade de reprovações observadas nas coortes anteriores, nota-se que, ao longo dos anos 2000, no contexto examinado, a política e prática escolar de reprovar os alunos parece ter sido um dos maiores obstáculos ao transcorrer das trajetórias escolares, corroborando a produção social do fracasso escolar e a semelhança entre os destinos no que se refere à reprodução das desigualdades:

**Tabela 08 – Estrato da 3ª coorte entre 2006 e 2014**

<b>Ano</b>	<b>Etapas</b>	<b>Alunos localizados</b>
2014	9º Ano	20
2014	8º Ano	9
2014	7º Ano	6
2014	6º Ano	3
2014	Eja fase V	1
2006-2014	Transferidos	5
2006-2014	Inativos	2
2006-2014	Aprovados não localizados	5
2006-2014	Reprovados não localizados	2
	<b>Total</b>	<b>53</b>

**Fonte:** Elaboração própria a partir das atas de resultado final e aproveitamento

De acordo com o estrato, em 2014, 20 alunos foram localizados no 9º ano do ensino fundamental regular diurno. Dentre os demais, 19 alunos foram localizados entre o 6º e o 8º ano do ensino fundamental, ou seja, defasados. Contudo, esses 19 alunos, mesmo com defasagens, permaneceram estudando no ensino fundamental regular diurno até 2014. Apenas um aluno estava matriculado na Educação de Jovens e Adultos, Fase V. Constata-se também que 05 alunos foram transferidos de escola no período observado; 02 alunos constam inativos; 05 constam aprovados em determinado ano e 03 constam reprovados em determinado ano, porém os desfechos de suas trajetórias não foram identificados.

Dentre os diferenciais da terceira coorte, destacam-se a menor quantidade de alunos matriculados bem como seu ingresso precoce no 1º ano, aos 06 anos de idade, somando ao fato de ser a única coorte entre as três investigadas que realizou o ensino fundamental em 09 anos do início ao fim. É importante atentar-se bem para a terceira coorte e observar os efeitos que o ensino fundamental de 09 anos pode ter tido sobre a sua trajetória escolar. É preciso verificar o quanto o fato de ingressar mais cedo e passar mais anos na escola tem realmente contribuído com ganhos de aprendizagem e fluxo, isto é, com a produção social do sucesso escolar.

Ressalta-se que a implantação do ensino fundamental de nove anos é um movimento de diversos países. A legislação educacional brasileira, desde a metade do século XX, aos poucos, tem aumentado o tempo de permanência das crianças nesta etapa. Por meio da Lei nº 4.024/1961, por exemplo, foram estabelecidos quatro anos de escolaridade obrigatória; com o Acordo Punta Del Leste e Santiago, em 1970, foi estendido para seis anos o tempo de ensino obrigatório; a Lei nº 5.692/1971 determinou

a extensão da obrigatoriedade para oito anos; já a Lei nº 9.394/1996 sinalizou para um ensino obrigatório de nove anos de duração, a se iniciar aos seis anos de idade, o que, por sua vez, tornou-se meta da educação nacional pela Lei nº 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE). Em 06 de fevereiro de 2006, a Lei nº 11.27 instituiu o ensino fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade. A ampliação do ensino fundamental tem por objetivo oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade (MEC, 2006). Desde a implantação, diversas pesquisas têm buscado avaliar os efeitos da ampliação desta etapa de ensino. No entanto, depois de onze anos após a promulgação da Lei, ainda são poucos os trabalhos que se lançam nesta tarefa. No campo da educação infantil, por exemplo, aponta-se a ausência de estudos avaliativos longitudinais do sucesso dos alunos que ingressaram com 06 anos de idade, evidenciando a necessidade de se analisar essa política pública, considerando seus possíveis efeitos a curto, médio e longo prazo (SANTOS; VIEIRA, 2006).

Dos 19 alunos defasados em 2014 (isto é, aqueles que estavam matriculados entre a Eja fase V e o 8º ano do ensino fundamental, conforme mostra a tabela 07), 18 alunos, (33%), foram localizados na escola no ano seguinte, 2015, um ano após o prazo mínimo em que a terceira coorte deveria concluir o ensino fundamental (2006-2014).

**Tabela 09 – Localização dos alunos defasados da 3ª coorte em 2015**

<b>Ano</b>	<b>Etapa</b>	<b>Alunos Localizados</b>
2015	9º Ano	8
2015	8º Ano	2
2015	7º Ano	3
2015	Eja fase VII	3
2015	Eja fase VI	1
2015	Eja fase V	1
2015	Não localizado	1
<b>TOTAL</b>		<b>19</b>

**Fonte:** Elaboração própria a partir das atas de resultado final e aproveitamento

Verifica-se que, em 2015, parte dos alunos defasados progrediu, sendo que 08 chegaram ao 9º ano do ensino fundamental, com apenas um ano de atraso em relação à sua coorte. Alguns alunos que estavam matriculados no ensino regular diurno em 2014 foram localizados na Educação de Jovens e Adultos, semestral, noturno, em 2015,

principalmente, aqueles que foram novamente reprovados ao final de 2014. Em todas as coortes investigadas, observa-se que muitos alunos repetentes voltaram a repetir. Embora cada coorte tenha suas particularidades, como a quantidade de matrículas, a idade de ingresso, as políticas educacionais vigentes, dentre outras características, reconhece-se que a reprovação é um aspecto em comum que as aproxima, em maior ou menor grau. Ao examinar as três coortes, considerando as informações contidas nos diários de classe e nas atas de resultado final de aproveitamento, observa-se que a reprovação é o ponto mais nevrálgico das trajetórias escolares. Do ponto de vista coletivo, a reprovação é, em grande medida, responsável pelo funil que se verifica na educação básica: muitos ingressam, mas poucos conseguem concluir da forma adequada, no tempo correto. Do ponto de vista individual, a reprovação é, no mínimo, dispendiosa, desmotivante, não garante o aprendizado, podendo comprometer as expectativas de longevidade escolar. É inegável a quantidade de reprovação que consta nas atas. É inegável a manifestação da produção social do fracasso escolar. Assim, defende-se que, quando alunos frequentes são reprovados, é sinal de que a escola está falhando, pelo menos, na parte pedagógica que lhe cabe.

Conforme destacado por Tavares Jr. e Simão (2016), a reprovação é produzida desde a matrícula do aluno; no processo de “enturmação”; no primeiro dia de aula. Na matrícula, já é possível observar menos esperanças em relação a grupos desfavorecidos; na enturmação, a formação de turmas piores; no primeiro dia de aula, a atenção e as expectativas já são diferenciadas, começando a operar a profecia autorrealizadora e o efeito pigmalião. A reprovação está em cada atividade, em cada exercício, em cada nota, em cada ameaça ou advertência, na própria disposição geográfica das salas. A reprovação é uma produção social: cumpre papéis sociais e políticos. Alicerça historicamente a relação entre professores e alunos, com suas respectivas inserções e posições (contraditórias) de classe.

Desta forma, percebe-se que as trajetórias escolares em contexto social desfavorável transcorrem de forma complexa: para um grupo de alunos, esse transcorrer tem um início precoce, pelo menos, na idade correta. Para outro grupo, esse transcorrer começa tarde, com defasagem de idade. Para um grupo de alunos, esse transcorrer acontece, no mínimo, sem reprovações. Para outro grupo, as trajetórias transcorrem com sucessivas reprovações, sendo-lhes negado constantemente o direito de fluir. Para um grupo de alunos, as políticas educacionais, por exemplo, aquela que antecipou a idade de ingresso no ensino fundamental para 06 anos de idade, bem como aquela que

implantou o ensino fundamental de nove anos, pode ter favorecido esse transcorrer, na medida em que colocou “limites” na quantidade de reprovação, pelo menos, no primeiro bloco pedagógico, isto é, do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, considerado como ciclo sequencial não passível de reprovação, exceto em alguns casos, como frequência. Para outro grupo, os benefícios dessa política não foram totalmente aproveitados, uma vez que não a pegaram desde o início de suas trajetórias escolares. Para esse grupo, ao contrário, a política que ampliou o ensino fundamental para 09 anos pode, até mesmo, ter sido prejudicial, devido à forma com que a escola conduziu as trajetórias escolares neste processo.

Para um grupo de alunos, as medidas de correção de fluxo podem ter sido cruciais. Para outros, nem tanto. Para um grupo de alunos, a transferência de escola pode ter sido a principal estratégia da família para promover a sua trajetória escolar. Para outros, a escola pode ter se tornado uma prisão, um lugar sem sentido em que foram constantemente reprovados e aprisionados nas mesmas séries. Para esses alunos, o transcorrer da trajetória escolar, muitas vezes, já é delimitado nos anos iniciais do ensino fundamental, não somente a trajetória escolar, mas a própria trajetória social, suas possibilidades e sonhos de ingressar no ensino médio, no ensino superior, ter um bom emprego, posicionar-se bem socialmente. Deste modo, percebe-se a complexidade do transcorrer das trajetórias escolares no contexto investigado. Os resultados observados no ensino fundamental, certamente, repercutem no ensino médio (CASTRO; TAVARES JR., 2016).

Nesse sentido, corrobora-se que a escola compartilha, juntamente com outros elementos já evidenciados pela literatura científica, a produção social do sucesso (aprovação) e do fracasso (reprovação) escolar. Esses fatores, em conjunto e interação, manifestam-se nos destinos escolares, em suas semelhanças (reprodução) e suas diferenças (exceções). Diante das perguntas que movem esse trabalho, “como transcorrem as trajetórias escolares em contexto social desfavorável e como o sucesso e o fracasso escolar são socialmente produzidos nesse transcorrer?”, considerando os dados empíricos observados, verifica-se que as trajetórias escolares transcorrem de modo complexo e, que nesse complexo transcorrer, o sucesso e o fracasso escolar são socialmente produzidos a partir da junção e interação entre diferentes elementos, dentre os quais está a política e prática de reprovação escolar. Diante disso, visando aprofundar esta compreensão, seguem os estudos de caso.



## 6 ESTUDOS DE CASO

### 6.1 INTRODUÇÃO

O presente capítulo apresenta os estudos de caso. Os estudos de caso têm por objetivo examinar detalhadamente a construção de trajetórias escolares em contexto social desfavorável, o seu transcorrer, sua complexidade e seus desdobramentos além do ensino fundamental. Para tanto, atenta-se, principalmente, para a manifestação de fatores considerados pela literatura científica como determinantes dos destinos escolares, isto é, fatores individuais, como sexo e cor; fatores familiares, os quais remetem à posição social da família e a posse de capital econômico, cultural e social, como a escolaridade dos avós, pais e irmãos, a ocupação dos avós e dos pais, o incentivo familiar aos estudos; além de processos de socialização, como a participação em grupos extrafamiliares e o ingresso no mundo do trabalho; bem como o acesso a oportunidades sociais. Ao todo, são descritos 09 casos, sendo 03 casos por coorte. Ao final do capítulo, seguem um exame e comparação entre os casos, o que também pode ser encontrado em formato de quadro nos anexos.

Antes, porém, algumas elucidações. Primeiro, a escolha dos casos baseou-se no critério da disponibilidade em participar desta pesquisa. Todos os alunos cujas trajetórias escolares foram investigadas por meio dos diários de classe e das atas de resultado final e aproveitamento foram procurados através das redes sociais e com a ajuda de alguns professores, uma vez que a escola já não possuía o endereço e o contato atualizado de todos esses ex-alunos. Todos os casos foram procurados por serem considerados representativos no que tange trajetórias escolares cursadas em contexto social desfavorável, com seus respectivos sucessos e fracassos. Desta forma, procurou-se os 225 indivíduos que compõem o estudo longitudinal/geracional. Contudo, reconhece-se que, uma vez que a inclusão digital não é uma realidade plena para as camadas populares, muitos dos indivíduos procurados pela internet para participar do estudo de caso, provavelmente, sequer tm acesso às redes sociais. Dentre aqueles localizados nas redes sociais, especificamente aqueles da primeira e segunda coorte, foi feito o contato e o convite para participarem desta pesquisa, porém nem todos aceitaram. Dentre aqueles que aceitaram, foram agendados encontros presenciais, em locais públicos, onde foram realizadas as entrevistas. Já dentre os alunos da terceira

coorte, parte deles com menos de 18 anos de idade, alguns foram localizados matriculados em uma escola da rede estadual de ensino médio situada em um bairro relativamente próximo, onde as entrevistas semiestruturadas foram realizadas.

Segundo, ressalta-se que os casos representam trajetórias escolares típicas e atípicas cursadas em contexto social desfavorável. São indivíduos com origem familiar desprivilegiada, com baixo nível socioeconômico, pouca escolaridade e com restrições a oportunidades educacionais democráticas, restando o acesso a escolas públicas de baixo prestígio e qualidade. Os casos examinados representam trajetórias escolares típicas, ou características, no sentido de serem indivíduos “comuns”, que foram regularmente matriculados na educação básica em uma escola pública da rede municipal próxima de sua residência, os quais percorreram o ensino fundamental mesmo com os diversos percalços relacionados à sua condição social e econômica desprivilegiada, sendo submetidos a aprovações e reprovações. Os casos também representam trajetórias escolares atípicas, ou singulares, no sentido de serem indivíduos que, apesar do contexto socioeconômico desfavorável semelhante, apresentam percursos escolares ímpares, combinando os recursos familiares de maneiras próprias, utilizando diferentes estratégias, almejando melhores oportunidades sociais. Ressalta-se que, dentre os casos estudados, somente dois passaram por reprovação escolar. No estudo longitudinal, apesar do “fracasso escolar” ser mais evidente do que o “sucesso escolar”, muitos dos indivíduos que passaram por uma, ou mais reprovações ao longo do ensino fundamental, ou mesmo aqueles que evadiram da escola, não quiseram participar do estudo de caso. Assim, os casos que nunca passaram por reprovação escolar foram mais acessíveis em participar desta pesquisa. Todavia, os nove casos representam trajetórias escolares percorridas em contexto social desfavorável, com seus sucessos e fracassos, para além da educação básica.

Terceiro, reafirma-se que os estudos de casos são importantes para examinar mais detidamente o transcorrer de trajetórias escolares em contexto social desfavorável, bem como a produção social do sucesso e fracasso escolar, pois possibilitam analisar com mais detalhes aspectos relacionados ao indivíduo, a família e as dinâmicas sociais. Quarto, ao examinar os diários de classe e as atas de resultado final e aproveitamento, temos um quadro muito intrigante sobre o transcorrer das trajetórias escolares individuais e coletivas, o qual nos permite verificar o fluxo de um conjunto de alunos de diferentes gerações no sistema de ensino, como aprovações, reprovações, transferências e evasões, ou seja, parte da produção social do sucesso e fracasso escolar. Porém, é um

quadro limitado para compreender os detalhes e a dinâmica em que transcorrem as trajetórias. Sendo assim, os estudos de casos possibilitam aprofundar os dados levantados por meio dos documentos escolares, auxiliando na compreensão mais detalhada o possível sobre o transcorrer das trajetórias educacionais, bem como seus desdobramentos além da educação básica. Deste modo, os estudos de caso dialogam e triangulam com os dados obtidos por meio dos diários de classe e atas de resultado final, pois explicam, confirmam e levantam outras questões sobre a produção social das trajetórias escolares observadas nesses documentos.

Quinto, as hipóteses desta pesquisa são de que as trajetórias escolares em contexto social desfavorável transcorrem de modo complexo, intrincado, isto é, compreendendo distintos fatores que se relacionam entre si, os quais perpassam pelo indivíduo, sua família e a estrutura de oportunidades escolares e sociais. Também se levanta a hipótese de que a atuação conjunta e interativa entre esses fatores produz o sucesso e o fracasso escolar dos indivíduos, culminando tanto nas semelhanças (reprodução das desigualdades) quanto nas diferenças (modalidades de sucessos e êxitos) entre trajetórias escolares partidas de um contexto social desfavorável comum. Diante disso, acredita-se que os estudos de caso podem contribuir com a verificação destas hipóteses na medida em que revelam mais detalhadamente fatores individuais e familiares que não constam nos documentos escolares examinados. Daí a importância e necessidade dos estudos de casos para esta pesquisa: revelar aspectos gerais e particularidades relacionados aos indivíduos e seu background familiar que interferem no transcorrer das trajetórias escolares e na produção social do sucesso e fracasso escolar, buscando complementar as informações levantadas por meio dos diários de classe e atas de resultado final e aproveitamento dos alunos, visando aprofundar as análises.

## 6.2 CASO 01

O caso 01 pertence à primeira coorte (2000-2007). Ingressou na 1ª série do ensino fundamental aos 07 anos de idade, constando como aluno novato. Pode ser considerado um caso de sucesso, na medida em que concluiu o ensino fundamental no tempo correto, sem reprovação ou evasão. S é do sexo feminino e se autodeclara negra. Aos 24 anos, é casada, sem filhos. Sua escolaridade é o ensino médio completo, com curso técnico em Química. Atualmente, S não trabalha, dedicando-se somente aos

estudos, com o objetivo de passar no processo seletivo para ingressar na universidade pública.

Nascida em Juiz de Fora, sua família nuclear é composta por pai, mãe, três irmãos e uma tia. Ela e sua família se autodeclararam católicos. S não teve contato com os avós paternos, mas teve com a avó materna. Sua avó materna possui o ensino fundamental incompleto, trabalhando, grande parte da vida, com serviços gerais em um hospital. A mãe de S possui em torno da 8ª série do ensino fundamental e trabalha como autônoma em serviços gerais. Ambas são de Juiz de Fora. O pai de S nasceu no estado do Rio de Janeiro, possui o ensino fundamental incompleto, aproximadamente a 6ª série, e trabalha como autônomo na construção civil (pedreiro). S é a mais velha de quatro irmãos, cujas diferenças de idade entre si giram em torno de dois anos. Um irmão e uma irmã de S abandonaram a escola antes mesmo de concluírem o ensino médio. Sua irmã mais nova, aos 15 anos de idade, ainda está estudando, por insistência da família, uma vez que também já manifestou o desejo de largar os estudos. Segundo S, os irmãos questionam “estudar para quê?”. Para S, “o ensino médio é primordial, todos precisam concluir o ensino médio para conseguir alguma coisa na vida”.

S ingressou no primeiro período da educação infantil aos 04 anos de idade, em uma escola particular, situada próxima de sua residência. S permaneceu estudando nessa mesma escola até o terceiro período, mais ou menos, aos 06 anos de idade. Durante a pré-escola, a família tinha condições de arcar com educação particular da filha, uma vez que os irmãos mais novos ainda não estavam em idade escolar. Aos 07 anos de idade, S foi matriculada na 1ª série do ensino fundamental na escola pública municipal próxima de sua residência, pois, a partir dessa etapa, a família não poderia arcar com a educação particular da filha primogênita. S estudou na mesma escola por todo o ensino fundamental, de modo regular e diurno, nunca foi reprovada ou evadiu, concluindo esta etapa aos 14 anos de idade. Ao concluir o ensino fundamental, S foi transferida para uma escola pública da rede estadual, próxima de sua residência, para cursar o ensino médio. Assim, ingressou no 1º ano do ensino médio aos 15 anos de idade e concluiu essa etapa aos 17/18 anos de idade. Ao longo do ensino médio, S também não foi reprovada nem evadiu. Estudou pela manhã no 1º e 2º ano, mas o 3º ano foi cursado à noite.

S começou a exercer atividade remunerada durante o ensino médio. Por mais que a família não a cobrasse, sentiu a necessidade de “ter as próprias coisas”, com as quais a família não tinha condições financeiras de arcar. Por iniciativa própria, começou

a procurar empregos. Sua primeira atividade remunerada, quando estava no 1º ano do ensino médio, por volta dos 15 anos de idade, foi uma monitoria de Química e Física, em um projeto de pesquisa no Colégio de Aplicação da Universidade Federal, no qual permaneceu durante dois anos. A segunda atividade remunerada de S foi pelo CIEE<sup>4</sup> (Centro de Integração Empresa-Escola), entidade que promove estágios e atividades de aprendizagens para estudantes do ensino médio, técnico e superior. Pelo CIEE, S atuou como atendente comercial até completar 17 anos. As atividades eram exercidas em meio período, possibilitando S conciliar com o estudo diurno. Aos 17/18 anos, no 3º ano do ensino médio, S conseguiu um emprego de carteira assinada, em tempo integral, em uma loja de conveniência, matriculando-se no ensino médio regular noturno.

Durante o ensino médio, S tentou ingressar no curso superior de Química, por meio do PISM (Programa de Ingresso Seletivo Misto), um processo de avaliação seriada em que os candidatos às vagas oferecidas pela Universidade Federal de Juiz de Fora participam de três módulos de avaliação (I, II e III), um ao final de cada ano do Ensino Médio. S concorreu ao PISM I e II, mas, no PISM III, ela zerou a prova de Física, não conseguindo obter nota suficiente para ingressar na universidade pública. Segundo S, no mesmo dia em que saiu o resultado do PISM III, uma vez que não passou, foi fazer a inscrição no curso técnico de Química, em uma escola profissionalizante particular. Assim, S terminou o ensino médio ao final de 2010 e, no início de 2011, ingressou no curso técnico, no qual se formou em 2012.

Uma vez que os horários do curso técnico de Química e do trabalho não eram compatíveis, S precisou sair do trabalho para se dedicar exclusivamente aos estudos. Assim, ao ingressar no curso técnico, permaneceu somente estudando durante os seis primeiros meses. Depois disso, precisou trabalhar para ajudar na manutenção do curso. Nessa época, S foi trabalhar como atendente de telemarketing, por seis horas diárias, tornando possível conciliar o trabalho com o curso técnico, que era noturno. S trabalhou e estudou até o final do curso técnico. Apesar de ter obtido o diploma, S não chegou a trabalhar na área técnica em Química, alegando que “os salários ofertados não eram satisfatórios, considerando a carga de atividades a serem desempenhadas”. Em relação a cursos profissionalizantes, S conta que fez um curso de informática, no qual a mãe a

---

<sup>4</sup> Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE) é uma instituição filantrópica, mantida pelo empresariado nacional, de assistência social, sem finalidades lucrativas, voltada aos jovens estudantes brasileiros. O objetivo do CIEE é encontrar, para os estudantes de nível médio, técnico e superior, oportunidades de estágio ou aprendizado, que os auxiliem a colocar em prática tudo o que aprenderam na teoria. Fonte: <http://www.ciee.org.br/portal/institucional/index.asp>

matriculou aos 11 anos de idade. Além disso, durante o ensino médio, ao estagiar pelo CIEE em uma escola de informática, S teve a oportunidade de fazer outro curso de informática, assim como cursos profissionalizantes de manutenção de computadores, secretariado e telemarketing, que a empresa ofereceu gratuitamente aos funcionários, visando ao trabalho.

Em relação ao apoio com os estudos, segundo S, os pais sempre incentivaram e continuam incentivando os estudos da família. Seus pais alegam que “a educação é fundamental, todos devem estudar, mas tem que querer”. S diz “ser a única entre os irmãos que sempre gostou de estudar e que os irmãos nunca gostaram de estudar”. Segundo ela, seus pais dizem “tem que fazer faculdade, a gente tem que ter pelo menos um diploma na vida”. Segundo S, “seus pais não estudaram, mas valorizam os estudos, os pais não tiveram as oportunidades que ela tem hoje”. S destaca que seu pai sempre foi às reuniões na escola, mas a mãe não muito, por causa do horário de trabalho. S conta que seu pai a ensinou ler e escrever aos 04 anos de idade, ao ficar soletrando palavras para a filha e seus irmãos mais novos. Segundo ela, o pai sempre tirava um tempo para ensinar aos filhos divisões silábicas e soletração. S diz que ingressou na 1º série sabendo ler e escrever. Segundo ela, “isso foi uma vantagem, pois a alfabetização na escola é lenta”. Para S, o núcleo familiar foi e continua sendo o principal incentivador de sua trajetória escolar.

Quando questionada sobre fatos ou pessoas marcantes em sua trajetória escolar, S disse que aos 14 anos de idade ela começou a namorar. O namorado a incentivava a estudar e, “embora não gostasse”, acreditava na importância do diploma. S casou-se com esse namorado, agora esposo. A escolaridade do esposo é o ensino médio completo, concluído com alguma defasagem, segundo ela, em função do serviço militar. Atualmente, S não tem curso de nível superior, mas está fazendo um cursinho para tentar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), visando ao ingresso na universidade pública. Segundo ela, “o cursinho é noturno, a preços populares, pois ela não tem condições de pagar a mensalidade dos cursinhos mais famosos”. S pretende fazer dois cursos superiores: Fisioterapia e Educação Física.

Desta forma, uma vez que é difícil trabalhar e se dedicar aos estudos, somado ao fato de o horário do cursinho ser incompatível com o horário do trabalho, S conta que o marido disse para ela não trabalhar nesse momento, pois ele arcaria com as despesas para ela ficar em casa e se dedicar somente aos estudos. Caso não consiga entrar na Universidade via ENEM, S voltará a trabalhar. O último trabalho de S foi como

secretária em uma escola de idiomas, mas o horário não era compatível com o cursinho. Assim, hoje S somente estuda e tem o apoio do marido e da família.

### 6.3 CASO 02

O caso 02 também pertence à primeira coorte (2000-2007). Ingressou na 1ª série do ensino fundamental aos 07 anos de idade, constando como aluno novato. Esse caso foi reprovado uma vez ao longo do ensino fundamental, na 4ª série, chegando ao 9º ano do ensino fundamental, em 2008, com 01 ano de defasagem em relação à sua coorte. C é do sexo feminino e se autodeclara negra. Atualmente, aos 24 anos, é solteira e sem filhos. Mora com os pais e irmãos. Possui o ensino superior incompleto e trabalha como operadora de caixa em uma loja de departamentos.

Nascida no estado de São Paulo, seu núcleo familiar é composto por pai, mãe e três irmãos. Seus pais se mudaram para Juiz de Fora quando ela tinha 05 anos de idade. C e sua família se autodeclararam evangélicos. O avô paterno de C era pastor evangélico, e sua avó paterna era dona de casa. Seu avô materno trabalhava na zona rural, e sua avó materna era dona de casa. Seus avós paterno e materno estudaram até aproximadamente a 2ª série do ensino fundamental. O pai de C nasceu em uma pequena cidade do interior de Minas Gerais, possui o ensino médio completo, atuando como pequeno empresário fabricante de blocos de cimento. A mãe de C nasceu em uma pequena cidade do interior da Bahia, possui o 1º ano do ensino médio e é dona de casa. Seus pais, antes e depois de se conhecerem, migraram para outras cidades em busca de emprego. Depois que C nasceu, seus pais vieram morar em Juiz de Fora, por intermédio de parentes. C possui três irmãos, sendo ela a irmã mais velha. Dentre os irmãos, um tem o ensino médio incompleto, uma concluiu o ensino médio, e a outra tem o ensino superior incompleto.

C ingressou na pré-escola aos 04 anos de idade, em uma escola pública municipal, em outro estado, onde ela cursou o primeiro e o segundo período da educação infantil. Quando ela tinha entre 05 e 06 anos de idade, seus pais se mudaram para a cidade de Juiz de Fora e C foi matriculada no terceiro período da educação infantil na escola pública da rede municipal próxima de sua nova residência. C estudou na mesma escola do terceiro período da educação infantil ao 9º ano do ensino fundamental, no ensino regular diurno.

Na 4ª série do ensino fundamental, C foi reprovada. Quando questionada sobre como se sentiu em relação à reprovação, disse que se sentiu mal, chorou e, na época, até

foi conversar com a supervisão pedagógica da escola. Segundo C, nesse ano, a mãe também queria que a filha fosse reprovada, pois achava que ela não estava com o desempenho escolar favorável e, desta forma, teria mais dificuldades na série seguinte. Ela lembra que sua mãe foi chamada à escola e disse que,

“Em sua opinião, a filha não havia absorvido o conteúdo naquele ano, não tinha uma base sólida de conhecimentos e, por isso, seria melhor que ela repetisse, pois, se fosse “empurrada” para a 5ª série, onde o conteúdo é maior e mais difícil, ela iria repetir a 5ª série. Então, seria melhor repetir a 4ª do que repetir a 5ª”.

C discordou da opinião da mãe, mas respeitou a decisão. Alega que um ponto “favorável” decorrente da reprovação foi o fato de que, uma vez que ela e uma de suas irmãs têm diferença de idade de 01 ano, com a reprovação, C repetiria a série na turma da irmã, que estudava na mesma escola, facilitando aspectos práticos da vida familiar. Esta atitude de aceitação e legitimação da reprovação é observada em outros casos e discursos. Em geral, é acompanhada da tentativa de “tentar ver algo bom” neste contexto, embora seja claramente negativo. Segundo ela, “a reprovação não foi um trauma, mas foi uma vergonha básica”. Ela e a irmã estudaram juntas até o final do ensino médio. Além disso, C disse que não havia se adaptado à sua turma de origem. Segundo ela, “o desempenho escolar não depende somente do aluno e do professor, mas também do ambiente, que pode favorecer ou desfavorecer a aprendizagem”. C mencionou que “em sua turma havia muitos alunos repetentes e muitos alunos que não regulavam a idade e que os mais velhos acabavam exercendo certas influências negativas sobre os mais jovens”. Para C, esse foi um fator que fez com que ela não se adaptasse à sua turma. Ao ser reprovada, C foi estudar na sala da irmã e se adaptou melhor à nova turma.

Ao concluir o ensino fundamental, C não se matriculou na escola estadual de ensino médio próxima de sua residência, preferindo se matricular em uma escola pública estadual mais central e de “maior prestígio”. C cursou o ensino médio regular, sendo o 1º e o 2º ano à tarde e o 3º ano pela manhã. Segundo C, seus pais buscaram uma escola pública de “maior prestígio e qualidade”, uma escola que daria uma base mais sólida para passar em processos seletivos para ingressar na universidade pública. Para C, “a escola estadual do bairro em que morava não tinha um desempenho adequado, não era visionária”. “Já a outra escola, em um bairro mais próximo do centro, era uma das



escolas públicas que mais aprovavam no vestibular”. A mãe e o pai de C consideraram isso, matriculando a filha nessa escola.

Durante o ensino médio, C fez o PISM I, II e III, porém não foi aprovada dentro das vagas reservadas para estudantes de escolas públicas e negros, para o curso de Geografia. C tomou conhecimento do PISM (Programa de Ingresso Seletivo Misto da Universidade Federal de Juiz de Fora) por intermédio da escola e das redes de relacionamento, tais como vizinhança e pessoas mais velhas. Além do PISM, C tentou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) durante os dois anos seguintes ao ensino médio, mas não conseguiu ingressar na universidade pública. Diante disso, matriculou-se em uma universidade particular, no curso de Administração. No entanto, uma vez que seu sonho é ser professora, C trancou o curso de Administração no 4º período em 2014. Tentou novamente o Exame Nacional do Ensino Médio, pelo grupo de cotas raciais e estudantes de escolas públicas, para o curso de Letras. Ela obteve nota suficiente, porém teve a matrícula indeferida na Universidade Federal, devido à comprovação de renda (aparentemente maior que o pré-requisito).

Atualmente, C destrancou o curso de Administração e voltará a frequentá-lo no segundo semestre de 2017, pois pretende concluir o curso superior. Ela mesma é quem arca com as despesas da faculdade particular. Durante a escolarização básica, C nunca trabalhou. Somente após terminar o ensino médio que ela ingressou no mercado de trabalho, aos 19 anos. Seu primeiro emprego foi como atendente de telemarketing, no qual trabalhou durante 06 meses, até seu pai abrir uma loja de material de construção no mesmo bairro em que a família morava, momento em que C foi trabalhar com o pai e a irmã na loja. Nesse período, ela trabalhava e fazia faculdade. C trabalhou na loja do pai por 03 anos. Depois disso, foi trabalhar em uma loja de departamento, onde está até os dias de hoje.

C nunca fez cursos técnicos e nem profissionalizantes, mas chegou a fazer um cursinho popular para prestar exame seletivo para ingressar no Colégio Técnico Universitário (hoje Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais Campus Juiz de Fora), porém não passou. C também chegou a fazer um cursinho preparatório para o exame seletivo para a universidade pública, em um cursinho renomado, o qual o pai custeava. Segundo C, a mãe sempre foi uma grande incentivadora dos estudos, uma vez que o pai precisava se ausentar para trabalhar. Porém, ambos sempre deram o maior apoio, tanto fornecendo suporte financeiro quanto cobrando nos estudos, nas notas e acompanhando os resultados. Segundo C, o pai não

teve muitas oportunidades, porém é uma pessoa muito atualizada e inteligente. Quando o pai terminou o ensino médio pelo supletivo, C ainda frequentava o 1º ano do ensino médio. Nessa época, eles estudavam conteúdos em comum e trocavam conhecimentos e informações sobre as matérias e oportunidades. De acordo com C, seu pai é “antelado” e chegou a fazer a prova do ENEM. C ressalta que deveria ter se empenhado mais, mas o apoio da família nunca faltou. Até hoje, os pais dão incentivos a ela e aos irmãos para estudarem. Segundo ela, “o ensino médio é o básico, pena que o irmão não quer, mas um dia ele vai sentir”.

Quando questionada sobre fatos ou pessoas marcantes em sua trajetória escolar, C mencionou um projeto social que frequentou, em uma instituição social que cuida de crianças carentes, situada no bairro vizinho, no qual eram desenvolvidas uma série de atividades esportivas, culturais e reforço escolar. C frequentou o projeto durante 01 ano, durante a infância, fazendo aulas de natação, reforço de matemática e português, além de aulas de espanhol, canto e atividades recreativas. Nesta época, estava cursando a 5ª do ensino fundamental. Ela acredita que isso foi um diferencial. Além disso, frequentou por 10 anos uma escola de música, onde estudou violino com uma bolsa social de uma ONG.

Daqui para frente, C diz que “pretende tentar pela ultima vez o ENEM”. Disse que vai terminar a faculdade de administração, não somente para ter uma graduação, mas porque já trabalha na área financeira. Segundo ela, “Juiz de Fora é uma cidade com muitas indústrias e empresas e, desta forma, teria mais oportunidades de trabalho e crescimento profissional”. “É um setor mais amplo, pensando a grande quantidade de empresas que tem na cidade”. Porém, seu sonho é dar aulas (Letras). É o que realmente ela gostaria de fazer, mas, em suas palavras, “a gente não pode viver à mercê disso, porque o tempo passa”.

#### 6.4 CASO 03

O caso 03 pertence também à primeira coorte (2000-2007). Ingressou na 1ª série do ensino fundamental aos 07 anos de idade, constando como aluno novato. É considerado por esta pesquisa um caso de sucesso, uma vez que nunca foi reprovado ou evadiu da escola ao longo do período observado. R é do sexo masculino e se autodeclara pardo. Aos 24 anos, é solteiro, sem filhos. Mora com os pais e a irmã mais nova. Trabalha de modo informal com fotografia. Atualmente, está se graduando em Ciência

da Computação, na Universidade Federal, onde recebe bolsa para transporte e alimentação.

R nasceu em Juiz de Fora, e seu núcleo familiar é composto por pai, mãe e uma irmã mais nova. R e sua família se autodeclaram evangélicos. Os avós paterno e materno de R nasceram na zona rural. Seu avô paterno trabalhou em atividades como caseiro, e sua avó paterna era dona de casa. Seu avô materno exerceu atividades rurais, e sua avó materna era doméstica. Seus avós paterno e materno estudaram em torno da 1ª ou 2ª série do ensino fundamental. O pai de R nasceu na zona rural e mudou-se ainda jovem para a cidade de Juiz de Fora. Cursou o supletivo já na maturidade, concluindo o ensino fundamental e o ensino médio. Sua profissão é mecânico industrial. A mãe de R também veio da zona rural e estudou até a 4ª série do ensino fundamental. Ao migrar para a região urbana, trabalhou como doméstica em uma casa de família, onde, além de trabalhar, também morava. Hoje, sua mãe possui um pequeno comércio do tipo “armarinho” no bairro onde a família mora. R tem uma irmã mais nova, cuja idade é 11 anos, que, atualmente, cursa o 6º ano do ensino fundamental na mesma escola em que R estudou.

Aos 03 anos de idade, R foi matriculado em uma creche particular no bairro onde morava. Aos 04 anos, foi matriculado na educação infantil, em uma pré-escola particular, também situada no bairro onde morava, onde estudou até o 3º período, aproximadamente, aos 06 anos de idade. Aos 07 anos, ingressou na 1ª série do ensino fundamental na escola pública municipal do bairro. R cursou o ensino fundamental regular diurno, nunca foi reprovado ou evadiu da escola nesta etapa. Ao concluir o ensino fundamental, foi matriculado em uma escola pública estadual de ensino médio, próxima à sua residência, conforme o indicado.

Segundo R, quando estava na 8ª série do ensino fundamental, uma prima mencionou a possibilidade da EPCAR (Escola Preparatória de Cadetes do Ar) e outros processos seletivos para as Forças Armadas. Até então, R e sua família desconheciam a existência desse tipo de formação militar. A prima mais velha apresentou a possibilidade a ele e a sua família, que gostou da ideia, matriculando o filho em um cursinho particular preparatório para o processo seletivo. Nesse período, R passou a cursar o ensino médio pela manhã, na escola pública da rede estadual próxima de sua residência, fazendo o cursinho para a EPCAR à tarde, em uma instituição privada central.

Quando estava no 1º ano do ensino médio, R não conseguiu passar na prova da EPCAR, mas sua família continuou acreditando e custeando o cursinho. Ao final do 2º ano do ensino médio, aos 16 anos, conseguiu ser aprovado para a EPCAR. Assim, R transferiu-se para a escola de ensino médio das Forças Armadas, em outra cidade, porém, com a condição de cursar novamente o 1º e 2º ano do ensino médio, uma vez que a exigência da EPCAR era que os três anos do ensino médio fossem cursados lá. Desta forma, R “regrediu” sua trajetória escolar, matriculando-se no 1º ano do ensino médio da escola da EPCAR, onde recebia uma bolsa, além de alimentação e moradia, desempenhando também outras atividades formativas, estudando lá até o 3º ano do ensino médio. Durante o ensino médio, R também chegou a realizar o PISM I, mas, no PISM II, não foi fazer a prova. R ficou no ensino médio por 05 anos.

Ao terminar o ensino médio na EPCAR, R ingressou na AFA (Academia da Força Aérea), indo morar em outro estado. Estudou na AFA por dois anos, porém não gostou, passando a se dedicar menos ao aprendizado, sendo desligado do curso em 2014. Assim, R voltou para a casa dos pais e foi trabalhar com um tio, então proprietário de um curso de informática. R trabalhou de modo informal como instrutor de informática por dois anos no curso do tio. Segundo ele, seu conhecimento de informática advém, dentre outras coisas, da autoformação e da formação proporcionada pelo tio.

De acordo com R, quando retornou da AFA, um amigo disse a ele para procurar o dono de um cursinho e explicar sua história, pois, assim, certamente ele conseguiria uma bolsa de estudos, uma vez que já havia obtido êxito em processos seletivos militares. De acordo com R, “os donos de cursinho querem pessoas que tenham passado em algum processo seletivo, para colocarem no outdoor”. R diz ter conseguido várias bolsas. Segundo ele, “os cursos preparatórios começaram a oferecer bolsas de estudo, uma vez que ele poderia atrair e inspirar novos alunos”. Nesse período, conseguiu uma bolsa de estudos no cursinho para o processo seletivo da EFOMM (Escola de Formação de Oficiais da Marinha Mercante). Assim, trabalhava no período da manhã como instrutor de informática no curso do tio e à tarde fazia o cursinho.

Nesta época, R também prestou o SISU (Sistema de Seleção Unificada<sup>5</sup>), conseguindo obter bolsa integral por meio do PROUNI (Programa Universidade para

---

<sup>5</sup> Sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), pelo qual instituições públicas de educação superior oferecem vagas a candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Todos<sup>6</sup>), matriculando-se no curso noturno de Ciência da Informação em uma faculdade particular, mantendo as três atividades ao mesmo tempo: o trabalho como instrutor de informática, o cursinho para a EFOMM e a faculdade. R diz que se sentiu sobrecarregado, optando por largar, primeiramente, a faculdade noturna, uma vez que também não estava agradando do curso. R não passou na prova da EFOMM, mas alega que também não estava tão interessado. Segundo R, “ao sair da instituição militar, ele perdeu um pouco do prestígio, sentindo-se deslocado”. “Perdeu a moral que o povo dá”.

Naquele momento, embora R tivesse uma bolsa de estudos em um cursinho particular preparatório para exames militares, decidiu estudar em casa por conta própria, alegando que “adquiriu experiência com os estudos no cursinho, pois fez por muitos anos e, desta forma, o cursinho não teria muito a acrescentar”. Deixou também a atividade de instrutor de informática para se dedicar aos estudos. R havia economizado certa quantia de dinheiro e resolveu investir em livros. Obteve aprovação por dois anos consecutivos para o curso de Física na Universidade Federal, porém, uma vez que era licenciatura, não quis ingressar. Alega que, nesse momento, “desconhecia as possibilidades de troca de curso dentro da universidade, caso contrário, teria ingressado e depois pedido transferência”. Para ele, “a universidade não explica bem essas possibilidades”. No ano de 2016, passou para o bacharelado em Ciências Exatas, porém, está se transferindo para o curso de Ciência da Computação. Ingressou por meio do SISU, via cotas raciais e escola pública. Atualmente, R busca conciliar a faculdade com o trabalho informal com fotografias, segundo ele, “atividade remunerada que, além de gostar, permite conciliar com os horários da universidade”. Disse que aprendeu a fotografar por conta própria, a partir de livros que comprou.

Em relação a fatos marcantes em sua trajetória, R mencionou que, ao final do ensino fundamental, chegou a passar por um processo seletivo para o conservatório estadual de música, modalidade saxofone, embora gostasse mesmo de piano. Incentivado por um primo que queria ingressar no conservatório no curso de saxofone, R prestou o exame seletivo e passou. Uma vez ingresso, ele não gostou do curso de saxofone e sempre se escondia em outras salas para tocar piano. Ficou por dois anos no conservatório, momento em que estava no final do ensino fundamental. Porém, ao ingressar no ensino médio e se matricular no cursinho preparatório para EPCAR, uma vez que o horário do cursinho batia com o horário do conservatório, optou por largar as

---

<sup>6</sup> Programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal em 2004, que oferece bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de educação superior.

aulas de música. Também fez escolinha de música na igreja que a família frequentava. R acredita que o diferencial de sua trajetória escolar foram os cinco anos de ensino médio. Para ele, “a EPCAR foi um grande diferencial em sua formação, pois tem o ensino mais forte, principalmente de matemática e cálculos”. R mencionou que, no 1º ano do EPCAR, embora fosse bom em matemática, quase foi reprovado nesta disciplina, colocando em risco a sua oportunidade. Para ele, a EPCAR foi um diferencial e abriu muitas portas, por exemplo, as bolsas que foram oferecidas a ele no cursinho preparatório para exames militares e a formação básica para etapas posteriores.

Segundo R, os pais proporcionaram tudo de que ele precisou, mas quem foi a maior incentivadora de sua trajetória escolar foi uma prima. De acordo com R, devido a pouca educação, os pais não tinham muita informação sobre as possibilidades e oportunidades. Segundo ele, “os pais acreditam que, ainda hoje, quando se forma na universidade, tem emprego garantido. Até parece {risos}”. R alega que não culpa os pais, mas eles não sabiam orientar desta forma. A prima tem em torno de 07 anos de idade a mais e, segundo ele, sempre gostou de estudar, porém tinha dificuldades de manter os estudos, pois o pai não queria/podia ajudar. Mencionou que a prima não teve a mesma sorte de ter alguém que pagasse os estudos, ao contrario dele, que tinha essa oportunidade, uma vez que seus pais se dispuseram a arcar com os cursinhos. A prima cursou administração em uma universidade particular, fez mestrado e hoje mora nos EUA. Para R, “ela é um exemplo na família de alguém que realmente correu atrás e o incentivou”. “Ela que mostrou o caminho dos estudos”. “Os pais não foram grandes incentivadores por falta de conhecimentos”.

Daqui para frente, R pretende fazer um curso de inglês, terminar a faculdade, talvez estudar e morar fora do país, fazer um intercâmbio, mestrado, doutorado. Segundo ele, “há várias possibilidades, mas o futuro ainda esta por decidir”. No caso da graduação, pretende fazer cursos complementares de aprimoramento, alegando que, na área da computação, somente a graduação é pouco, pois é preciso ter outros conhecimentos. Também pensa em fazer um curso de fotografia.

## 6.5 CASO 04

O caso 04 pertence à segunda coorte (2003-2010). É um caso que estava matriculado na 1ª série do ensino fundamental em 2003, aproximadamente aos 08/09

anos de idade, porém sem constar se era aluno novato ou repetente. Além disso, foi reprovado na 1ª série em 2003, sendo matriculado novamente na 1ª série em 2004, na qual consta inativo ao final do ano letivo. AL é do sexo masculino e se autodeclara negro. Aos 23 anos, é solteiro e tem um filho de 05 anos de idade. Mora com os pais, irmãs e sobrinhos. Possui o ensino médio incompleto e trabalha como marceneiro.

AL nasceu em Santos Dumont, cidade próxima à Juiz de Fora / MG. Seu núcleo familiar é composto por pai, mãe e três irmãs, sendo uma mais nova e duas mais velhas. Sua família se autodeclara evangélica. AL conheceu somente sua avó paterna, que era analfabeta e trabalhava tomando conta de crianças. Seu pai nasceu em uma pequena cidade próxima à Juiz de Fora, cursou somente a 1ª série do ensino fundamental e trabalha como pedreiro. Sua mãe também nasceu em uma pequena cidade próxima à Juiz de Fora, estudou até a 7ª série do ensino fundamental e trabalha como diarista. AL possui três irmãs, atualmente com idades de 21, 27 e 30 anos. Sua irmã mais nova concluiu o ensino médio e cursa o normal superior; suas outras irmãs pararam de estudar respectivamente na 7ª e 8ª série do ensino fundamental. Sua irmã mais velha enfrenta graves problemas de vício em drogas e, por vezes, vive nas ruas.

AL ingressou na creche pública aos 03 anos de idade. Aos 04 anos de idade foi matriculado no primeiro período da educação infantil em uma escola pública municipal de sua cidade natal, onde permaneceu estudando até o terceiro período, aos 06 anos de idade. Em 2002, aos 07 anos de idade, AL ingressou na 1ª série do ensino fundamental nessa mesma escola, porém, ao final do ano letivo, foi reprovado. Em 2003, quando tinha por volta de 08/09 anos de idade, seus pais se mudaram para a cidade de Juiz de Fora, e AL foi matriculado na 1ª série do ensino fundamental na escola pública da rede municipal próxima de sua nova residência. Ao final da 1ª série, em 2003, AL foi novamente reprovado. No ano seguinte, em 2004, foi matriculado, mais uma vez, na 1ª série do ensino fundamental. No entanto, em meados do ano letivo, seus pais resolveram voltar para a cidade de Santos Dumont, uma vez que seu pai não se adaptou à cidade de Juiz de Fora. Ao retornar para Santos Dumont, ainda em 2004, AL foi matriculado na 1ª série do ensino fundamental em uma escola pública da rede municipal.

Em 2005, AL passou para a 2ª série e posteriormente para a 3ª série, porém foi reprovado. Nesse momento, aproximadamente aos 11 anos de idade, AL sofreu um acidente na linha férrea de sua cidade natal, sendo atropelado por um trem, ficando internado por vinte dias até receber alta. Nessa época, estava na 3ª série do ensino

fundamental e foi reprovado por infrequência às aulas. Desta forma, no ano seguinte, AL cursou novamente a 3ª série e prosseguiu para a 4ª. Diante das sucessivas reprovações, em 2009, seus pais o transferiam para outra escola pública municipal. Nessa outra escola, AL foi matriculado na 5ª série, sendo reprovado ao final do ano letivo. Assim, AL cursou novamente a 5ª série e prosseguiu para a 6ª. Quando finalmente conseguiu chegar ao 7º ano do ensino fundamental, sua família resolveu retornar para a cidade de Juiz de Fora. Ao retornar, AL foi matriculado no 7º ano em uma escola pública da rede municipal, porém foi reprovado por dois anos consecutivos.

Diante dessas reprovações, AL foi transferido, mais uma vez, para outra escola pública municipal, cursando a 7ª e a 8ª série no turno noturno, na Educação de Jovens e Adultos, modalidade em que concluiu o ensino fundamental. Nesse contexto, aos 17 anos de idade, ele e a sua namorada engravidaram. Assim, AL possui um filho que, atualmente, tem 05 anos de idade e frequenta a educação infantil em uma escola pública municipal. Em relação à gravidez, AL diz que, “na época, não se surpreendeu com a notícia, e sua mãe disse que era para o filho tomar juízo”.

Ao terminar o ensino fundamental, AL foi cursar o ensino médio em uma escola da rede estadual, próxima ao bairro onde morava. AL cursou somente o 1º ano do ensino médio e evadiu da escola durante o ano letivo. Segundo AL, com as sucessivas reprovações, “ele ficou triste”. Acha que foi reprovado porque “era ausente nas aulas, faltava muito e não gostava de estudar”. Observa-se, mais uma vez, a autoresponsabilização pelo fracasso. Mesmo com as reprovações, todos os anos AL era matriculado na escola. Sua família foi receptora do Bolsa Família enquanto ele e a irmã mais nova eram estudantes da educação básica. Porém, devido à sua infrequência às aulas, a família perdeu o benefício. Ao longo de sua trajetória escolar, além de ter sofrido sucessivas reprovações, AL foi transferido de escola, pelo menos, 07 vezes.

A primeira atividade remunerada de AL foi como lanterneiro, na cidade de Santos Dumont, na oficina do colega de um tio, aos 14 anos de idade, quando estava na 5ª série do ensino fundamental. Era uma tarefa de meio período, pela manhã, uma vez que estudava à tarde. Quando deixou essa atividade, AL passou a fazer “bicos” como servente de pedreiro e com lanternagem. Ao retornar com a sua família para Juiz de Fora, trabalhou como servente de pedreiro até os 18 anos. A partir dessa idade, conseguiu seu primeiro emprego de carteira assinada como repositor em uma rede de supermercados. Posteriormente, foi trabalhar como copeiro em um shopping. Atualmente, trabalha como marceneiro. AL diz que “nunca se interessou por cursos



profissionalizantes”. Em relação a cursos de outras naturezas, AL disse que fez capoeira por cinco anos.

Segundo AL, sua mãe era quem cobrava os estudos e não deixava o filho faltar à escola, principalmente nas séries iniciais. Nas primeiras vezes em que AL foi reprovado, a mãe o colocou de castigo, restringindo as coisas que ele gostava de fazer, como “ficar na rua o dia inteiro”. Na medida em que foi crescendo, a mãe parou de cobrar e castigar o filho pelo resultado escolar. Quando tinha 15 anos de idade, sua mãe se ofereceu para pagar um curso de mecânico, mas o filho não quis, alegando que não gostava de estudar. AL diz que nunca gostou de estudar, que frequentava a escola, mas não copiava as matérias. Segundo ele, embora a mãe cobrasse a frequência às aulas e que o filho fizesse os deveres de casa, ela não olhava o seu caderno. AL diz que “xingava os professores e que não gostava de ficar na escola e, por isso, apanhava bastante de sua mãe”. Em relação ao futuro, AL diz que, em breve, pretende fazer um curso profissionalizante de mecânico no SEST/ SENAST<sup>7</sup>, oferecido gratuitamente por essa entidade. Por enquanto, ele não pensa em concluir o ensino médio.

## 6.6 CASO 05

O caso 05 pertence à segunda coorte (2003-2010). Ingressou na 1ª série do ensino fundamental aos 07 anos de idade, constando como aluno novato. É considerado um caso de sucesso, pois nunca foi reprovado ou evadiu da escola entre os anos de 2003 e 2010. W é do sexo feminino e se autodeclara branca. Aos 21 anos, é solteira, sem filhos. Atualmente, possui o ensino médio completo e trabalha em um Call Center. Mora com o pai, a mãe e a irmã.

Nascida na cidade de Juiz de fora, W foi criada por uma família nuclear, composta por pai, mãe e duas irmãs mais velhas. Sua família se autodeclara evangélica. W teve contato com a avó materna e os avós paternos. Sua avó materna era analfabeta e trabalhava como doméstica. Sua avó paterna estudou até a 4ª série do ensino fundamental e também trabalhava como doméstica. W não soube informar a escolaridade do avô paterno, porém disse que ele trabalhava na roça. A mãe de W nasceu em Juiz de Fora, possui o ensino médio completo, cursado em idade adulta, depois de ter os filhos. Ao longo da vida, sua mãe trabalhou como vendedora de roupas,

---

<sup>7</sup> Serviço Social do Transporte (SEST) e Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT).

como babá e como atendente em um Call Center. Atualmente, a mãe de W está desempregada, recebendo seguro-desemprego. O pai de W nasceu em uma pequena cidade próxima de Juiz de Fora, estudou até a 4ª série do ensino fundamental, também cursado tardiamente. Seu pai trabalha como pintor e pedreiro. W possui duas irmãs mais velhas, com idades de 25 e 29 anos. Sua irmã mais velha possui o ensino médio completo e a irmã do meio está cursando a faculdade de Direito em uma instituição particular.

W ingressou na pré-escola, no segundo período da educação infantil, aos 05 anos de idade – ela não cursou o primeiro período da pré-escola, mas não soube informar o motivo. Assim, W prosseguiu até o terceiro período da educação infantil, o qual concluiu aos 06 anos de idade, na escola pública da rede municipal próxima de sua casa. Aos 07 anos de idade, W ingressou na 1ª série do ensino fundamental, na mesma escola. Concluiu esta etapa em 2010, sem ser reprovada ou evadir. Em 2011, foi matriculada no 1º ano do ensino médio, na escola pública da rede estadual indicada, próxima à sua residência, cursando todos os anos desta etapa sem ser reprovada ou evadir da escola, porém estudando no ensino regular noturno. W disse que sempre gostou de estudar no período vespertino e noturno, mesmo durante o ensino fundamental. Segundo ela, os colegas de classe do ensino noturno eram mais comportados. Além disso, uma vez que ela morava bem perto da escola, era fácil a locomoção nesses horários.

A primeira atividade remunerada de W, por volta de 12 anos de idade, foi junto com a mãe, ajudando a tomar conta de crianças. Quando ficou um pouco mais velha, entre 13 e 14 anos de idade, uma vez que tinha boas notas, W parou de ajudar a mãe a tomar conta de crianças e começou a dar aulas particulares de reforço escolar, de todas as disciplinas do ensino fundamental. Nesse período, W se locomovia até a casa de seus alunos, três vezes por semana, durante uma hora. Geralmente, eram crianças mais novas, mas W também teve alunos adolescentes, chegando a ter oito alunos simultaneamente. W conta que começou a exercer essa atividade quando a mãe de uma criança que estudava na mesma escola que ela perguntou se ela poderia dar aulas de reforço escolar ao filho, que estava com notas ruins, e W aceitou. Posteriormente, essa mãe indicou W para outras mães, que passaram a procurá-la. W exerceu essa atividade até o 3º ano do ensino médio.

W contou que, durante o ensino médio, chegou a “vender trabalhos na escola”. Uma vez que ela sempre tirava boas notas, os colegas que estudavam à noite e não tinham o mesmo desempenho escolar, ou mesmo, não tinham tempo para fazer os

trabalhos, começaram a oferecer dinheiro para que W fizesse os seus trabalhos. W passou a aceitar as propostas dos colegas. W diz que cobrava entre quatro e quinze reais, dependendo do que era solicitado (por exemplo, digitado ou manuscrito). W diz que chegou a juntar quatrocentos reais nessa época, principalmente no final do ano letivo. Ao final desta etapa, W prestou o Exame Nacional do Ensino Médio, no grupo de cotas para estudantes de escolas públicas, visando ingressar na Universidade Federal no curso de Biologia, porém não obteve nota adequada. Diante disso, ao concluir essa etapa da escolarização em 2014, entre 17 e 18 anos de idade, W começou a trabalhar de carteira assinada em um Call Center, local em que trabalha até os dias de hoje.

Durante o ensino médio, W participou do Programa Poupança Jovem – Programa criado pelo Governo Estadual de Minas Gerais em 2007, com o objetivo de reduzir as taxas de evasão escolar e aumentar as taxas de conclusão do ensino médio, visando também ao desenvolvimento humano e social dos jovens. Participaram, aproximadamente, 194 escolas estaduais, abrangendo todos os estudantes regularmente matriculados no ensino médio nessas escolas. W ficou sabendo do Programa na própria escola, quando um grupo de funcionários foi fazer a divulgação. O Programa tinha como requisitos a participação em atividades de formação complementar, individuais e coletivas, bem como conclusão do ensino médio sem reprovação. O benefício era o recebimento da quantia de três mil reais, mais os rendimentos da poupança, na conclusão exitosa desta etapa. Porém, o Programa teve falhas graves, e muitos jovens, inclusive W, até hoje, 2017, não conseguiram receber o benefício acordado, isto é, a quantia de três mil reais ao final do ensino médio, cumpridas todas as exigências. Muitos estudantes que concluíram o ensino médio entre 2013 e 2014 ainda não receberam o benefício<sup>8</sup>. W diz que cumpriu todos os requisitos, como manter boas notas, não ser reprovado, participar de encontros e reuniões mensais, participar de atividades culturais e esportivas extraclasse, todavia não recebeu o dinheiro.

Em relação a cursos profissionalizantes, W diz que chegou a cursar em uma instituição particular cursos de secretariado, atendimento ao público, telemarketing, internet e informática. W estava no ensino médio quando fez esses cursos, pagos pelo pai. Além disso, ela e as irmãs frequentaram por três anos um curso de dança (balé, jazz

---

<sup>8</sup> Notícias sobre a situação do Programa Poupança Jovem em Minas Gerais e Juiz de Fora: [https://www.almg.gov.br/acompanhe/noticias/arquivos/2016/10/25\\_desenvolvimento\\_economico\\_poupanca\\_jovem.html](https://www.almg.gov.br/acompanhe/noticias/arquivos/2016/10/25_desenvolvimento_economico_poupanca_jovem.html)  
<http://tribunademinas.com.br/noticias/cidade/14-07-2017/quase-7-mil-estao-sem-receber-dinheiro-do-poupanca-jovem.html>

e sapateado), também financiados pelos pais. No que tange ao apoio com os estudos, W diz que o núcleo familiar sempre foi o maior incentivador dos seus estudos. Segundo ela, os pais sempre quiseram que as filhas fizessem faculdade, arrumassem um emprego bom. Durante a escolarização, W diz que a mãe era quem ficava mais atenta aos estudos dos filhos, uma vez que o pai não tinha muito tempo devido ao trabalho. De acordo com ela, os pais não tiveram a oportunidade de estudar e, por isso, hoje incentivam as filhas diante das maiores possibilidades. W conta que seu pai diz que gostaria de ter estudado e que deixou de conquistar muitas coisas devido à falta de estudos e à necessidade de trabalhar desde muito jovem.

Quanto aos planos para o futuro, W pretende fazer um curso de Inglês, continuar trabalhando, fazer faculdade de Administração ou Ciências Contábeis. W pretende fazer uma faculdade particular, pois não acredita muito em suas chances de obter nota suficiente para o curso que quer ingressar, dizendo preferir “trabalhar no ENEM como aplicadora de prova”. Ela mesma irá pagar a faculdade particular, e, talvez, a mãe a ajude com o transporte, xerox e outros insumos. Além disso, ela e a irmã do meio pretendem montar, em breve, uma empresa de estampas personalizadas em camisas, canecas, brindes, dentre outros.

## 6.7 CASO 06

O caso 06 pertence à segunda coorte (2003-2010). Ingressou na 1ª série do ensino fundamental aos 07 anos de idade, não constando se era aluno novato ou repetente. Na 2ª série foi transferido para outra escola, porém, retornando para a escola pesquisada no 7º ano do ensino fundamental, concluindo essa etapa no tempo correto, isto é, em 2010. AR é do sexo feminino e se autodeclara negra. Aos 21 anos, é solteira, sem filhos. Mora com o pai, a mãe e os irmãos. Atualmente, AR não trabalha, dedicando-se somente à faculdade de Direito, cursada em uma instituição particular.

Nascida em Juiz de Fora, seu núcleo familiar é composto por pai, mãe e dois irmãos mais novos. Sua família se autodeclara protestante. Seus avós maternos eram analfabetos e trabalhadores rurais. Sua avó paterna também era analfabeta e trabalhava vendendo salgados e bolos, em uma pequena cidade do interior de MG. Sua mãe nasceu na cidade de Silveirânia/MG, é formada em Direito (cursando tardiamente em uma instituição particular) e trabalha como funcionária pública da prefeitura. Seu pai nasceu na cidade de São Lourenço/MG, é formado em Jornalismo (também cursando

tardiamente em uma instituição particular) e trabalha como radialista. Além disso, seu pai também cursa a faculdade de Direito, em fase de conclusão de curso, em uma instituição particular, com uma bolsa do PROUNI<sup>9</sup>. AR é a mais velha de três irmãos. Seu irmão do meio está no 2º ano do ensino médio, e sua irmã caçula está na 6ª série do ensino fundamental.

Quando tinha aproximadamente 01 ou 02 anos de idade, AR foi matriculada em uma creche particular no bairro em que morava. Aos 04 anos de idade, ingressou no primeiro período da educação infantil na escola pública municipal próxima de sua residência. Aos 07 anos, ingressou na 1ª série do ensino fundamental nessa mesma escola. Porém, na 2ª série, em 2004, foi transferida para uma escola particular no bairro vizinho, devido a uma bolsa de estudos que o pai conseguiu. Para a família, seria muito bom para a filha estudar em uma escola “melhor e mais forte”. Todavia, essa escola particular tinha somente até o 5º ano do ensino fundamental. Assim, no 6º ano, em 2008, AR retornou para a escola pública municipal em que estudava, uma vez que a família não tinha condições de arcar com uma escola particular para a filha primogênita, visto que ainda tinha mais dois filhos para educar.

Ao retornar para a escola pública municipal próxima de sua residência, onde já havia estudado, AR disse que grande parte do conteúdo que estava sendo ensinado ela já havia aprendido na escola particular, e isso gerou certa desmotivação. Em suas palavras, “ficou meio chato”, ela sentiu que a escola estava “um pouco atrasada”. Apesar das transferências, AR nunca foi reprovada ou evadiu da escola ao longo do ensino fundamental, cursado na modalidade regular e diurna, concluído em 2010. Ao longo de sua escolarização, ela e sua família chegaram a receber o Bolsa Família, por dois ou três anos, durante um tempo em que seu pai ficou desempregado.

Ao concluir o ensino fundamental na escola pública da rede municipal, AR foi transferida para uma escola pública da rede estadual para cursar o ensino médio. No entanto, ela e sua família não optaram pela escola da rede estadual mais próxima de sua residência, uma vez que questionavam a “qualidade” dessa escola, preferindo outra escola pública da rede estadual de “maior prestígio”. Assim, em 2011, AR foi matriculada nessa escola de “maior prestígio”, em que cursou somente o 1º ano do ensino médio. No 2º ano do ensino médio, AR retornou para a escola pública estadual

---

<sup>9</sup> Programa do Ministério da Educação que concede bolsas de estudo integrais e parciais de 50% em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior.

próxima de sua residência, uma vez que a outra escola era longe de sua casa, dificultando a organização de suas atividades, especialmente, o trabalho: sair da escola, chegar em casa, almoçar, arrumar-se e ir para o trabalho. Ainda assim, em 2013, AR concluiu o ensino médio no tempo correto, sem ser reprovada ou evadir da escola, cursando o ensino regular diurno.

A primeira atividade remunerada de AR foi com aproximadamente 15 anos de idade, quando ela estava no 1º ano do ensino médio. Segundo ela, os pais não queriam que ela trabalhasse, mas ela sentiu a necessidade de ter seu próprio dinheiro, ser independente. Sua primeira atividade remunerada foi em um Call Center, onde trabalhava por seis horas diárias, permitindo conciliar com o estudo diurno. Posteriormente, foi trabalhar em uma rádio, com a parte de informática, uma vez que ela sabia utilizar certos programas e ferramentas. AR conta que em sua casa sempre teve computador, e seu pai sempre a ensinou a utilizar as tecnologias. Ela sempre assistiu a vídeoaulas e tutoriais e, assim, foi aprendendo.

Ao final do ensino médio, em 2013, AR prestou o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), para o curso de ciências contábeis, obteve nota suficiente, porém desistiu de fazer o curso superior, preferindo optar por um curso técnico de contabilidade. Assim, ao final do ensino médio, AR fez um curso técnico de contabilidade em uma instituição privada. O curso teve duração de um ano, e ela mesma foi quem arcou com as mensalidades. Todavia, depois de formada, AR não conseguiu emprego na área contábil, dentre outros motivos, porque as vagas pediam experiência profissional. Além do curso técnico de Contabilidade, AR nunca fez cursos profissionalizantes e diz que seus conhecimentos são buscados na internet.

Posteriormente, AR prestou o ENEM novamente, buscando um financiamento pelo FIES (Fundo de Financiamento Estudantil) – Programa do Ministério da Educação destinado a financiar a juros baixos cursos de graduação em instituições não gratuitas, na forma da Lei 10.260/2001. Podem recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação. Pelo FIES, AR ingressou em uma instituição particular no curso de Direito. AR disse que “nunca se interessou pela universidade pública, devido às greves, pois ela gosta de cumprir as datas”. Segundo ela, o pai sempre disse para tentar a universidade pública, mas AR disse que nunca quis isso.

De acordo com AR, seus pais são os principais incentivadores de sua trajetória escolar. O pai sempre incentivou, apoiou e respeitou suas vontades. Segundo ela, “até

hoje, o pai a ajuda com os estudos, com os trabalhos da faculdade, explica com carinho a matéria”. AR diz que “os pais são pessoas que a ajudam muito, que dizem para ela fazer algo que se veja fazendo no futuro, que conhecimento nunca é demais, que é para a filha continuar se especializando”. Para AR, a internet também tem um peso muito grande em sua trajetória escolar, pois ela faz muitas pesquisas e assiste a videoaulas. Segundo ela, “tem milhares de professores dando o mesmo conteúdo, um deles você vai entender, tem dicas, macetes, músicas para aprender as matérias”. AR disse que sempre teve computador e internet em casa. Assim, AR disse que nunca participou de nada, exceto agora que faz parte de um grupo de corrida de rua. AR disse que “gostava mesmo era de brincar na rua”. Em relação aos planos para o futuro, AR diz que pretende se formar na faculdade de Direito, passar na prova da Ordem dos Advogados, trabalhar, tentar um concurso público na sua área e fazer uma pós-graduação.

#### 6.8 CASO 07

O caso 07 pertence à terceira coorte (2006-2014). Ingressou no 1º ano do ensino fundamental aos 07 anos de idade, constando como aluno novato. Percorreu os nove anos do ensino fundamental sem ser reprovado ou evadir da escola. G é do sexo feminino e se autodeclara negra. Aos 18 anos, é solteira, sem filhos. Mora com o pai e o irmão caçula. Cursa o 3º ano do ensino médio e não trabalha fora de casa.

Nascida em Juiz de Fora, sua família nuclear é composta por pai, mãe e cinco irmãos, com idades de 11, 19, 20, 23 e 25 anos. Sua família se autodeclara católica. G teve contato somente com os avós paternos, os quais também nasceram em Juiz de Fora. Seus avós paternos eram analfabetos, seu avô trabalhava na roça, e sua avó era dona de casa. Seu pai nasceu na mesma cidade, possui a 4ª série do ensino fundamental e trabalha como autônomo na profissão de pedreiro. Sua mãe nasceu em Juiz de Fora, possui a 4ª série do ensino fundamental e trabalha como doméstica, porém, atualmente, está desempregada. Seu irmão de 11 anos de idade está cursando o 6º ano do ensino fundamental; sua irmã de 19 anos parou de estudar no 1º ano do ensino médio; sua irmã de 20 anos parou de estudar na 6ª série do ensino fundamental; sua irmã de 23 anos parou de estudar no 1º ano do ensino médio; e seu irmão de 25 anos parou de estudar na 6ª série do ensino fundamental.

G ingressou no primeiro período da educação infantil aos 04 anos de idade, na escola pública municipal próxima de sua residência. Aos 05 anos seguiu para o segundo

período da educação infantil e aos 06 anos concluiu o terceiro período. Aos 07 anos de idade, G ingressou no 1º ano do ensino fundamental nessa mesma escola, em que permaneceu estudando até o 9º ano do ensino fundamental, concluído aos 15 anos de idade. G nunca foi reprovada ou evadiu da escola ao longo dessa etapa, cursando o ensino regular diurno. Ao longo de sua escolarização, sua família chegou a receber Bolsa Família por um determinado tempo.

Ao concluir o ensino fundamental, G e sua família optaram por uma escola da rede estadual de “maior prestígio”, situada em um bairro um pouco mais distante de sua residência, para ela cursar o ensino médio<sup>10</sup>. Segundo ela, a família considerava o ensino nessa outra escola melhor do que o ensino na escola do bairro. Em suas palavras, “não que essa escola seja a melhor escola, mas oferece mais condições do que a escola do bairro”. Além disso, os amigos de seus pais também enviam os filhos para essa escola. Assim, G cursou os três anos do ensino médio nessa escola, no ensino regular diurno, e, até o momento, ela não foi reprovada ou evadiu. G está no 3º ano do ensino médio, aos 18 anos de idade, recém-completos.

Ao longo do ensino médio, G prestou o Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM), módulo I e II, e, ao final do ano de 2017, vai realizar o módulo III. G acredita que terá nota suficiente para ingressar no curso de Pedagogia na Universidade Federal. G também pretende tentar o ENEM, caso não consiga obter nota pelo PISM, para os cursos de Pedagogia ou Psicologia. Ela é inscrita no grupo de cotas raciais e para estudantes de escolas públicas. G estuda em casa, por conta própria, de acordo com as tarefas diárias. Atualmente, ela mora com o pai e o irmão mais novo, pois seus pais são divorciados e os irmãos mais velhos já são casados ou vivem em união estável. Assim, ela é encarregada das tarefas domésticas.

Sua primeira atividade remunerada foi como babá. G começou a exercer essa atividade aos 14 anos de idade, quando ainda estava terminando o ensino fundamental. Ela conta que, na época, uma amiga de sua mãe pediu para que ela tomasse conta dos filhos, e ela aceitou, permanecendo nessa atividade até os 17 anos de idade, quando estava no final do 2º ano do ensino médio. Hoje, aos 18 anos, no 3º ano do ensino médio, G dedica-se principalmente aos estudos. Em relação a cursos profissionalizantes,

---

<sup>10</sup> Ao final do ensino fundamental, a escola da rede pública municipal costuma indicar duas escolas da rede pública estadual para o estudante prosseguir para o ensino médio. No caso da escola pesquisada, uma opção é a escola estadual do bairro – por vezes, considerada de menor qualidade pelos entrevistados; e a outra opção é uma escola estadual localizada em um bairro um pouco mais distante, relativamente mais perto do centro da cidade, cuja “fama” é de ser uma escola de maior qualidade, que possibilita maior aprovação em processos seletivos.



G disse que chegou a ingressar em um curso de informática, porém não concluiu, pois a família não teve condições de arcar com o curso até o final. Ela também chegou a fazer cursinho em uma instituição privada, para prestar processos seletivos militares, no entanto, não chegou a realizar as provas. Segundo G, inicialmente o pai arcava com o cursinho, porém, posteriormente ela arrumou uma atividade remunerada para ajudar a arcar, contudo, havia muitas taxas (como inscrições etc.) não previstas no orçamento e, por isso, ela não realizou os exames.

Segundo G, o maior incentivador de sua trajetória escolar é o seu pai: “ele é quem fica no pé”, cobrando os estudos dela e de seu irmão mais novo. G conta que, caso não passe nos processos seletivos para a universidade pública ao final desse ano, o pai se ofereceu para arcar com uma faculdade particular para ela não ficar um ano sem estudar. O pai não quer que a filha “perca um ano tentando novamente”. Segundo G, a mãe era quem ia mais às reuniões da escola, porém o pai era quem ajudava com os deveres de casa. De acordo com ela, o pai diz que “agente tem que ser alguém na vida”. G conta que o pai mantém o pulso firme com ela e o irmão mais novo, porque os outros irmãos já se afastaram da escola. Seu pai diz que “não conseguiu, mas quer que os filhos consigam”. Ela diz que o pai arca com tudo dentro de suas possibilidades, como o transporte para a escola, algum evento extraescolar etc. Além do pai, G conta que a mãe de seu namorado incentiva muito seus estudos, dizendo que ela tem que ser independente. G também conta que a escola é quem informa sobre as possibilidades, “os diretores e coordenadores conversam com os alunos, indicam processos seletivos, datas, correm atrás para isenção de inscrição”, por exemplo, no caso do PISM. Em relação aos planos para o futuro, G disse que pretende concluir a faculdade, conseguir um emprego, estabilizar-se e depois pensar em família.

## 6.9 CASO 08

O caso 08 pertence à terceira coorte (2006-2014). Ingressou no 1º ano do ensino fundamental aos 07 anos de idade, constando como aluno novato. Percorreu o ensino fundamental sem ser reprovado ou evadir da escola. M é do sexo feminino e se autodeclara parda. Aos 18 anos, é solteira, sem filhos. Mora com o pai e com a mãe. Está cursando o 3º ano do ensino médio e dedica-se somente aos estudos.

Nascida na cidade de Juiz de Fora/MG, sua família nuclear é composta por pai e mãe. M é filha única. Sua família se autodeclara evangélica. Seus avós maternos e

paternos nasceram em outra cidade do estado de Minas Gerais. Seus avós maternos eram analfabetos. Sua avó materna era lavadeira, e seu avô materno, carpinteiro e pedreiro. Seus avós paternos estudaram até a 2ª série do ensino fundamental. Sua avó paterna era dona de casa, e seu avô trabalhava com gado. Sua mãe nasceu na cidade de Leopoldina/MG, estudou até a 8ª série do ensino fundamental e trabalha como costureira autônoma. Seu pai também nasceu em Leopoldina/MG, estudou até a 4ª série do ensino fundamental e trabalha como frentista e vigia noturno.

M ingressou no primeiro período da educação infantil, aos 03 anos de idade, em uma escola particular de tempo integral, situada no bairro vizinho ao que morava. Aos 04 anos de idade, seguiu para o segundo período e, aos 05 anos de idade, concluiu a educação infantil. Diante disso, os pais decidiram matricular M no 1º ano do ensino fundamental, na escola pública municipal do bairro. M conta que, nessa época, a mãe até tinha condições de pagar uma escola particular, porém sua mãe acredita em direitos, como a educação e, por isso, decidiu matricular a filha na escola pública. No entanto, uma vez que M ingressou na educação infantil abaixo da idade recomendada, ela teve a sua matrícula no 1º ano do ensino fundamental indeferida, devido à coorte etária. Diante disso, a escola propôs que ela cursasse novamente o primeiro e o segundo período da educação infantil, até chegar na idade adequada, e, assim, ela o fez.

Logo, aos 07 anos de idade, M ingressou no 1º ano do ensino fundamental. Nesse momento, uma vez que já havia cursado a educação infantil por duas vezes, ela já sabia ler e escrever, e, até mesmo, esboçar letra cursiva, destacando-se dos colegas de turma. Segundo ela, seus pais foram chamados na escola diversas vezes, devido à filha ser adiantada em relação à turma. M cursou o ensino fundamental diurno e regular, sem ser reprovada ou evadir da escola, concluindo essa etapa em 2014. Ao concluir o ensino fundamental, ela e sua família optaram por uma escola pública estadual, em suas palavras, “de maior qualidade”, para cursar o ensino médio, uma vez que consideravam a escola pública estadual do bairro ruim<sup>11</sup>. Ela e os pais pesquisaram várias escolas centrais, chegaram a pesquisar escolas particulares e obtiveram consenso em torno de uma. M conta que sua família descartou a escola particular, principalmente devido às possibilidades das políticas de cotas. Segundo ela, sua mãe sempre acreditou nos “nossos direitos”: “A educação pública é um direito, temos que lutar por nossos

---

<sup>11</sup> Conforme mencionado anteriormente, ao final do ensino fundamental, as escolas municipais indicam, pelo menos, duas opções de escolas estaduais de ensino médio relativamente mais próximas ao local de residência.

direitos”. Assim, ela foi matriculada no ensino médio na escola pública estadual considerada de maior prestígio.

Ao ingressar no 1º ano do ensino médio, aos 15 anos de idade, inicialmente, M teve problemas de adaptação à nova escola. M diz que tinha medo, era tímida e demorou a se integrar à turma e fazer novas amizades. Posteriormente, adaptou-se. Atualmente, aos 18 anos de idade, ela cursa o 3º ano do ensino médio, nunca foi reprovada ou evadiu da escola, cursando o ensino regular diurno. Seus pais arcam com o transporte, visto que a escola não é tão próxima de sua residência. Ao longo do ensino médio, M vem prestando o Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM), da Universidade Federal. Já prestou o módulo I e II, e, em 2017, vai prestar o módulo III. Ela é inscrita no grupo de cotas raciais e para estudantes de escolas públicas. Desde o 2º ano do ensino médio, M faz um cursinho preparatório para o PISM, à tarde, duas vezes por semana, em uma instituição particular. Sua mãe é quem arca com os custos. M acredita que suas notas são adequadas e que conseguirá ingressar na universidade pública, no curso de Odontologia, pelo PISM.

Em relação a cursos diversos, M diz que fez informática, quando tinha entre 09 e 10 anos de idade. Também diz que já cursou Inglês, por dois anos, durante o ensino médio; ambos os cursos em instituições privadas, financiados pelos pais. Além desses, M fez cursinho para prestar o exame do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sudeste, para o curso de Técnico de Metalurgia, porém, alega que não era bem o que ela queria, pois ela queria ter tempo para estudar e ingressar na universidade. Assim, ela até obteve nota, mas não quis ingressar no curso técnico, pois, se assim fosse, ela não teria tempo para estudar para o PISM. M também chegou a ingressar no vôlei, mas não se adaptou à atividade esportiva.

Segundo M, os pais são os maiores incentivadores de sua trajetória escolar. Além deles, ela diz ter uma amiga um pouco mais velha (que hoje em dia cursa a faculdade de enfermagem na Universidade Federal), que considera ser uma das principais pessoas que incentiva e informa sobre as oportunidades, como o PISM e o ENEM. Essa amiga é quem fala sobre a importância de fazer uma faculdade. M diz que é muito grata a essa amiga e que, se não fosse por ela, talvez M não estaria na escola. M considera “essa amiga como uma irmã, que nos momentos difíceis não deixa a peteca cair”. M diz que nunca gostou de estudar, que fica com sono e com preguiça. M conta que sua amiga a levou para conhecer o campus universitário.

Além da família e da amiga, M diz que sempre contou com o apoio de alguns professores, principalmente aqueles com quem tinha mais afinidades. M conta que teve graves problemas familiares ao final do ensino fundamental e início do ensino médio, como a depressão da mãe, problemas de saúde e violência na família, e, com isso, alguns professores específicos, dos quais ela se lembra dos respectivos nomes com carinho, foram fundamentais em ajudar a passar por esse momento difícil, em que M diz que sentia muito medo. Nesse mesmo momento, ela conta que também chegou a ter problemas na escola com outros professores, que não sabiam ou entendiam a situação pela qual ela passava.

M nunca exerceu atividades remuneradas, exceto algumas vezes em que vendeu pulseiras na escola durante o ensino fundamental, ou, recentemente, quando vendeu cupcake com sua madrinha na feira. Segundo ela, os pais nunca a deixaram trabalhar. Ela conta que fez a carteira de trabalho, arrumou emprego, mas os pais embargaram. Os pais querem que a filha única dedique-se somente aos estudos. Em relação aos planos para o futuro, M diz que pretende concluir a faculdade e montar seu consultório odontológico.

#### 6.10 CASO 09

O caso 09 pertence à terceira coorte (2006-2014). Ingressou no 1º ano do ensino fundamental aos 06 anos de idade, constando como aluno novato. Percorreu o ensino fundamental sem ser reprovado ou evadir da escola. G é do sexo masculino e se autodeclara negro. Aos 17 anos de idade, é solteiro, sem filhos. Mora com o pai, a mãe e os irmãos. Está cursando o 3º ano do ensino médio. Trabalha como auxiliar de transporte escolar.

Nascido em Juiz de Fora, sua familiar nuclear é composta por pai, mãe, um irmão de 14 anos e uma irmã de 24 anos de idade. Sua família se autodeclara católica. Sua avó paterna nasceu em Juiz de Fora, estudou até o ensino médio e trabalhou como cozinheira e faxineira. Seu avô paterno era trabalhador rural, G não sabe informar sua escolaridade. Sua avó materna nasceu no estado da Bahia, é analfabeta e dona de casa. Seu pai nasceu em Juiz de Fora, estudou até o 2º ano do ensino médio e trabalha como técnico de purificadores. Sua mãe nasceu no estado da Bahia, estudou até a 7ª série do ensino fundamental e trabalha como copeira, porém está afastada devido a problemas na coluna. G possui um irmão de 14 anos, que, atualmente, está cursando o 8º ano do

ensino fundamental, e uma irmã de 24 anos, formada em direito, cursado em uma faculdade particular.

Aos 03 anos de idade, G ingressou em uma creche pública no bairro vizinho. Aos 04 anos de idade, ingressou no primeiro período da educação infantil, na escola pública municipal do bairro. Aos 06 anos de idade, ingressou no 1º ano do ensino fundamental nessa mesma escola. Cursou essa etapa no ensino regular diurno, sem ser reprovado ou evadir da escola, concluindo no tempo correto, em 2014, aos 14 anos de idade. Ao concluir o ensino fundamental na escola pública municipal próxima de sua residência, G e sua família preferiram uma escola pública estadual situada em outro bairro, com o ensino considerado “mais forte”, para ele cursar o ensino médio. Em suas palavras, “não que a escola em que estuda seja muito melhor, mas a escola do bairro é muito precária”. Contudo, também alega que sua irmã estudou na escola do bairro e foi para a faculdade. Além disso, G diz ter escolhido a “escola melhor”, porque seus amigos iriam estudar lá. Durante certo período de sua escolarização, sua família recebeu Bolsa Família.

Assim, aos 15 anos de idade, G ingressou no 1º ano ensino médio e, atualmente, aos 17 anos, está cursando o 3ª ano do ensino médio. Até o momento, nunca foi reprovado ou evadiu da escola, estudando no modo regular diurno. G diz que “sempre foi um aluno bagunceiro, da falação, mas que sempre teve compromisso com as coisas, que gosta de fazer as coisas certinhas, não dá mole, não gosta de tirar notas vermelhas”. Segundo ele, “deve ser horrível repetir um ano inteiro”. Ao longo do ensino médio, G prestou o PISM I e II, e nesse ano prestará o módulo III. Porém, alega que suas notas não são suficientes para o curso que optou de Engenharia de Produção. Além disso, G também pretende prestar o Exame Nacional do Ensino Médio. G é inscrito no grupo de cotas raciais e para estudantes de escolas públicas. Segundo ele, caso não consiga ingressar pelo PISM, continuará tentando ingressar na universidade pública pelo ENEM e, talvez, fará cursinho pré vestibular.

G começou a exercer atividade remunerada durante o 2º ano do ensino médio. Alega que começou a trabalhar não porque precisava ajudar em casa, mas para ter o próprio dinheiro. Seu pai incentiva o trabalho. Sua primeira atividade remunerada, exercida até o momento, é como auxiliar de transporte escolar. A atividade é exercida em meio turno, depois da escola. Com o salário, ele paga um consórcio para adquirir uma motocicleta e diz que tem outros planos posteriores. Durante o ensino médio, G fez um curso profissionalizante, de cinco meses de duração, de elétrica automotiva, em uma

instituição particular. O pai foi quem ofereceu a oportunidade e arcou financeiramente com o curso. Segundo G, essa é uma área de que ele gosta e que quis fazer o curso para procurar um emprego na área no próximo ano, quando completar 18 anos de idade. Em relação a outros cursos, G conta que, durante a infância e adolescência, fez escolinha de futebol e também chegou a praticar aulas de Muay Thai, ambas em instituições privadas. O pai sempre financiou suas atividades.

Segundo G, seu pai é o maior incentivador de sua trajetória escolar. Seu pai diz que “se ele não estudar, vai levar uma coça {risos}”. Sua mãe também incentiva a sua trajetória escolar. A mãe era quem ia às reuniões escolares, pois o emprego do pai era menos flexível em termos de horário. G conta que seu pai diz que “é preciso estudar para os filhos não ficarem iguais a ele, trabalhando muito em um trabalho cansativo, tem que trabalhar para ter um futuro melhor”. Os pais o incentivam a cursar uma faculdade, apesar de G não se interessar vocacionalmente por nenhum curso. Os pais são quem informam sobre as oportunidades, por exemplo, foram eles quem explicaram para G o que é o PISM, o que é o ENEM. De acordo com G, “a batalha dos pais no dia a dia e Deus são seus principais motivadores”.

No próximo ano, G pretende se alistar no serviço militar, uma vez que vai completar 18 anos. Ele quer servir, pois o pai já serviu e disse que “é bom, que aprende a ter mais disciplina”. O pai também o influencia a seguir essa carreira. G gostaria de seguir a carreira militar e, ao final desse ano, pretende prestar o exame da ESA (Escola de Sargentos das Armas). Ele estuda em casa por conta própria, depois do trabalho, porém alega que chega em casa cansado e quer fazer outras coisas, por exemplo, navegar na internet. Caso não passe, ano que vem tentará novamente. Por enquanto, G pretende ingressar na ESA, devido à estabilidade financeira por 08 anos. Caso não passe, o plano é, em suas palavras “trabalhar, porque não tem outro jeito e continuar tentando o ENEM”.

## 6.11 EXAME E COMPARAÇÃO ENTRE OS CASOS

Conforme mencionado anteriormente, no total, foram examinados 09 casos, sendo 06 do sexo feminino e 03 do sexo masculino. Esse total quer dizer que foram estudados 03 casos por coorte, sendo 02 do sexo feminino e 01 do sexo masculino. No total de casos, em relação às suas características individuais, atualmente, esses indivíduos se encontram com idades entre 17 e 24 anos. No que tange à cor, 06 se

autodeclararam negros, 02 pardos e 01 branco. Quanto ao estado civil e filhos, 01 caso do sexo feminino é casado sem filhos, 01 caso do sexo masculino é solteiro possuindo um filho de cinco anos, os demais casos são solteiros sem filhos. Sobre religião, 03 casos se disseram católicos, 05 evangélicos e 01 protestante. No total de casos, pelo menos 02 foram reprovados durante o ensino fundamental.

Dentre os 03 primeiros casos examinados, os quais correspondem à primeira coorte (2000-2007), atualmente, 01 possui o ensino técnico concluído e 02 estão cursando o ensino superior. Dentre os 03 casos que correspondem à segunda coorte (2003-2010), 01 possui o ensino médio incompleto, uma vez que evadiu da escola, 01 possui o ensino médio completo e 01 possui curso técnico concluído além de estar cursando o ensino superior. Já entre os 03 casos que correspondem à terceira coorte (2006-2014), todos estão cursando o 3º ano do ensino médio. Ainda no total de casos, no que concerne à ocupação, 01 caso trabalha como marceneiro, 01 caso como atendente de telemarketing, 01 caso como assistente comercial, 01 caso como auxiliar de transporte escolar e 05 casos dedicam-se atualmente somente aos estudos.

No que tange à posição social da família, à posse de capital econômico, cultural e social, em relação à origem familiar, observa-se que a maioria dos avós e, pelo menos, um dos pais são nascidos em outra cidade, tendo migrado para Juiz de Fora por diversas razões não claramente identificadas por essa pesquisa. Contudo, dentre os 09 casos propriamente ditos, com exceção de 02, os demais são nascidos em Juiz de Fora. No que tange à escolaridade dos avós, nota-se que em somente 01 caso a avó paterna possui o ensino médio completo; nos outros 08 casos, os avós são analfabetos ou possuem somente os anos iniciais do ensino fundamental incompleto. No que tange à ocupação dos avós, percebe-se que exerceram ou continuam a exercer atividades manuais como trabalho rural e doméstico. No que concerne à escolaridade dos pais, constata-se que a maioria possui o ensino fundamental incompleto, em alguns casos o ensino médio incompleto ou completo e em apenas 01 caso os pais possuem o ensino superior. No que concerne à ocupação dos pais, esses exercem atividades como pedreiro, dona de casa, profissional autônomo, doméstica, mecânico, serviços gerais, costureira, vigia, pequeno comerciante, além de um caso em que a mãe é funcionária pública e o pai é radialista.

Ressalta-se também que todos os casos sempre moraram no mesmo bairro da escola, ou em um bairro vizinho bastante próximo. Quanto à composição familiar, destaca-se que a maioria dos casos examinados faz parte de famílias nucleares

relativamente numerosas, com mais de cinco pessoas, entre pai, mãe e irmãos. Assim, dentre os casos examinados, 04 se encontram na posição de filho mais velho, 03 de filho do meio, 02 de filho mais novo, havendo apenas 01 caso de filho único. Observa-se ainda que, em relação à educação, pelo menos 02 dos casos examinados são os mais promissores da fratria, isto é, possuem mais escolaridade do que os irmãos, os quais já evadiram da escola antes mesmo de concluir a educação básica. Todavia, sobressaem-se as diferenças de escolaridade entre irmãos. Ressalta-se também que todos os casos cursaram a pré-escola. De modo geral, todos os casos possuem escolaridade maior do que seus pais e avós.

No que se refere à posição social da família, bem como a sua posse de capital econômico, cultural e social, destaca-se ainda que, em todos os casos, é possível perceber indícios de que os pais transmitem, dentro de suas limitações, a importância da educação para o futuro dos filhos, pelo menos, para conseguirem um bom emprego, para “ser alguém na vida”. Todos os casos entrevistados mencionaram a importância que a família atribui à educação. Diante desse reconhecimento da importância da educação, pode-se dizer que as famílias avaliam, de certo modo, os benefícios futuros da educação na aquisição de um bom emprego, buscando investir também em cursos profissionalizantes, cursinhos preparatórios para processos seletivos, dentre cursos de outras naturezas. Nota-se que, exceto 01 caso, todos os outros, em algum momento, frequentaram cursos profissionalizantes e atividades formativas de naturezas diversas, tais como esportes, danças, dentre outras, financiadas pelos pais.

Percebe-se que os cursos profissionalizantes se apresentam como uma alternativa recorrente para essas famílias. Por mais que o curso de nível superior seja desejado, os cursos profissionalizantes acabam sendo uma opção mais econômica, de curta duração, que exige baixo nível de escolaridade. Fornecem preparo imediato para o mundo do trabalho, se apresentando enquanto uma possibilidade viável dentro da realidade dessas famílias, visando ao emprego dos filhos, mesmo que juntamente a isso também seja almejada a educação de nível superior. De um modo ou de outro, os investimentos familiares em cursos profissionalizantes e de outras naturezas proporcionam ambientes diferenciados de socialização, que podem agregar valores e habilidades. Diante disso, o núcleo familiar, principalmente os pais, em todos os casos são apontados como os maiores incentivadores e financiadores da trajetória escolar.

Destaca-se também que, no contexto examinado, as famílias, apesar de algumas semelhanças econômicas, sociais e culturais, agem de diferentes maneiras para



incentivar e supervisionar a trajetória escolar dos filhos. Nesta direção, também é possível perceber que as famílias avaliam relativamente os custos e benefícios de prosseguir a educação. A avaliação dos custos remete, especificamente, aos custos financeiros (mensalidade, traslado, material etc.), os quais, muitas vezes, mostram-se altos para as famílias, que, ainda assim, prontificam-se a arcar, conforme os anseios dos filhos, por acreditar nos benefícios futuros da educação. Observa-se, por exemplo, que, em pelo menos 05 casos, em algum momento da trajetória escolar dos filhos, as famílias recorreram a outras escolas públicas consideradas “melhores”, ainda que isso implicasse certos custos, vide os casos que optaram por cursar o ensino médio em uma escola pública estadual mais central e de maior prestígio. No entanto, embora as famílias até consigam arcar com processos educacionais, fica claro em todos os casos que os custos são realmente muitos altos. No que tange à avaliação dos riscos do investimento educacional, por exemplo, os 02 casos que fizeram cursos técnicos particulares não trabalharam na área, ou seja, não alcançaram os benefícios esperados. Diante disso, percebe-se que a avaliação dos benefícios, custos e riscos pelos indivíduos no contexto investigado é relativamente precária, contemplando apenas parcialmente as diversas dimensões.

Em relação a outros processos de socialização, destaca-se o ingresso no mundo do trabalho. Dentre os casos examinados, somente 01 nunca exerceu atividades remuneradas (justamente aquele que é filho único), 03 começaram a exercer atividades remuneradas durante o ensino fundamental, 03 começaram a exercer atividades remuneradas durante o ensino médio, 02 começaram a exercer atividades remuneradas depois do ensino médio. Em todos os casos, o exercício de atividades remuneradas é justificado pela necessidade de ter o próprio dinheiro, ter um poder de consumo que a família não tem condições de proporcionar, dada a sua situação econômica e social. Assim, nota-se que, na maioria dos casos, o ingresso no mundo do trabalho, isto é, a realização de atividade sistemática remunerada, foi relativamente precoce, ou seja, em uma idade que, “no tipo ideal”, os jovens deveriam estar se dedicando somente aos estudos. Nota-se também que o ingresso desses jovens no mundo do trabalho, na maioria dos casos, acontece pela via informal, isto é, a atividade é desempenhada para um parente ou conhecido, por contrato somente verbal, baixa remuneração etc. O ingresso no mundo do trabalho formal, mesmo que em trabalhos precários, acontece, principalmente, a partir dos 18 anos de idade.

Quanto à estrutura de oportunidades educacionais e sociais, destaca-se que as políticas públicas de expansão e democratização do ensino superior aparecem em evidência em praticamente todos os casos examinados. Assim, 08 casos usufruíram relativamente de políticas como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), cotas raciais e para estudantes de escolas públicas, Sistema de Seleção Unificada (SISU), Programa Universidade Para Todos (PROUNI), Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), Processo de Ingresso Seletivo Misto da Universidade Federal de Juiz de Fora (PISM), além de 01 caso que participou do programa Poupança Jovem. Dentre as políticas sociais, 04 casos receberam Bolsa Família. Em todos os casos, essas políticas se demonstraram muito importantes para a continuidade educacional e o acesso à educação superior. Assim, esse é um indício de que os jovens em contexto social desfavorável também têm aspirações educacionais, porém, faltam oportunidades.

Assim, por meio dos casos estudados é possível notar diversos meandros através dos quais as trajetórias escolares transcorrem, reproduzem-se, modificam-se, tornam-se longínquas, pelo menos, no contexto investigado. Nota-se que essas famílias e indivíduos, apesar de cultivar diversas semelhanças, têm suas maneiras singulares de agir, suas aspirações próprias e motivações ímpares. Neste sentido, destaca-se que as oportunidades, principalmente, as oportunidades domésticas, isto é, aquelas proporcionadas pelo núcleo familiar (oportunidades tanto materiais quanto simbólicas), são extremamente importantes e grandes diferenciais nas trajetórias escolares. Somam-se a elas as oportunidades educacionais viabilizadas por meio de políticas públicas, extremamente importantes, para garantir, no mínimo, o acesso educacional daqueles que estão em condições sociais de desvantagem.

O conjugado das oportunidades privadas (franqueadas pela família) e oportunidades públicas (franqueadas através de políticas públicas); somadas às características individuais (não somente as características biológicas, tais como sexo e cor, mas, também, as características relacionadas à própria personalidade, habilidades cognitivas e aptidões); além de temporalidades (experiências juvenis, tais como o primeiro emprego, relacionamentos afetivos, gravidez e casamento precoce); bem como processos de socialização extrafamiliar (participação em grupos, bom relacionamento com parentes, vizinhos, amigos e contatos); demonstram-se cruciais no transcorrer das trajetórias escolares, se manifestando, muitas vezes de modo sutil, na produção do seu sucesso e fracasso. No próximo capítulo, essas observações serão contrastadas com a literatura científica e com os resultados do estudo longitudinal.

## **7 DISCUSSÃO DA LITERATURA, HIPÓTESES E RESULTADOS**

### **7.1 INTRODUÇÃO**

Neste capítulo será discutida a plausibilidade das hipóteses, em contraste com os resultados empíricos observados tanto no estudo longitudinal quanto nos estudos de caso, considerando-se também a literatura científica. Para tanto, vamos retomar as questões de pesquisa e as hipóteses. Desta forma, tomam-se as questões: “como transcorrem as trajetórias escolares em contexto social desfavorável e como o sucesso e o fracasso escolar são socialmente produzidos nesse transcorrer?”. Em relação à primeira questão, “como transcorrem as trajetórias escolares em contexto social desfavorável?”, a hipótese desta pesquisa é de que as trajetórias escolares em contexto social desfavorável transcorrem de modo complexo, uma vez que diferentes fatores interferem em seu transcorrer – fatores individuais, familiares e escolares – ditando o tom de sua complexidade. Em outras palavras, a primeira hipótese é de que as trajetórias escolares percorridas em contexto social desfavorável se desenvolvem de modo intrincado, observável por distintos ângulos, abrangendo distintos elementos, que estabelecem distintos nexos entre si; em contraste com a percepção ideal de igualdade de oportunidades que dissemina a imagem de trajetórias lineares, guiadas pela meritocracia e pela justiça inerente às políticas públicas.

Para a segunda questão: “como o sucesso e o fracasso escolar são socialmente produzidos no transcorrer das trajetórias escolares no referido contexto?”, a hipótese é de que o sucesso e o fracasso escolar são socialmente produzidos no transcorrer das trajetórias escolares no referido contexto, a partir da atuação conjunta e interativa entre os diferentes fatores – escolares, familiares, individuais – que implicam tanto semelhanças quanto diferenças entre trajetórias escolares, mesmo aquelas que partem de um contexto comum; isto é, nas semelhanças dos destinos escolares (reprodução das desigualdades educacionais) e diferenciações (percursos diferenciados, modalidades de sucesso e êxito) de trajetórias escolares que partem de um contexto social comum, pelo menos, da mesma escola.

### **7.2 DISCUSSÃO DA LITERATURA, HIPÓTESES E RESULTADOS**

No que tange aos diferentes fatores que interferem no transcorrer das trajetórias educacionais, destacam-se os fatores escolares, ou seja, aqueles relacionados às políticas e práticas da escola, leia-se, da direção, coordenação pedagógica e professores. Neste sentido, por meio do acompanhamento longitudinal de um conjunto de trajetórias escolares ao longo do ensino fundamental, esta pesquisa observou, principalmente, a política e prática de reprovação escolar: das 225 trajetórias escolares examinadas considerando as três coortes, 98 sofreram, no mínimo, 01 reprovação, ou seja, 43.5% dos alunos investigados foram reprovados, pelo menos, uma vez nessa etapa de ensino. Diante disso, nota-se a naturalização da reprovação escolar.

A reprovação escolar sistemática, como prática cultura e institucional típica da tradição escolar brasileira, é uma prática que vem sendo criticada publicamente há décadas, vide estudos dos anos 1980s: Fletcher (1985), Fletcher e Ribeiro (1987), Ribeiro (1991), Klein e Ribeiro (1995), dentre outros. Desde então, essas e outras pesquisas têm apontado que o processo de exclusão educacional causado pela reprovação escolar realça a qualidade duvidosa do sistema público de educação básica, colocando à prova o próprio direito à educação. No caso desta pesquisa, percebe-se que, do total de alunos que ingressou na educação básica, na escola em questão, considerando as três coortes, o contexto e o período observado, somente a metade conseguiu concluir o ensino fundamental no tempo e idade adequados, sem reprovação. A outra metade foi reprovada uma, ou mais vezes, evadiu ou foi transferida seguidamente de escola na tentativa de superar o fracasso. Assim, não ser reprovado ao final de cada ano letivo parece ter sido um grande desafio para os alunos no que tange ao contexto investigado.

Um bom exemplo de que muitos professores estariam mais preocupados com a reprovação dos alunos do que com a sua aprendizagem é a Orientação da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, nº 02/2011, que esclarece as políticas e práticas das escolas municipais para a avaliação e acompanhamento do bloco da alfabetização (os três anos iniciais do ensino fundamental), período voltado para alfabetização e letramento, bem como do quarto ano do ensino fundamental. Trata-se de um pronunciamento oficial para gestores e professores das escolas municipais sobre a política e prática de reprovação escolar. Segundo a Orientação:

Reiteramos que, nesse momento de debate em torno da resolução CNE/CEB 07/2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de 09 anos, a preocupação não pode ser quando reprovar, mas,

ao considerar a complexidade do processo de alfabetização, atentar-se para os prejuízos que a repetência pode causar no ensino fundamental como um todo e, sobretudo, nestes três anos iniciais (Orientação nº 02/2011 da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, p. 01).

Ainda no que se refere à manifestação de políticas e práticas escolares ao longo das trajetórias educacionais, além da preocupação da escola em reprovar sistematicamente os alunos, esta pesquisa destaca a implantação do ensino fundamental de nove anos. Ao longo do estudo longitudinal, por exemplo, foi possível perceber a manifestação desse fator. A implantação do ensino fundamental de 09 anos interferiu nas trajetórias escolares ao ampliar o tempo de permanência na educação básica, antecipar a idade de ingresso e restringir a reprovação nos três primeiros anos desta etapa. A terceira coorte foi a única dentre as investigadas que pegou a implantação dessa política desde o início de sua trajetória escolar. Ou seja, os alunos dessa coorte ingressaram no 1º ano do ensino fundamental a partir de 2006, entre 06/07 anos de idade, cursando essa etapa em 09 anos. Contudo, destaca-se que mesmo a coorte que deveria ser favorecida com a ampliação do ensino fundamental também sofreu várias reprovações.

Em relação aos fatores familiares, por meio das informações levantadas, destaca-se, primeiramente, a posição social das famílias. Conforme aponta a literatura científica, a posição social da família é um dos principais determinantes das trajetórias e destinos escolares. No contexto investigado, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o indicador de nível socioeconômico dos alunos e suas famílias é o grupo cinco. No grupo cinco, de modo geral, os alunos indicam que há em sua casa uma quantidade maior de bens elementares – como três quartos e dois banheiros; bens complementares – como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador com acesso à internet; bens suplementares – como freezer, um telefone fixo, um carro, além de uma TV por assinatura e um aspirador de pó; não contratam empregada mensalista; têm renda familiar mensal entre dois e doze salários mínimos; o pai e a mãe (ou responsáveis) completaram o ensino fundamental, podem ter concluído ou não o ensino médio, mas não completaram a faculdade (INEP, 2015)<sup>12</sup>.

De acordo com os casos examinados, nota-se que a escolaridade dos pais, de fato, pode variar muito entre o ensino fundamental incompleto e mesmo o ensino

---

<sup>12</sup><http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/31235270>

superior. Em alguns casos, os pais se escolarizam tardiamente, em função de empregos, ou mesmo, o acesso a oportunidades educacionais que não se teve na infância e juventude, como no caso 02 e 06. Nota-se ainda que, em alguns casos, apesar da pouca escolaridade, certos tipos de ocupações dos pais podem proporcionar uma renda um pouco maior do que a média, por exemplo, nos casos de pais cuja ocupação é pequeno empresário, pequeno comerciante etc. Por outro lado, também se observam famílias com dificuldades financeiras, algumas das quais foram beneficiárias de programas sociais como Bolsa Família, por exemplo, o caso 04, cuja família numerosa, negra, composta por pai e mãe semianalfabetos, ocupantes de postos de trabalhos precários, com quatro filhos, sendo um drogadicto, perpassou e continua a perpassar por dificuldades sociais, econômicas e culturais.

Dentre os casos examinados, observa-se que a maioria dos avós são analfabetos, ou cursaram somente os anos iniciais do ensino fundamental. Observa-se ainda que muitos dos avós têm origem no meio rural, exercendo ocupações rurais e domésticas, como nos casos 02, 03, 05, 06, 08, 09. Desta forma, muitos dos pais também são originários do meio rural. Segundo Ribeiro (2003), de acordo com o Censo 2000, em 1996, mais de 60% dos trabalhadores tinham origens rurais, isto é, quando tinham 15 anos de idade, seus pais eram trabalhadores rurais ou pequenos proprietários rurais. No caso brasileiro, o meio rural se caracteriza pela desigualdade de concentração de terras e riquezas. Diante disso, a maioria dos filhos de trabalhadores rurais não herdou os recursos sociais e econômicos que são extremamente importantes no processo de mobilidade social ascendente, como as credenciais educacionais (RIBEIRO, 2003).

No caso dos irmãos, os quais também compõe o capital social, a posição que se ocupa na fratria pode ser um diferencial nas trajetórias escolares. Segundo os casos examinados, o fato de ser o filho primogênito ou caçula implica privação ou ampliação de oportunidades. Por exemplo, o fato de ser o primeiro filho a nascer ou ser filho único durante certo tempo pode franquear oportunidades até o nascimento dos irmãos, como no caso 01, em que os pais puderam arcar financeiramente com a educação infantil particular da filha primogênita até o nascimento dos irmãos. Por outro lado, o fato de ser o filho mais novo ou o último filho a nascer também o coloca sob a constante autoridade dos pais e irmãos mais velhos, que, muitas vezes, são quem “obrigam” os estudos. Além disso, em muitos casos, os filhos mais novos são os primeiros a obterem maior longevidade escolar em relação à família, dada a ampliação de oportunidades abertas ao longo do tempo, como no caso 07. Nesses casos, são os caçulas os mais

favorecidos em termos de sua escolaridade, podendo ser privilegiados na medida em que sua família tenha melhorado suas condições financeiras para investir no processo de escolarização (RIANI; RIOS-NETO, 2004; GLÓRIA, 2005; GLÓRIA, 2008; BALARINI; ROMANELLI, 2012).

Ao considerar os casos examinados, percebe-se que, embora os irmãos tendam a receber estímulos parecidos, eles podem trilhar trajetórias escolares completamente diferentes uns dos outros. Nota-se, ainda, que algumas famílias são numerosas (por exemplo, têm mais de 05 membros, como na maioria dos casos estudados) e que a associação entre o tamanho da família e o resultado educacional dos filhos tem recebido grande atenção da literatura sociológica. Diversas pesquisas quantitativas e qualitativas têm buscado investigar o tamanho da família como um fator sociodemográfico que interfere nas escolarizações dos filhos, levantando hipóteses como as de que um maior número de irmãos, principalmente em idade escolar, implicaria uma diluição dos recursos financeiros e educacionais destinados aos filhos, indicando uma relação inversa entre número de irmãos no domicílio e o desempenho escolar. Há ainda hipóteses sobre as diferenças nos processos de escolarização do conjunto de irmãos (fratria). Discutem-se as diferenças constitutivas da fratria, com destaque para as variáveis ditas demográficas, como a composição da família, seu tamanho, a ordem de nascimento, o gênero e a cor dos filhos, frente à constituição das trajetórias escolares, no que tange às suas possibilidades de maior ou menor êxito. Conclui-se que, mesmo entre irmãos, podem ocorrer desigualdades relativas à sua escolaridade, pelo fato de cada um deles ocupar uma posição singular em seu meio familiar e ter suas próprias características físicas e comportamentais (RIANI; RIOS-NETO, 2004; GLÓRIA, 2005; GLÓRIA, 2008; BALARINI; ROMANELLI, 2012).

No que tange aos incentivos da família aos estudos, corrobora-se que famílias em contexto social desfavorável reconhecem a importância da educação para o futuro dos filhos, mesmo que não possuam os meios adequados para incentivá-los ou franquear oportunidades. Os pais reconhecem e transmitem aos filhos a importância da educação para o seu futuro, esperando que os filhos tenham uma trajetória escolar mais prolongada e que consigam um emprego melhor do que o seu. De acordo com as entrevistas, percebe-se que os filhos também reconhecem a importância da educação para o seu futuro, principalmente no que se refere ao alcance de melhores empregos e salários. No entanto, os filhos também assumem que, muitas vezes, são eles próprios quem não se dedicam o suficiente, mediante os esforços dos pais e as escassas

oportunidades. Contudo, em todos os casos, os filhos são mais escolarizados do que os pais e os avós. Além disso, percebe-se que os pais reconhecem não somente a importância da educação escolar formal para o futuro dos filhos, mas, também, a importância de cursos complementares de outras naturezas para ampliar as suas habilidades, buscando financiar, na medida do possível, cursos profissionalizantes, cursinhos preparatórios e cursos de formação geral, como esportes, danças etc., os quais, por sua vez, tornam-se ambientes de socialização.

Nesse sentido, Dayrell e Jesus (2016) investigaram a exclusão de jovens adolescentes de 15 a 17 anos, cursando ensino médio no Brasil, buscando compreender os padrões e as causas do processo de exclusão da escola desses jovens. Os autores realizaram 23 grupos focais e 51 entrevistas, nas cidades de Belo Horizonte, Brasília, Belém, Fortaleza e São Paulo. Dayrell e Jesus (2016) destacam que, para compreender as trajetórias escolares e os múltiplos fatores que vêm gerando a exclusão dos jovens é fundamental situá-los como sujeitos socioculturais. Isso implica compreendê-los enquanto indivíduos que possuem uma historicidade, visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, lógicas de comportamentos e hábitos que lhes são próprios, apesar da macroestrutura apontar, a princípio, um leque mais ou menos definido de opções em relação a um destino social, bem como as experiências que cada um dos jovens adolescentes teve e tem acesso.

Em seus resultados, Dayrell e Jesus (2016) destacam que os depoimentos dos jovens nos grupos focais e nas entrevistas foram unânimes em reconhecer que a família se coloca quase sempre a favor da continuidade dos estudos como muito importante. A escola aparece como um exemplo típico de “adiamento de recompensas”. A escola é um investimento para o futuro e o seu sentido no presente é dado pela possibilidade de projetar no futuro uma possível recompensa aos esforços realizados. A família e o jovem acreditam que a frequência escolar no presente significa uma preparação para um futuro melhor. Além disso, mesmo integrando uma ampla faixa de jovens pobres, os jovens personificam diferentes grupos sociais, ou seja, pertencem a diferentes grupos que compartilham de uma mesma definição de realidade, mas interpretam de forma peculiar os diferentes equipamentos simbólicos da sociedade. Assim, apesar da aparência de homogeneidade, podem expressar uma diversidade cultural.

Observa-se ainda, que, embora a posição social da família seja um dos determinantes do sucesso e do fracasso escolar, muitos indivíduos alçam voos mais altos do que os limites impostos por sua origem social, conforme suas experiências



familiares e individuais. Assim, ao se examinar os casos, percebe-se que os destinos escolares forjados em contextos sociais desfavoráveis também podem ser plurais, isto é, não só se reproduzir, mas, também, reinventar-se e alcançar níveis diferenciados e mais elevados de escolaridade do que “o esperado”, por exemplo, como o caso 03, o qual, apesar do baixo background familiar, obteve relativo êxito em processos seletivos militares prestigiados, como para a EPCAR, bem como obteve êxito em processos seletivos para o ingresso na universidade pública. O caso 03 alegou que, embora a família acreditasse na importância da educação para o futuro do filho, não tinha os meios adequados para se informar sobre as oportunidades, cabendo aos pais, principalmente, o financiamento de um cursinho preparatório. Nesse contexto, uma prima foi a principal fonte de inspiração e informação sobre as possibilidades educacionais.

O caso 03 contrasta com a investigação de Lacerda (2014), que buscou compreender o que tornou possível o ingresso de seis alunos provenientes de famílias detentoras de baixo capital cultural e escolar, cujos destinos escolares podem ser considerados pouco prováveis, no Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA). A hipótese central foi de que essas trajetórias escolares se constituíram a partir de uma forte mobilização escolar dos alunos e de suas famílias, no que se refere à regularidade e ao modo de intervenção dos pais ao longo das trajetórias escolares dos filhos. A análise dos dados empíricos indicou que as trajetórias escolares pouco prováveis e de excelência são produto das práticas de duas gerações cujos fundamentos encontram-se nas relações dos pais e filhos com as histórias escolares intergeracionais, nos sentidos atribuídos a essas histórias e nas disposições a pensar, sentir e agir em relação à escola. Assim, essas trajetórias seriam o resultado singular de influências socializadoras, de subjetividades e das situações vivenciadas pelos indivíduos ao longo das trajetórias escolares.

Diante disso, ao considerar os estudos de caso, é possível perceber, por um lado, a reprodução das desigualdades sociais, em que a posse de capital econômico, cultural e social, assim como o habitus de classe, conforme Bourdieu e Passeron (1970), realmente são derradeiros nas trajetórias escolares em relação à reprodução das desigualdades educacionais e sociais como um todo. Apesar disso, também não se pode negar os anseios das famílias em contexto social desfavorável em garantir um futuro melhor para os filhos, havendo uma relativa avaliação, pelo menos, dos custos e possíveis benefícios de prosseguir a educação, conforme Boudon (1981). Todavia,

muitas vezes, os custos são altos e as oportunidades escassas, dificultando o prosseguimento. Diante disso, importa destacar que, mesmo que o resultado de uma ação com razões válidas seja ruim, o ator não é considerado irracional. A ação racional não é necessariamente uma ação ótima (BOUDON, 1995).

Nesse processo de construção da trajetória escolar, a socialização familiar e extrafamiliar pode ter fundamental importância no prolongamento dos estudos, conforme Lahire (1997), porém, havendo muito a ser desvelado no que tange aos mecanismos pelos quais estas interações implicam efetivamente as trajetórias escolares. Somado a isso, constata-se que, no transcorrer das trajetórias escolares, a estrutura de oportunidades educacionais e as políticas e práticas da escola, sem sombras de dúvidas, exercem um grande peso na produção social do sucesso e fracasso escolar dos indivíduos e grupos.

De acordo com Nogueira (2006), na contemporaneidade, os pais se tornaram responsáveis pelos êxitos e fracassos escolares e profissionais dos filhos, tomando para si a tarefa de instalá-los da melhor maneira na sociedade. Para isso, mobilizam um conjunto de estratégias visando elevar ao máximo a competitividade e as chances de sucesso, sobretudo, frente ao sistema escolar, o qual ganha importância crescente como instância de legitimação individual e de definição dos destinos ocupacionais. Nos casos examinados, além do núcleo familiar, parentes, amigos e a própria escola (isto é, o capital social) também costumam ser lembrados como incentivadores das trajetórias escolares e informantes sobre as oportunidades. Considerando os casos investigados, nota-se que, para parte das famílias, realmente, a trajetória escolar dos filhos assume uma grande importância, especialmente, visando à sua melhor inserção na sociedade. Por outro lado, nesta mesma direção, a grande quantidade de reprovação escolar identificada no estudo longitudinal torna questionáveis os anseios das famílias, pelo menos, no contexto investigado. Por que as famílias no contexto investigado aceitam tantas reprovações?

Ressalta-se, assim, a naturalização da reprovação escolar pelas famílias no referido contexto. Percebe-se que, muitas vezes, essas famílias acreditam e aceitam a reprovação escolar como algo normal, algo benéfico para o filho, que irá proporcionar uma nova oportunidade de aprendizagem e melhor comportamento, como no caso 02. No entanto, não percebem que a reprovação escolar é uma punição social disfarçada sob o rótulo de nova oportunidade de aprendizagem. Muitas vezes, os alunos reprovados estudam novamente com os mesmos professores que os reprovaram, os quais utilizam

as mesmas didáticas que culminaram na reprovação desses alunos. Logo, não há nada de novo, nada de estimulante, apenas mais do mesmo. Por isso, a reprovação não pode ser considerada a melhor solução. No caso 04, por exemplo, o indivíduo já se encontrava em contexto social e econômico desfavorável, com pouca ou nenhuma expectativa de longevidade escolar, desmotivado, e a escola somente reforçou sua posição oprimida na sociedade, por meio de sucessivas reprovações, negando oportunidades educacionais e sociais.

Além disso, a reprovação escolar é altamente custosa para a família e para as redes. No caso das famílias, é custoso manter, além do tempo necessário, um filho na escola, seu traslado, uniforme, material etc. No caso das redes, aumenta o gasto por aluno e o número de estudantes por sala. Além disso, os alunos menores são obrigados a conviver com os colegas mais velhos, e os repetentes se tornam desestimulados. Assim, é preciso que as famílias não encarem a reprovação escolar como “oportunidade para uma nova aprendizagem”, como no caso 02, pois a reprovação nada mais é senão a desaprovação, a censura, a restrição de oportunidades.

De modo geral, considerando o sucesso da trajetória escolar do filho até certo ponto de bifurcação do sistema de ensino, muitas vezes os pais acreditam no potencial dos filhos e assumem os custos do prolongamento de sua trajetória escolar. Por exemplo, conforme se observa em alguns casos (como nos casos 02, 07, 08 e 09), ao final do ensino fundamental, muitos pais escolhem uma escola pública de ensino médio considerada de maior qualidade. Mesmo que essa escola seja mais distante do local de residência, os pais assumem os custos do traslado, acreditando nos benefícios desta escola para o futuro dos filhos. Segundo Costa e Koslinski (2011), observa-se que muitas famílias buscam e disputam por escolas públicas que não necessariamente podem ser caracterizadas como de excelência, mas que têm a reputação de escolas de boa qualidade. Apesar de pouco reconhecido na literatura científica, este é um fenômeno que se expressa mediante alguns dispositivos competitivos mobilizados pelas famílias em busca de melhores oportunidades educacionais.

Apesar do contexto social e econômico semelhante, as famílias combinam seus recursos de formas diferenciadas e traçam estratégias para cada filho, visando ao seu futuro educacional. No processo de escolha de escolas, por exemplo, pesam para as famílias as suas concepções sobre a qualidade das escolas, seus diferentes projetos educacionais, suas visões sobre a capacidade acadêmica de cada filho e as expectativas de escolarização. As famílias traçam diferentes estratégias e combinações dos recursos

disponíveis para alcançar a escola de sua preferência (ROSISTOLATO et al., 2016). O caso 06, por exemplo, foi transferido para uma escola particular nos anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que a família ganhou uma bolsa de estudos, porém, teve que voltar para a escola pública nos anos finais, quando a bolsa de estudos terminou. Conforme destaca Oliveira e Guedes (2010), os pais de alunos de escolas públicas não podem ser considerados uma massa homogênea, sem senso crítico e satisfeita com a qualidade da escola, havendo segmentos de pais críticos e interessados que precisam ser reconhecidos como parceiros da escola. Embora a maioria dos pais não saiba como melhor se envolver com a escola dos filhos e, tampouco, exercer pressões políticas em prol de reformas necessárias, há uma parcela de pais dispostos a assumirem o papel que lhes cabe, esperando somente oportunidades e abertura da escola.

Ainda no que tange às aspirações educacionais familiares e individuais, observa-se que a maioria dos casos prestou o Programa de Ingresso Seletivo Misto da Universidade Federal de Juiz de Fora (PISM) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para tentar ingressar em cursos de nível superior, além de processos seletivos militares e processos seletivos para cursos técnicos como do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia, no geral, inscritos pelo grupo de cotas raciais e para estudantes de escolas públicas. Além desses processos, destaca-se um caso (caso 05) que chegou a participar do Programa Poupança Jovem, programa estadual cujo objetivo principal era aumentar as taxas de conclusão do ensino médio, oferecendo aos jovens um benefício financeiro ao final desta etapa, cumpridas as exigências. Nesse sentido, nota-se a manifestação de fatores relacionados à estrutura de oportunidades escolares, em que as políticas educacionais e sociais precisam caminhar juntas, proporcionando mais e melhores oportunidades para os jovens em contexto social desfavorável. Desta forma, evidenciam-se as políticas públicas de expansão do acesso à educação superior. Nesse sentido, em termos de ampliação de vagas, destaca-se à criação do REUNI (Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), do PROUNI (Programa Universidade para Todos) e do SISU (Sistema de Seleção Unificada), juntamente com a utilização do ENEM como processo seletivo, aliados à adoção das cotas raciais e para estudantes de escolas públicas (LIMA, 2010; LIMA, 2012).

Sublinha-se que, na maioria dos casos examinados, é possível observar os anseios em continuar os estudos e o relativo usufruto das novas oportunidades educacionais. A maioria dos casos investigados tentou ingressar no ensino superior se

utilizando de políticas públicas de acesso à universidade, como as cotas raciais e cotas para estudantes de escolas públicas. Esses jovens e suas famílias reconhecem relativamente as vantagens pessoais desta etapa de ensino, buscando esse diploma, ainda que isso esteja distante do seu conjunto de capitais. E, justamente devido a isso estar distante do seu conjunto de capitais, esses jovens enfrentam muitas barreiras para seguir nesta direção. Dentre as barreiras, destacam-se os próprios processos seletivos para ingressar na universidade pública, especificamente, no que tange a obter nota suficiente, primeiro requisito para o ingresso, a despeito da “democratização das oportunidades”. Nesse sentido, o fato é que, muitas vezes, a escola pública não fornece as bases de conhecimento necessárias, aliado a outros fatores, comprometendo a concorrência desses jovens pelas oportunidades no ensino superior, somado ao fato de esses jovens terem dificuldades de pagarem cursinhos preparatórios particulares de maior qualidade (com maior índice de aprovação em vestibulares), para complementar os estudos e obter a desejada aprovação. Então, apesar do desejo e do reconhecimento das vantagens em prosseguir em direção ao ensino superior, bem como da democratização de oportunidades, as barreiras continuam a se sobrepôr, especialmente, no que se refere à qualidade da escola pública.

Rosistolato e colaboradores (2013), por exemplo, analisaram a perspectiva daqueles que podem ser classificados como o “produto final” dos sistemas públicos educacionais: jovens pobres, com ensino médio concluído, oriundos de famílias com baixa escolarização e baixo capital cultural, que buscam ingressar no ensino superior, porém tendo clareza sobre as falhas de sua formação escolar. Os jovens analisados frequentavam um curso pré-vestibular popular na cidade de Petrópolis/Rio de Janeiro, buscando o saber escolar necessário para a aprovação em exames. Esses jovens se organizaram em um curso pré-vestibular visando superar coletivamente suas dificuldades escolares e dar sequência aos estudos, passando pelos processos de seleção e iniciando cursos universitários em universidades públicas ou particulares com bolsas. Neste cenário, Rosistolato e colaboradores (2013) questionam as possibilidades apresentadas aos jovens pobres, egressos de escolas públicas, filhos de famílias que não tiveram acesso aos níveis superiores de educação. De acordo com os autores, na visão dos jovens entrevistados, as oportunidades existem, mas os caminhos para acessá-las são vistos como tortuosos e muito difíceis. As oportunidades podem até existir formalmente, mas não são “realizáveis”, o que as torna “inexistentes” na prática, ou

apenas uma construção formal que concorre para justificar a desigualdade e legitimar seu processo de reprodução.

Nota-se, ainda, que a transição da escola para o mercado de trabalho é outro fator que interfere nas trajetórias escolares. Os casos investigados, por exemplo, começaram a exercer atividades remuneradas informais, para conhecidos e parentes, ingressando posteriormente no mercado de trabalho formal, geralmente, ao completar 18 anos. Nesse sentido, percebe-se que, muitas vezes, apesar de os pais não cobrarem ajuda financeira em casa, os jovens ficam ansiosos para ter o seu próprio dinheiro, independência financeira e poder de consumo, o quanto antes. Ao ter o próprio dinheiro, em muitos casos, são eles mesmos quem passam a financiar suas trajetórias escolares, como nos casos 02 e 06. Nota-se, também, que, os casos de relativo sucesso podem estudar e trabalhar, e, quando necessário, mudam de escola e turno para compatibilizar as atividades.

Segundo Dayrell e Jesus (2016), as pesquisas com jovens das camadas populares brasileiras evidenciam que é comum a iniciação ao trabalho ocorrer ainda na adolescência, por meio dos mais variados “biscates”. Nas pesquisas com jovens, essa dimensão é evidenciada com centralidade na socialização e na sociabilidade desses jovens. A idade de entrada no mercado de trabalho é fortemente marcada pelas desigualdades sociais, sendo muito mais precoce entre os jovens das famílias mais pobres. Outra constatação é o fato de que raramente esse trabalho se exerce nas condições protegidas pela Lei de Aprendizagem, fazendo com que muitas vezes o jovem adolescente exerça formas de trabalho que seriam proibidas antes dos 18 anos.

Além disso, ao chegar à maioridade, muitos jovens ingressam em ocupações formais precárias, por exemplo, como atendente de telemarketing (vide casos 01, 02 e 05), uma vez que ingressam no mercado de trabalho antes de concluírem o ensino médio ou somente com o ensino médio concluído, somado à falta de experiência. Ao investigar a precarização do trabalho e operadores de telemarketing em uma empresa de telecomunicações privatizada, Cavaignac (2011) destaca que os operadores de telemarketing mantêm instáveis relações de trabalho, como a subcontratação, a alta rotatividade, os baixos salários e desrespeito às questões de saúde. Segundo a autora, suas relações no trabalho se estabelecem sob um tipo de gestão que combina modernas tecnologias de controle de produtividade com antigas formas de vigilância do trabalho, baseadas na cobrança por resultados, pressão psicológica, assédio moral e constante ameaça de demissão. Trata-se de uma categoria formada, principalmente, por jovens do

sexo feminino, com ensino médio concluído e que buscam seu primeiro emprego, muitas vezes, atraídas pela oportunidade de conciliar o trabalho com outras atividades (CAVAIGNAC, 2011).

Ao examinar a situação do jovem brasileiro no mercado de trabalho, utilizando informação da PNAD/IBGE do ano de 2007, considerando como jovem a parcela da população situada na faixa etária entre 15 a 29 anos de idade, Andrade (2008) destaca que o ingresso no mercado de trabalho é uma das principais marcas da passagem da condição juvenil para a vida adulta. No entanto, nas últimas décadas, em função de intensas transformações produtivas e sociais, ocorreram mudanças nos padrões de transição de uma condição à outra. Os diagnósticos apontam para as enormes dificuldades dos jovens em conseguir uma ocupação, principalmente, em obter o primeiro emprego, dado o aumento da competitividade, a demanda por experiência e por qualificação no mercado de trabalho, dentre outras coisas. Todavia, a permanência prolongada na escola e o ingresso tardio no mercado de trabalho são privilégios de uma parcela restrita dos estratos sociais mais elevados. Nos estratos desprivilegiados, muitos indivíduos ingressam no primeiro emprego em ocupações iguais ou inferiores às de seus pais, em geral, pela base da hierarquia social (HASENBALG, 2003).

Assim, conforme ressaltado por Andrade (2008), para muitos jovens, especialmente os integrantes das camadas populares, os baixos níveis de renda e capacidade de consumo da família redundam na necessidade do seu trabalho como condição de sobrevivência familiar, ou, mesmo, quando o trabalho não é uma imposição ditada pela necessidade de subsistência familiar, os jovens têm a tendência de encará-lo como uma oportunidade não só de aprendizado, mas de acesso a variados tipos de consumo, de alcançar a emancipação econômica. Em muitos casos, seu próprio trabalho é que lhes possibilita arcar com os custos vinculados à educação. No que tange à inserção no mercado de trabalho, as trajetórias ocupacionais dos jovens têm sido marcadas pela incerteza. As ofertas de emprego que aparecem, normalmente, são de curta duração e baixa remuneração, o que deixa pouca possibilidade de iniciar ou progredir na carreira profissional. A questão do trabalho é uma das grandes preocupações da juventude e um dos grandes desafios às políticas públicas. Diante disso, dentre as políticas necessárias para tentar resolver a situação, ressaltam-se aquelas relacionadas aos próprios problemas da qualidade da escola (SCHWARTZMAN; COSSIO, 2007).

No que tange aos fatores individuais, destaca-se cor, gênero e temporalidades. Em relação à cor, nota-se sua manifestação, por exemplo, na medida em que os casos examinados, ao participar do processo seletivo para o ingresso na universidade, inscreveram-se nas políticas de cotas raciais. Nesse sentido, é importante corroborar que, dentre as desigualdades que caracterizam a estrutura da sociedade brasileira, quando se inclui o recorte racial, seus contornos se tornam mais severos. Diante disso, no que tange ao acesso à educação superior, o debate público sobre as ações afirmativas tem sido polêmico, gerando extensa produção acadêmica, tanto sobre os princípios das ações afirmativas como sobre os processos de implantação das políticas de cotas nas instituições de ensino superior, além do próprio desempenho acadêmico de alunos cotistas. As cotas raciais nas universidades públicas tomam como base a extrema desigualdade racial existente no país, principalmente, no que se refere ao acesso ao ensino superior, dadas, dentre outras coisas, à herança rural, à manutenção dos privilégios de classe, ao investimento tardio na educação pública, bem como ao desigual acesso à estrutura de oportunidades, os quais constituem o cenário de extrema desigualdade que caracteriza a sociedade brasileira. Assim, nos últimos anos, tem-se discutido de forma mais efetiva a implantação de políticas sociais que visam a minimizar um quadro considerado inaceitável para um país como o Brasil (LIMA, 2010; LIMA, 2012).

Dentre as políticas afirmativas, destaca-se, por exemplo, aquela que abrange o PROUNI (Programa Universidade para Todos), que tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de baixa renda em cursos de graduação em instituições privadas de educação superior, apresentando uma política de cotas para aqueles que se autodeclaram pretos, pardos ou índios e optam por serem beneficiários deste sistema no ato de inscrição. Outro programa a ser ressaltado é o FIES (Programa de Financiamento Estudantil), que inclui o quesito cor/raça na composição do índice de classificação, aumentando as chances de os solicitantes negros conseguirem o financiamento. Os efeitos dessas políticas têm sido notáveis. O número de estudantes pretos e pardos cursando nível superior é crescente (LIMA, 2010; LIMA, 2012).

No que tange ao gênero, nota-se que, muitas vezes, em famílias numerosas ou monoparentais, os filhos assumem o papel de ajudar nas tarefas domésticas, especialmente, as filhas mulheres. No entanto, são também as mulheres que mais investem e melhor aproveitam as oportunidades educacionais para reverter seu ciclo de



reprodução das desigualdades. As alunas são menos reprovadas que os alunos. As alunas são mais frequentes entre os casos de sucesso que os alunos. Há elementos socializadores, como o ethos e a atribuição de responsabilidades, que podem estar relacionados a esses resultados.

Conforme Glória (2005), nas camadas populares, não é incomum que a filha assuma o trabalho doméstico e o cuidado com os irmãos menores, conforme se pode observar no caso 07. E, ainda, ressaltam-se as temporalidades e experiências individuais, por exemplo, na transição da infância para a juventude ou mesmo da juventude para a vida adulta. Há casos, por exemplo, em que os jovens se casam ao concluírem o ensino médio, como no caso 01, ou mesmo casos de gravidez precoce como no caso 04. De acordo com Heilborn e Cabral (2006), eventos biográficos como a maternidade e a paternidade podem ser compreendidos como formas de transição para a vida adulta. Nesse sentido, o exercício da sexualidade entre os jovens é um tema que tem recebido a atenção de pesquisadores de diversas áreas. A discussão sobre as relações entre juventude e reprodução demográfica e social no Brasil, por exemplo, perpassa pelos acalorados debates sobre “gravidez precoce”, a qual envolve faixa etária e classe social específica. Heilborn e Cabral (2006) destacam que a adolescência é vista como um período da vida em que se intensifica o processo de construção da autonomia dos jovens diante da família e da busca de suas singularidades. Nessa fase, os jovens experimentam relações afetivas que ampliam seu universo de vínculos para além da família e da rede de amigos. Desse modo, desenvolvem-se complexos processos de aprendizagem cultural em torno da sexualidade, intimamente relacionados aos códigos de gênero vigentes em diferentes contextos sociais, nos quais os indivíduos estão inseridos.

Heilborn e Cabral (2006) pontuam que os jovens com filhos apresentam um conjunto de características sociobiográficas específicas, que sugere uma passagem rápida à vida adulta, em que o episódio reprodutivo acelera esse processo, ou, mesmo, representa seu ápice ou conclusão. Esses jovens contrastam com os jovens dos segmentos sociais mais favorecidos, entre os quais se observa a extensão da juventude, seja pelo prolongamento dos estudos ou/e sua permanência na casa dos pais. É marcante o contraste em termos de nível escolar atingido entre os jovens com e sem filhos. Os jovens com filhos têm majoritariamente baixa escolaridade, em muitos casos, possuindo somente o nível fundamental incompleto. Em suma, Heilborn e Cabral (2006) evidenciam que há uma relativa aproximação e distanciamento temporal nas

experiências juvenis, como a inserção na primeira atividade remunerada ou a primeira relação sexual, esferas importantes que constituem o processo de construção de pessoa e de autonomização do jovem em relação à família de origem. A socialização primária dos jovens contém elementos preciosos para a compreensão de suas trajetórias reprodutivas (HEILBORN; CABRAL, 2006).

Conforme apontam Laranjeira, Iriart e Rodrigues (2016), torna-se importante discutir as relações entre as sociabilidades juvenis e as estratégias de inserção na sociedade, cujas instituições tradicionais, sobretudo a escola e a família, vivenciam limites para oportunizar as transições juvenis. Segundo os autores, as distintas etapas da vida, do ponto de vista biopsíquico e social, não são lineares, nem fixas, mas, sim, descontínuas e complexas. Ou seja, é preciso compreender tais etapas como ciclos de vida que não se encerram em si mesmos, mas que são demarcados por elementos de ordem social, ideológica, cultural e política que delimitam tempos e espaços juvenis, como as condições sociais, econômicas, culturais e geracionais. Assim, é necessário reconhecer as diferentes experiências vividas pelos diferentes jovens. Desta forma, conforme destacam Vieira, Pappámikail e Nunes (2012), torna-se indispensável investigar as diversas modalidades de trajetórias escolares, mais ou menos agitadas, marcadas por mobilidades, rupturas e reversibilidades que fogem à lógica convencional. É fundamental compreender as várias modalidades de sucesso escolar. Nesse sentido, adotar definições conceituais e abordagens metodológicas diversificadas é indispensável.

Diante disso, ressalta-se que, embora existam certas semelhanças entre as famílias e alunos, por exemplo, o fato de compartilharem uma faixa posicional na estrutura da sociedade, logo, comungarem de um conjunto semelhante de oportunidades de vida, como o local de moradia e a escola pública municipal do bairro onde essas famílias matricularam seus filhos, também existem diferenças entre as famílias e entre os alunos no contexto investigado, pois eles carregam suas experiências próprias e singularidades, que se manifestam no transcorrer das trajetórias escolares individuais, ajudando a promover o seu sucesso ou fracasso escolar.

Contatam-se, assim, trajetórias escolares típicas, ou comuns, percorridas em contexto social e econômico desfavorável, cujos indivíduos foram regularmente matriculados na educação básica, na escola pública municipal mais próxima de sua residência, para cursar o ensino fundamental, sendo submetidos a aprovações e reprovações. Constatam-se, também, trajetórias escolares atípicas, ou singulares, cujos

indivíduos, apesar do contexto socioeconômico desfavorável semelhante, seguiram caminhos educacionais diferentes uns dos outros, pelo menos, distintos cursos profissionalizantes, pré-universitários, carreira militar, cursos técnicos e universitários, em instituições públicas e privadas, de maior ou menor prestígio. Nesse sentido, esses indivíduos também buscam se diferenciar no que tange ao seu grupo, visando uma melhor colocação social, isto é, um melhor emprego e salário em relação aos seus colegas. Assim, no referido contexto, esses indivíduos pouco ou nada disputam as melhores oportunidades educacionais e sociais com os indivíduos das classes sociais privilegiadas, os quais já possuem suas oportunidades reservadas, mas, sim, disputam as escassas e precárias oportunidades educacionais e sociais com os seus pares.

Em estudos anteriores, Castro (2014) e Castro e Tavares Jr. (2016) buscaram investigar o perfil dos jovens em contextos sociais desfavoráveis que chegaram com sucesso ao final do ensino médio, utilizando os dados do Saeb (2011) e estatísticas descritivas. O sucesso foi compreendido como 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. Assim, optou-se por investigar o sucesso escolar entre os alunos em condições sociais desfavoráveis, isto é, estudantes de escolas públicas, não brancos, com mães menos escolarizadas e com pior nível socioeconômico. Desta forma, por um lado, constatou-se que, apesar de prognósticos teóricos e factuais contrários, muitos indivíduos, mesmo em condições sociais desfavoráveis, atingem o sucesso escolar: 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, comprovando que o background familiar influencia, porém não determina inexoravelmente a realização escolar dos indivíduos.

Todavia, com relação ao perfil desses jovens, segundo Castro (2014) e Castro e Tavares Jr. (2016), não foi possível indicar com exatidão, visto que as diferenças observadas entre os casos de sucesso escolar e não sucesso foram sutis e discretas, merecendo investigações complementares. De modo geral, o que foi possível apreender sobre grande parte dos jovens que obtiveram sucesso escolar é que a maioria dos casos de sucesso estava inserida em famílias nucleares, cuja mãe sabia pelo menos ler e escrever e o pai possuía escolaridade em torno do ensino fundamental incompleto; foram indivíduos que começaram a estudar na pré-escola, estudaram principalmente pela manhã, não trabalhavam e possuíam acesso à internet. Porém, também se observou

que muitos indivíduos em contextos sociais desfavoráveis com outras características obtiveram sucesso escolar e muitos indivíduos com características semelhantes não obtiveram sucesso, ou seja, identificou-se uma sutileza por trás do perfil desses indivíduos, merecendo ser investigada em profundidade.

Posto isso, diante dos resultados encontrados por essa pesquisa, percebe-se que essas sutilezas, isto é, aquilo que não se percebe facilmente, que é discreto, os detalhes, as entrelinhas, estão relacionadas à própria complexidade do transcorrer das trajetórias escolares em contexto social desfavorável. Essa complexidade se refere ao fato de que, conforme ressalta a literatura científica, diferentes fatores interferem no transcorrer das trajetórias escolares, de modo geral, relacionados ao indivíduo, sua família e a estrutura escolar, os quais compartilham a produção social do sucesso e do fracasso educacional. Assim, por meio dos estudos de caso, foi possível perceber que elementos como o perfil individual e familiar, mesmo que sejam parecidos, podem se combinar de diferentes maneiras com a socialização e a estrutura de oportunidades sociais e educacionais, e, assim, produzir o sucesso e o fracasso escolar de trajetórias que partem de um contexto comum.

Desta forma, diante das informações extraídas do estudo longitudinal e dos casos examinados, essa pesquisa confirma suas hipóteses sobre a complexidade do transcorrer das trajetórias escolares em contexto social desfavorável, uma vez que diferentes fatores interferem em seu transcorrer, por exemplo, fatores escolares, como a prática de reprovação e a implantação de novas políticas educacionais; fatores familiares, como a posição social da família e a posse de capital econômico, cultural e social; fatores relacionados à socialização extrafamiliar; além de fatores relacionados ao indivíduo, como cor, gênero e temporalidades. Ao examinar os casos, percebe-se que esses fatores atuam em conjunto, combinando-se e se reforçando, isto é, relacionando-se de diferentes maneiras, compartilhando a produção social do sucesso e do fracasso escolar; logo, culminando tanto na reprodução das desigualdades educacionais, isto é, na semelhança das trajetórias escolares que partem de um contexto comum, quanto na diferenciação dessas trajetórias, no que tange ao êxito e ao prosseguimento de diferentes caminhos.

## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese buscou investigar como transcorrem as trajetórias escolares em contexto social desfavorável e como o sucesso e o fracasso escolar são socialmente produzidos nesse transcorrer. “Transcorrer” remeteu ao desenrolar temporal dos percursos escolares, isto é, ao processamento das trajetórias escolares ao longo do tempo. Acredita-se que o termo transcorrer foi bastante apropriado para compreender as trajetórias escolares, pois transcorrer, segundo o dicionário, tem a ver com correr, decorrer, desenvolver, passar, perpassar, cruzar, entrecruzar. Isso foi justamente o que aconteceu com as trajetórias examinadas. Temos como exemplos casos em que os alunos, já defasados, já perdidos em relação à sua coorte, tornam-se contemporâneos, colegas de sala da coorte posterior, vide aqueles que foram reprovados três vezes ou mais.

“Trajetória escolar” se referiu aos percursos dos indivíduos através do sistema de ensino, pelo menos, durante o interstício de escolaridade compulsória, isto é, entre o 1º e o 9º ano do ensino fundamental. “Contexto social desfavorável” compreendeu circunstâncias gerais de inserção social que apresentam limites ao acesso a melhores condições de escolarização/socialização, como origem familiar desprivilegiada, com baixo nível socioeconômico e baixa escolaridade, aliados a restrições a oportunidades educacionais democráticas, restando o acesso a escolas públicas de baixo prestígio e qualidade “questionável”. Nesta direção, o “sucesso escolar” foi indicado pela obtenção de aprovação em todas as etapas, assim como a conclusão da escolaridade compulsória no tempo e idade adequados. O “fracasso escolar”, por sua vez, foi considerado o oposto.

No decorrer dos capítulos teóricos foram apresentados, longe da exaustão, alguns dos trabalhos de maior destaque na literatura científica internacional e nacional, ao longo da segunda metade do século XX e início do século XXI, no que tange aos determinantes das trajetórias escolares, evidenciando-se os fatores relacionados ao indivíduo e a sua família, tais como as características individuais e o background familiar, assim como fatores relacionados à estrutura escolar, especificamente, a política e prática da escola de reprovar os alunos. A hipótese foi de que as trajetórias escolares em contexto social desfavorável transcorrem de modo complexo, intrincado, isto é, compreendendo distintos elementos que se relacionam entre si, sendo que tais elementos, ou fatores, perpassam, de modo geral, o indivíduo, sua família e a estrutura

escolar, os quais interferem e tornam complexo esse transcorrer. Assim, no transcorrer das trajetórias escolares em contexto social desfavorável, o sucesso e o fracasso escolar são socialmente produzidos a partir de combinações entre esses diferentes fatores (individuais, familiares, escolares), que não somente ditam o tom da complexidade do transcorrer das trajetórias educacionais no referido contexto, como também culminam tanto nas semelhanças entre as trajetórias, isto é, em sua reprodução, quanto em suas diferenças, ou seja, percursos exitosos. Na metodologia, foram empregados o estudo longitudinal e o estudo de caso.

Nos resultados do estudo longitudinal constatou-se que, de todos os alunos matriculados no 1º ano do ensino fundamental, no período e contexto investigado, menos da metade conseguiu concluir a educação básica, na mesma escola, principalmente, no tempo e idade adequados, devido, dentre outras coisas, à prática sistemática de reprovação escolar. Desta forma, apesar de cada coorte ter as suas particularidades, como a quantidade de matrículas, a idade de ingresso, as políticas educacionais vigentes, dentre outras, algo em comum que as aproxima, em maior ou menor grau, é a reprovação. Ao examinar as coortes, por meio do estudo longitudinal, considerando as informações contidas nos diários de classe e nas atas de resultado final e aproveitamento, nota-se que a reprovação é o ponto mais nevrálgico das trajetórias escolares. Diante disso, ressalta-se que tanto a escola quanto o sistema escolar como um todo precisam ser revistos e questionados quanto à prática sistemática de reprovação escolar.

Assim, dentre os problemas que perpassam a educação básica pública, corrobora-se a gravidade da prática sistemática de reprovação escolar e todas as suas relações de causas e efeitos. No que tange às causas, ressaltam-se fatores individuais, familiares e escolares, os quais interferem nos percursos educacionais. No que tange aos efeitos, destaca-se a reprodução das desigualdades sociais: a redução das expectativas de concluir a educação básica, de ingressar no ensino superior, cursar uma pós-graduação, o direcionamento a posições precárias no mercado de trabalho etc. No problema da reprovação escolar, importa sublinhar que a escola tem a sua parcela de responsabilidade, uma vez que ela é diretamente responsável pelo aluno, pelo menos, do portão para dentro. Dentro da escola, espera-se que sejam relativamente supridas as carências do aluno, no mínimo, aquelas cognitivas, e que suas habilidades sejam plenamente desenvolvidas e incentivadas. Porém, na maioria das vezes, acontece o contrário, ou seja, dentro da escola esse aluno não encontra motivações para aprender,

sendo desaprovado, reforçando seu fracasso e sua posição desfavorecida na sociedade. Assim, os profissionais da educação também apresentam sua parcela de responsabilidade no processo, em especial pela reprovação dos alunos com base no não desenvolvimento das competências esperadas, uma vez que o professor tem participação direta no processo de ensino e aprendizagem. Diante disso, evidencia-se que a reprovação é uma punição ao aluno por uma falha que é também dos professores, da escola e da sociedade.

Em relação aos objetivos específicos, no que se refere a identificar as características relacionadas ao acesso de um grupo de indivíduos ao 1º ano do ensino fundamental, como a idade de ingresso e a condição de novato ou repetente, observou-se que parte dos alunos ingressou no 1º ano do ensino fundamental na idade correta, como aluno novato, isto é, aluno que estava matriculado na 1ª série pela primeira vez. Por outro lado, a outra parte estava matriculada no 1º ano do ensino fundamental fora da idade adequada, por vezes, constando como aluno repetente, ou seja, estava matriculada no 1º ano do ensino fundamental, no mínimo, pela segunda vez. Isso indica que as condições de acesso e permanência no 1º ano do ensino fundamental, no período e contexto observados, aparentemente, não foram democráticas entre os indivíduos que compartilhavam desse contexto.

Quanto à identificação a cada ano e ao final do ciclo de como a trajetória escolar desse grupo transcorre no que tange ao fluxo, percebe-se que, a cada ano letivo, os indivíduos precisaram vencer barreiras como a reprovação, evasão e transferências, para permanecerem “ílesos” até o final do ciclo, ou seja, obter sucesso escolar (aprovação contínua em todas as etapas). Nesse sentido, fazer com que a maioria dos alunos tenha um fluxo adequado, isto é, pelo menos, sem reprovação ou evasão, mostrou-se um grande desafio para o contexto investigado. Diante disso, ao se mapear trajetórias escolares coletivas, nota-se, por um lado, que a reprovação escolar implica severamente reprodução das desigualdades educacionais e sociais como um todo. Por outro lado, ao mapear trajetórias escolares individuais, nota-se a pluralidade dos destinos escolares, a busca por novos caminhos, aspirações educacionais mais elevadas, percursos inesperados e diferenciados, apesar do contexto social desfavorável. Esses indivíduos precisam, de fato, é de oportunidades.

No que tange aos estudos de caso, visou examinar mais intensivamente a construção das trajetórias escolares e sociais de alguns desses indivíduos, buscando identificar a manifestação de fatores individuais e familiares, além de fatores

relacionados ao acesso educacional. Assim, observou-se não somente a trajetória escolar de um conjunto de jovens ao longo do ensino fundamental, mas, também, uma pequena amostra qualitativa de sua trajetória escolar e social, isto é, de seu percurso nos sistemas de ensino e sua inserção na sociedade. Esta amostra, representada pelos 09 casos estudados, abrangeu um grupo de jovens cuja maioria é de negros e pardos, com baixo capital econômico e cultural, ou seja, um grupo de jovens “comuns”, como a maioria dos jovens brasileiros das camadas socialmente desfavorecidas. Desta forma, foi possível perceber a manifestação das desigualdades de oportunidades sociais, desigualdades no acesso à educação básica, desigualdades na competição para o ingresso na educação superior, desigualdades na inserção no mundo do trabalho, dentre outras.

Deste modo, constata-se que os fatores individuais, familiares e escolares podem se manifestar e se relacionar de diferentes maneiras: gênero, cor, composição familiar, capital econômico, social e cultural, a posição social da família e processos de socialização extrafamiliares, aliados à estrutura de oportunidades sociais e escolares (como local de moradia, acesso à educação básica, técnica e superior, acesso a políticas sociais, acesso ao primeiro emprego etc.), podem se manifestar e se relacionar de diferentes maneiras. Juntos, esses fatores implicam a complexidade do transcorrer das trajetórias escolares em contexto social desfavorável, culminando em sua produção e reprodução social, ou seja, na produção social do sucesso escolar e na reprodução social do fracasso escolar. Diante disso, reforça-se a plausibilidade das hipóteses desta tese.

Nesse processo, constatou-se também que a escola, com a sua política e prática de reprovação, contribui para precarizar ainda mais a inserção social desses jovens, que já se encontram em contexto social desfavorável. Diante disso, defende-se que a escola pública precisa se comprometer com a inclusão social plena desses jovens, primeiramente, promovendo a transformações de suas próprias estruturas, bem como a abertura de oportunidades, a promoção real da aprendizagem, da aprovação, do desenvolvimento de habilidades, a promoção da cidadania, o acesso à tecnologia, a preparação do jovem para a continuidade dos estudos, para o ingresso no mundo do trabalho, para o empreendedorismo. Nesta direção, torna-se indispensável que as políticas públicas educacionais e sociais caminhem juntas e em consonância com as políticas voltadas à juventude, visando à inserção social menos desigual, principalmente dos jovens em contexto desfavorável na sociedade moderna e do conhecimento.



Por fim, diante dos resultados encontrados no estudo longitudinal, ressalta-se que permanecem fundamentais as investigações sobre a questão da reprovação escolar em todas as suas dimensões, assim como a proposição de medidas que visem superar esse problema que assola grupos sociais específicos e a educação básica pública como um todo. Ressalta-se, ainda, a necessidade de mais investigações que busquem avaliar os efeitos de políticas públicas educacionais, por exemplo, aquela que implantou o ensino fundamental de nove anos. Além disso, diante dos resultados observados nos estudos de casos, nota-se que continuam necessárias investigações sobre questões tais como as desigualdades educacionais entre irmãos, a busca por escolas públicas de maior qualidade por famílias em contexto social desfavorável, a busca de grau educacional mais elevado pelos pais na maturidade, o ingresso dos jovens em contexto social desfavorável no mercado de trabalho, a busca por cursos profissionalizantes, as políticas públicas de ampliação e democratização do acesso à educação superior, dentre outras questões abertas à investigação. Diante disso, embora esta tese, burocraticamente, encerre-se aqui, permanecem os anseios de aprofundamento futuro sobre algumas destas temáticas.

Por último, pontua-se que, apesar das limitações empíricas no que tange à extrapolação dos resultados desta tese, importa destacar que convergem com os resultados de diversas pesquisas nacionais. O que foi constatado no referido contexto também se constata em outros contextos semelhantes, pois se trata de um retrato de um fato social: a desigualdade de oportunidades e suas implicações nas trajetórias escolares percorridas em contextos socioeconômicos desfavoráveis. Assim, os resultados desta pesquisa corroboram outros estudos de campo e reforçam os argumentos em prol da crítica das práticas tradicionais da escola brasileira, especialmente a exclusão social provocada pelos efeitos do processo de escolarização – em que a reprovação e a baixa qualidade são seus traços identitários mais marcantes. Tanto para a própria escola em que as trajetórias foram investigadas, quanto para todas as demais típicas escolas públicas do país, esta pesquisa se dirige para atores sociais e profissionais preocupados com a reprodução das desigualdades educacionais, especialmente com os percursos escolares em contexto social desfavorável, convidando-os à reflexão sobre este processo, seus efeitos e caminhos para sua superação.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, F. Políticas educacionais e desempenho escolar nas capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 413-440, mai./ago. 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0838134.pdf>> Acesso 27/10/2017.
- \_\_\_\_\_. Escolhas familiares, estratificação educacional e desempenho escolar: quais as relações? **Dados**, Rio de Janeiro, v. 53, n. 02, 2010. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0011-52582010000200006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582010000200006)> Acesso 27/10/2017.
- ALVES, F.; ORTIGÃO, I.; FRANCO, C. Origem social e risco de repetência escolar: interação raça-capital econômico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p.161-180, jan./abr.2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/v37n130/08.pdf>> Acesso 27/10/2017.
- ALVES, M. T. G.; FRANCO, C. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 482-500.
- \_\_\_\_\_.; SOARES, J. F. As pesquisas sobre o efeito das escolas: contribuições metodológicas para a Sociologia da Educação. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 435-473, maio/ago.2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/se/v22n2/07.pdf>>Acesso 27/10/2017.
- ANDRADE, C. C. Juventude e trabalho: alguns aspectos do cenário brasileiro contemporâneo. **IPEA: Mercado de Trabalho**, 37, p. 25-32, 2008. Disponível em <[http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4077/1/bmt37\\_09\\_juventude\\_e\\_trabalho.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4077/1/bmt37_09_juventude_e_trabalho.pdf)> Acesso 27/10/2017.
- ANUÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO BÁSICA. São Paulo: Ed. Moderna, 2015. Disponível em <[https://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/anuario\\_educacao\\_2015.pdf](https://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/anuario_educacao_2015.pdf)> Acesso 27/10/2017
- ARAÚJO, C. H.; LUZIO, N. **Avaliação da Educação Básica**: em busca da qualidade e equidade no Brasil. Brasília: INEP, 2005. Disponível em <<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiIzsSv1JvYAhUIfpAKHcAvAjUQFggnMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.publicacoes.inep.gov.br%2Fshowfile%2FZGF0YS9wdWJsaWNhY2FvL3s1ODZDNEIxOS04RTAyLTRENzMTQjhGMi1CNjFDNDNGNDUwNjI9X21pb2xvX0F2YWxpYcOnw6NvIGUgUXVhbGlkYWRIIEVkdWNhw6fDo29Cw6FzaWNhLnBkZg%3D%3D&usq=AOvVaw1B1y-PlbcCM4DcjyBsqPnK>>Acesso 27/10/2017.
- BALARINI, F.B; ROMANELLI, G. O processo de escolarização de irmãos de acordo com a posição na fratria. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 12, p. 61-79 jan./jun. 2012. Disponível em

<<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/734/707>> Acesso 27/10/2017.

BARBOSA, M. L. O. **Desigualdade e Desempenho**: Uma introdução à sociologia da escola brasileira. Belo Horizonte: Editora Argvmentvm, 2009.

BARBOZA, E. M. R.; BARBOSA, W. M. B. Centro Educacional Herval Da Cruz Braz: uma escola real com uma história verdadeira de oportunidades para todos. In: MAGRONE, E. (Org.). **Escola do Herval**: a teimosia da esperança. Juiz de Fora: CAED/FADEPE, 2016.

BARROS, R. P.; HENRIQUES, R.; MENDONÇA, R. S. Pelo fim das décadas perdidas: educação e desenvolvimento sustentado no Brasil. **Texto para Discussão nº 857**. Rio de Janeiro: IPEA, 2002. Disponível em <[http://www.en.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/TDs/td\\_0857.pdf](http://www.en.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/TDs/td_0857.pdf)> Acesso 27/10/2017.

BARROS, R. P.; MENDONÇA, R. S. **Consequências da repetência sobre o desempenho educacional**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/Projeto de Educação Básica para o Nordeste, 1998. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000556.pdf>> Acesso 27/10/2017.

\_\_\_\_\_. Investimentos em educação e desenvolvimento econômico. **Texto para Discussão nº 525**. Rio de Janeiro: IPEA, 1997. Disponível em <[http://www.en.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/TDs/td\\_0525.pdf](http://www.en.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/TDs/td_0525.pdf)> Acesso 27/10/2017.

BECKER, G. S. **Human Capital**: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education. New York: Columbia University Press for the National Bureau of Economic Research, 1964.

\_\_\_\_\_. The Age of Human Capital. In: LAZEAR, E. P (Org.). **Education in the Twenty First Century**. Stanford: Hoover Institution Press, 2002, p. 3-8.

BOUDON, R. **Efeitos Perversos e Ordem Social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

\_\_\_\_\_. **A desigualdade de oportunidades**. Brasília: Editora UnB, 1981.

\_\_\_\_\_. Ação. In: BOUDON, R. (Org.). **Tratado de Sociologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

BOURDIEU, P. The Forms of Capital. In: HALSEY A. H.; LAUDER, H; BROWN, P.; WELLS, A. S. (Org.). **Education: culture, economy and society**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

\_\_\_\_\_. **A Distinção**: Crítica social do julgamento. São Paulo: Editora Zouk, 2006.

\_\_\_\_\_.; PASSERON, J. C. **La Reproduction** – Éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Editora Minuit, 1970.

\_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005**. Torna obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, DF, 2005. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2005/lei/11114.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/lei/11114.htm)> Acesso 27/10/2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2006/lei/11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/11274.htm)> Acesso 27/10/2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos**: 3º relatório do programa. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/relatorio\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/relatorio_internet.pdf)> Acesso 27/10/2017.

BRESSOUX, P. Lesrecherchessurleseffets-écolesetleseffets-maîtres. **Revue Française de Pédagogie**, n. 108, p. 91-137, 1994. Disponível em <[http://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1994\\_num\\_108\\_1\\_1260](http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1994_num_108_1_1260)> Acesso 27/10/2017.

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

BRYMAN, A. **Social Research Methods**. Oxford, Oxford University Press, 4. ed., 2012.

CAVAIGNAC, M. D. Precarização do trabalho e operadores de telemarketing. **Perspectivas**, São Paulo, v. 39, p. 47-74, jan./jun. 2011. Disponível em <<http://seer.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/4752/4054>> Acesso 27/10/2017.

CASTRO, V. G. Determinantes do Sucesso Educacional: uma análise do perfil dos indivíduos em condições sociais de desvantagem que atingiram o sucesso escolar. 2014. **Dissertação** (Mestrado em Ciências Sociais), Instituto de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

\_\_\_\_\_.; TAVARES JR., F. Jovens em Contextos Sociais Desfavoráveis e Sucesso Escolar no Ensino Médio. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 41, p. 239-258, 2016.

COLEMAN, J. S. et al. **Report on Equality of Educational Opportunity**. Washington: National Center For Educational Statistics, 1966.

CORREA, E. V.; BONAMINO, A.; SOARES, T. M. Evidências do efeito da repetência nos primeiros anos escolares. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 242-269, set. 2014. Disponível em

<<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1945/1945.pdf>> Acesso 27/10/2017.

COSTA, M.; KOSLINSKI, M. C. Prestígio escolar e composição de turmas – explorando a hierarquia em redes escolares. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 40, p. 305-330, mai./ago. 2008. Disponível em <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1442/1442.pdf>> Acesso 27/10/2017.

\_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. Quase-mercado oculto: disputa por escolas “comuns” no Rio de Janeiro. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 142, p. 246-266, jan./abr. 2011. Disponível em <<http://www.lapope.fe.ufrj.br/artigo24.pdf>> Acesso 27/10/2017.

COUSIN, O. L'effetétablissement: construction d'uneproblématique. **Revue Française de Sociologie**, n. 34, p. 395- 419, 1993. Disponível em <[http://www.persee.fr/doc/rfsoc\\_0035-2969\\_1993\\_num\\_34\\_3\\_4262](http://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1993_num_34_3_4262)> Acesso 27/10/2017.

DAYRELL, J. T.; JESUS, P. E. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 407-423, abr./jun. 2016.

DOURADO; L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>> Acesso 27/10/2017.

\_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_.; SANTOS, C., A; **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília/DF: INEP, 2007. Disponível em <[http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/qualidade\\_da\\_educacao.pdf](http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/qualidade_da_educacao.pdf)> Acesso 27/10/2017.

DURU-BELLAT, M. **Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives**. Paris: UNESCO, Institutinternational de planification de l'éducation, 2003. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136282f.pdf>> Acesso 27/10/2017.

FLETCHER, P. R. A repetência no ensino de 1º grau: um problema negligenciado da educação brasileira: uma análise preliminar e sugestão de avaliação adicional. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 10-41, jan./jun. 1985.

\_\_\_\_\_.; RIBEIRO, S. C. O ensino de primeiro grau no Brasil de hoje. **Em Aberto**, Brasília, ano 06, n. 33, jan./mar. 1987. Disponível em <<http://www.sergiocostaribeiro.ifcs.ufrj.br/artigos/1987%20O%20ensino%20de%201%20grau%20no%20Brasil%20de%20hoje.pdf>> Acesso 27/10/2017.

FRANCO, C.; BONAMINO, A. A pesquisa sobre característica de escolas eficazes no Brasil: breve revisão dos principais achados e alguns problemas em aberto. **Educação Online**, Rio de Janeiro, n. 01, p.02-13, 2005. Disponível em <<http://www.lambda.maxwell.ele.puc-rio.br/7378/7378.PDF>> Acesso 27/10/2017.

GLÓRIA, A. M. D. O tamanho da família como fator sociodemográfico a interferir na escolarização dos filhos. In: Reunião Anual da ANPED, 31., Caxambu, MG,

2008. **Anais eletrônicos...** Caxambu, 2008. Disponível em  
<<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt14-4174-int.pdf>> Acesso 27/10/2017.

\_\_\_\_\_. Relação entre escolaridade e diferenças constitutivas das fratrias. **Paidéia**,  
Ribeirão Preto, v.15, n.30, jan./abr. 2005. Disponível em  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2005000100006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2005000100006)>  
Acesso 27/10/2017.

GOLDTHORPE, J. H. Class Analysis and the Reorientation of Class theory: The Case  
of Persisting Differentials in Educational Attainment. **The British Journal of  
Sociology**, v. 61, s.01, p. 311-335, jan. 2010.  
Disponível em <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1468-4446.2009.01248.x/full>> Acesso 27/10/2017.

HALSEY A. H.; LAUDER, H; BROWN, P.; WELLS, A. S. (Org.). **Education:  
culture, economy and society**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

\_\_\_\_\_.; FLOUD, J.; ANDERSON. C. (Org.). **Education, economy and society: a  
reader in the sociology of education**. London: Collier Macmillan Limited, 1961.

HAMLIN, C. L. Boudon: Agência, Estrutura e Individualismo Metodológico. **Lua  
Nova**, São Paulo, 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 27/10/2017.

HASENBALG, C. A transição da escola ao mercado de trabalho. In: HASENBALG,  
C.; SILVA, N. V. (Org.). **Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida**.  
Rio de Janeiro: IUPERJ: Top Books, 2003, p.147- 172.

\_\_\_\_\_.; SILVA, N. V. (Org.). **Origens e Destinos: Desigualdades Sociais ao Longo da  
Vida**. Rio de Janeiro: Topbooks Editora, 2003.

HEILBORN, M. L.; CABRAL, C. S. Parentalidade juvenil: transição condensada para a  
vida adulta. In: Camarano A. A. (Org.). **Transição para a vida adulta ou vida adulta  
em transição?** Rio de Janeiro: IPEA; 2006. Disponível em  
<[http://www.en.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/capitulo\\_8\\_parentalidad\\_e.pdf](http://www.en.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/capitulo_8_parentalidad_e.pdf)  
2006> Acesso 27/10/2017.

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

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística <<https://www.ibge.gov.br/>>

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio  
Teixeira <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>>

JENCKS, C. et al. **Inequality**. A reassessment of the effects of family and schooling in  
America. New York: Harper and Row, 1972.

KLEIN, R.; RIBEIRO, S. C. A Pedagogia da Repetência ao Longo das Décadas.  
**Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v.03, n. 06, p. 55-62,

jan./mar. 1995. Disponível em  
<<http://www.sergiocostaribeiro.ifcs.ufrj.br/artigos/1995%20Pedagogia%20da%20repete%20cia%20ao%20longo%20das%20decadas.pdf>> Acesso em 27/10/2017.

KOSLINSKI, M. C.; ALVES, F. Novos olhares para as desigualdades de oportunidades educacionais: a segregação residencial e a relação favela asfalto no contexto carioca. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 805-831, jul./set. 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/09.pdf>> Acesso 27/10/2017.

\_\_\_\_\_.; COSTA, M. BRUEL, A. L.; BARTTHOLO, T. L. Movimentação de estudantes em um sistema educacional: padrões de “tracking”, rotulagem e reprodução da estratificação social. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 18, n. 3, p. fev. 2014.

LACERDA, W. M. G. De escolas públicas estaduais ao Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA). In: PIOTTO, D. C. (Org.). **Camadas populares e universidades públicas**: trajetórias e experiências escolares. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2014.

LAHIRE, B. **O sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LARANJEIRA, D. H. P.; IRIARTI, M. F. S.; RODRIGUES, M. S. Problematizando as Transições Juvenis na Saída do Ensino Médio. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 01, p. 117-133, jan./mar. 2016. Disponível em <file:///C:/Users/VANESSA%20CASTRO/Downloads/56124-252150-1-PB.pdf> Acesso 27/10/2017

LAURENS, J. P. **1 sur 500**: La réussite scolaire em milieu populaire. Toulouse: Presses Universitaires Du Mirail, 1992.

LIMA, M. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. **Novos estudos CEBRAP**, São Paulo, n.87, jul. 2010. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-33002010000200005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002010000200005) Acesso 27/10/2017.

\_\_\_\_\_. Acesso à universidade e mercado de trabalho: o desafio das políticas de inclusão. In MARTINS, H.; COLLADO, P. (Org.) **Trabalho e sindicalismo no Brasil e Argentina**. São Paulo: Hucitec/Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo, 2012, p. 91-111. Disponível em [http://www.fflch.usp.br/centrodametropole/upload/aaa/697-Capitulo\\_Marcia\\_Lima\\_Livro\\_Heloisa\\_Martins.pdf](http://www.fflch.usp.br/centrodametropole/upload/aaa/697-Capitulo_Marcia_Lima_Livro_Heloisa_Martins.pdf) Acesso 27/10/2017.

MENEZES-FILHO, N. **Os Determinantes do Desempenho Escolar no Brasil**. São Paulo: Instituto Futuro Brasil/ IBMEC/FEA USP, 2007. Disponível em <<http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/f4e8070a-8390-479c-a532-803bbf14993a.pdf>> Acesso 17/10/2017.

MÓNICA, M. F. Correntes e controvérsias em sociologia da educação. **Análise Social**, Lisboa, vol. XIII, n. 52, p. 989-1001, 1997. Disponível em

<<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223918210Y0tTF8h13Fh61EN3.pdf>>  
Acesso 17/10/2017.

MONTALVÃO, A. Estratificação Educacional no Brasil do Século XXI. **Dados**, Rio de Janeiro, vol. 54, n. 02, p. 389-430, 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/dados/v54n2/v54n2a06> Acesso 17/10/2017.

MORAIS, T. A.; GUIMARÃES, R. R. M.; RIOS-NETO, E. 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 nº 409**. Belo Horizonte: UFMG/ Cedeplar, 2010. Disponível em <http://www.cedeplar.ufmg.br/pesquisas/td/TD%20409.pdf>> Acesso 27/10/2017.

MULLER, W.; SHAVIT, Y. The Institutional Embeddedness of the Stratification Process: a comparative study of qualifications and occupations in thirteen countries. *In*: MULLER, W.; SHAVIT, Y. (Org.). **From School to Work**: a comparative study of educational qualifications and occupational destinations. Clarendon Press – Oxford, 2003.

NEUBERT, L. F. Expansão educacional e desigualdade de raça no Brasil. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 18, n. 03, p 117-146, fev. 2014.

NOGUEIRA, C. M. M. et al. A influência da família no desempenho escolar. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, vol. 4, n. 08, p. 379-396, 2009. Disponível em <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1591>> Acesso 27/10/2017.

\_\_\_\_\_.; FORTES, M. F. A Importância dos Estudos sobre Trajetórias Escolares na Sociologia da Educação Contemporânea. **Paidéia**, Belo Horizonte, vol. 3, n. 02, p. 57-74, 2004. Disponível em: <http://www.fumec.br/revistas/index.php/paideia/article/viewFile/1339/910> . Acesso 27/10/2017.

\_\_\_\_\_.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 15-36, abr. 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378>> Acesso 27/10/2017.

\_\_\_\_\_.; RESENDE2, T. F.; VIANA, M. J. B. Escolha do estabelecimento de ensino, mobilização familiar e desempenho escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.20, n.62, jul./set. 2015. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782015000300749](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000300749)> Acesso em 27/10/2017.

NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação do final dos anos 60 / início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. **Em Aberto**, Brasília, ano 09, n. 46, abr./jun.1990.

\_\_\_\_\_. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 07, p. 42-56, 1998.



\_\_\_\_\_. A relação família escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. **Análise Social**, Lisboa, v. XI, n. 176, p. 563-578, 2005. Disponível em: <<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218710803Y0rTC2qf4Zv28UH0.pdf>> Acesso 27/10/2017.

\_\_\_\_\_. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 31, n. 02, 2006. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6850>> Acesso 27/10/2017.

\_\_\_\_\_. Classes médias e escola: novas perspectivas de análise. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 01, p. 213-231, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss1articles/nogueira.pdf>> Acesso

\_\_\_\_\_.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

OLIVEIRA, N. V.; GUEDES, P. M. A aspiração das famílias por melhores escolas públicas. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n. 01, 2010. Disponível em <<http://www.clickideia.com.br/sg/uploads/uploads/estudos/estudos-pesquisas-computadores-e-internet-nas-escolas-publicas.pdf>> Acesso 27/10/2017.

PIOTTO, D. C. Trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 135, p. 701-727, set./dez. 2008. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742008000300008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742008000300008) Acesso 26/10/2017.

PORTES, E. A. Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG: um estudo a partir de cinco casos. 2001. 259 f. **Tese** (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-84NQZ9/2000000028.pdf?sequence=1>> Acesso 26/10/2017.

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA. Secretaria Municipal de Educação. **Orientação nº 02/2011**, que esclarece as diretrizes para avaliação e acompanhamento do bloco da alfabetização (os três anos iniciais do ensino fundamental).

RAFTERY, A. E.; HOUT, M. Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education, 1921-1975. **Sociology of Education**, v. 66, n. 01, p. 41-62, 1993. Disponível em <<https://www.csss.washington.edu/~raftery/Research/PDF/hout1993.pdf>> Acesso 26/10/2017.

REYNOLDS, D. et al. Educational Effectiveness Research (EER): A state of the Art Review. **Paper presented at 24th International ICSEI Conference**, Limassol, Cyprus, January 4-7, 2011. Disponível em <[https://www.icsei.net/icsei2011/State\\_of\\_the\\_art/State\\_of\\_the\\_art\\_Session\\_A.pdf](https://www.icsei.net/icsei2011/State_of_the_art/State_of_the_art_Session_A.pdf)> Acesso 26/10/2017.

\_\_\_\_\_. School Effectiveness: Retrospect and Prospect. **Scottish Educational Review**, n. 29, v.02, p. 97-113, 1997. Disponível em <<http://www.scotedreview.org.uk/media/scottish-educational-review/articles/51.pdf>> Acesso 26/10/2017.

RIANI, J. L. R. Impacto dos fatores familiares, escolares e comunitários na probabilidade de cursar a escola na idade adequada no Ensino Fundamental e Médio. XIV Encontro Nacional de Estudos Populacionais, 14., Caxambu, MG, 2004. **Anais...** Caxambu, ABEP, 2004. Disponível em <[http://www.abep.nepo.unicamp.br/site\\_eventos\\_abep/PDF/ABEP2004\\_60.pdf](http://www.abep.nepo.unicamp.br/site_eventos_abep/PDF/ABEP2004_60.pdf)> Acesso 26/10/2017.

\_\_\_\_\_.; RIOS NETO, E. L. G. Background familiar versus perfil escolar do município: qual possui maior impacto no resultado educacional dos alunos brasileiros? **Revista Brasileira de Estudos da População**, São Paulo, v. 25, n. 02, p. 251-269, jul./dez. 2008. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-30982008000200004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-30982008000200004)> Acesso 27/10/2017.

\_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. Impacto dos fatores familiares, escolares e comunitários na quantidade e qualidade do ensino no Estado de Minas Gerais. Seminário Sobre a Economia Mineira, 11., Diamantina, MG, 2004. **Anais...** Cedeplar/ UFMG, 2004. Disponível em <<http://www.cedeplar.ufmg.br/diamantina2004/textos/D04A050.PDF>> Acesso 27/10/2017.

RIBEIRO, C. A. C. **Estrutura de classe e mobilidade social no Brasil**. Bauru, SP: Edusc, 2007. <<http://ceres.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2016/05/Estrutura-de-classe-e-mobilidade-social-no-Brasil-Carlos-Ant%C3%B4nio-Costa-Ribeiro.pdf>> Acesso 27/10/2017.

\_\_\_\_\_. Desigualdade de oportunidades e resultados educacionais no Brasil. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 54, n. 01, p. 41-87, 2011. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0011-52582011000100002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0011-52582011000100002&script=sci_abstract&tlng=pt)> Acesso 27/10/2017.

RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 05, n. 12, mai./ago. 1991. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141991000200002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000200002)> Acesso 27/10/2017.

ROSISTOLATO, R. P. R. et al. Juventudes populares e projetos educacionais: construção e fortalecimento de redes de solidariedade, afeto e sociabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 20, n. 03, set./dez. 2013. Disponível em <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/2258/358>> Acesso 27/10/2017.

ROSISTOLATO, R. P. R. et al. Dinâmicas de matrícula em escolas públicas na cidade do Rio de Janeiro. **Proposições**, v. 27, n. 03, set./dez. 2016. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v27n3/1980-6248-pp-27-03-00237.pdf>> Acesso 27/10/2017.

SAMMONS, P.; HILLMAN, J.; MORTIMORE, P. **Key Characteristics of Effective Schools: A review of school effectiveness research.** London, Ed. Office for Standards in Education, 1995.

SANTOS, L. L. C. P; VIEIRA, L. M. F. “Agora seu filho entra mais cedo na escola”: a criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.27, n.96, p. 775-796, out. 2006. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302006000300008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300008)> Acesso 27/10/2017.

SCHULTZ, T. The Reckoning of Education as Human Capital. In: HANSEN, L. (Org.). **Education, Income and Human Capital.**New York: NBER, 1970, p. 297-306.

SCHWARTZMAN, S; COSSIO, M. B. Juventude, Educação e Emprego no Brasil. **Cadernos Adenauer**, v. 7. n. 02, p. 51-65, 2007. Disponível em <http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/d45865d7-943f-4245-979c-a75fa7086415.pdf> Acesso 27/10/2017

SILVA, N. V. Expansão Escolar e Estratificação Educacional no Brasil. In HASENBALG, C.; SILVA, N. V. (Org.). **Origens e Destinos: Desigualdades Sociais ao Longo da Vida.** Rio de Janeiro, Topbooks, 2003, p. 105-138.

\_\_\_\_\_.; HASENBALG, C. Tendências da Desigualdade Educacional no Brasil. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 03, Rio de Janeiro, 2000. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S001152582000000300001&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S001152582000000300001&script=sci_arttext)> Acesso 27/10/2017.

\_\_\_\_\_. Recursos familiares e transições educacionais. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 18, supl. p. S67-S76, 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v18s0/13794>>Acesso 27/10/2017.

SOARES, J. F. et al. **Escola eficaz: um estudo de caso em três escolas.** Belo Horizonte: Fundação Ford, 2002. Disponível em <[http://www.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seduc\\_dir/download/gestao1.pdf](http://www.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seduc_dir/download/gestao1.pdf)>Acesso 27/10/2017.

\_\_\_\_\_. O efeito da escola no desempenho cognitivo dos seus alunos. **REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficácia y Cambio em Educación**, Madrid, vol. 02, n. 02, p. 83-104, jul./dic. 2004. Disponível em <<http://www.redalyc.org/pdf/551/55120207.pdf>>Acesso 27/10/2017.

TAVARES JR., F. Desigualdade Social e Expansão Educacional no Brasil. XI Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia, Campinas, 2003. **Anais...** 2003. Disponível em <[http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=105&Itemid=170](http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=105&Itemid=170)>Acesso 27/10/2017.

\_\_\_\_\_. Limites Sociais da Educação no Brasil: estratificação, mobilidade social e ensino superior. 2007. 237 f. **Tese** (Doutorado em Ciências Sociais). Programa de Pós-

Graduação em Ciências Sociais, Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

\_\_\_\_\_. Limites sociais das políticas de educação: equidade, mobilidade e estratificação social. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 539-557, jul./dez. 2011. Disponível em <[http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/04/publicacoes-professores\\_limites-sociais-das-politicas-de-educacao.pdf](http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/04/publicacoes-professores_limites-sociais-das-politicas-de-educacao.pdf)> Acesso 27/10/2017.

\_\_\_\_\_.; FARIA, V. B.; LIMA, M. A. Indicadores de fluxo escolar e políticas educacionais: avaliação das últimas décadas. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 48-67, maio/ago. 2012. Disponível em <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/1929>> Acesso 27/10/2017.

\_\_\_\_\_.; FERES, F. L. C.; FREGUGLIA, R. S. A Produção da Exclusão Educacional no Brasil. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 18, n. 3, p. 51-81, fev. 2014.

\_\_\_\_\_.; SIMÃO, T. C. O Plano Nacional de Educação e o rendimento educacional. **Teoria e Cultura**, Juiz de Fora, v. 11, n. 1 jan./jun. 2016. Disponível em <<https://teoriaecultura.ufjf.emnuvens.com.br/TeoriaeCultura/article/view/2952>>Acesso 27/10/2017

VIANA, M. J. B. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidades. 1998. 264 f. **Tese** (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-85SJUP/2000000010.pdf?sequence=1>>Acesso 27/10/2017.

VIEIRA, M. M.; PAPPÁMIKAIL, L.; NUNES, C. Escolhas Escolares e Modalidades de Sucesso no Ensino Secundário: percursos e temporalidades. **Sociologia Problemas e Práticas**, Lisboa, n. 70, p. 45-70, set./dez. 2012. Disponível em <<http://sociologiapp.iscte.pt/pdfs/10300/10442.pdf>> Acesso 27/10/2017.

ZAGO, N. Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 10, n. 18, p. 70-80, jan/jul. 2000. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v10n18/07.pdf>>Acesso 27/10/2017.

\_\_\_\_\_. Do acesso à permanência no ensino superior. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32 mai./ago. 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>>Acesso 27/10/2017.

# ANEXOS

## Planilha modelo "A"

PLANILHA A: TRAJETÓRIA DA PRIMEIRA COORTE (2000-2007)														
NOME	SEXO	DATA DE NASCIMENTO	NOVATO OU REPETENTE	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	OBSERVAÇÕES GERAIS SOBRE A TRAJETÓRIA	
	1	02/05/1993	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	REPROVADO NA 1ª	
	0	02/05/1993	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	REPROVADO NA 2ª	
	0	06/04/1993	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	COMPLETOU	
	1	25/10/1991	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	REPROVADO NA 1ª	
	1	10/03/1993	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	APROVADO NA 1ª NÃO LOCALIZADO	
	1	03/07/1993	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	INATIVO NA 2ª	
	1	13/10/1992	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	COMPLETOU	
	1	11/11/1992	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	REPROVADO NA 4ª	
	1	12/03/1993	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	REPROVADO NA 4ª	
	0	15/03/1993	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	REPROVADO NA 1ª	
	0	11/09/1992	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	NÃO LOCALIZADO	
	0	22/12/1992	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	REPROVADO NA 4ª	
	0	21/03/1993	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	COMPLETOU
	0	06/06/1993	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	COMPLETOU
	0	05/05/1993	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	COMPLETOU
	0	25/07/1992	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	APROVADO NA 1ª NÃO LOCALIZADO
	0	10/10/1992	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	APROVADO NA 3ª NÃO LOCALIZADO
	1	02/09/1992	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	NÃO LOCALIZADO
	0	09/10/1992	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	APROVADO NA 8ª NÃO LOCALIZADO
	0	28/10/1990	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	TRANSFERIDO NA 1ª
	0	08/10/1992	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	COMPLETOU
	0	20/11/1992	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	REPROVADO NA 1ª
	0	07/06/1992	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	REPROVADO NA 1ª
	1	12/04/1989	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	REPROVADO NA 1ª
	0	25/10/1991	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	REPROVADO NA 1ª
	0	03/03/1992	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	TRANSFERIDO NA 1ª
	0	29/09/1992	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	REPROVADO NA 3ª

## Planilha modelo "B"

PLANILHA MODELO B: ESTRATO DA PRIMEIRA COORTE EM 2007		
NOME	ANO	LOCALIZAÇÃO
	2007	9ª
	2007	9ª
	2007	9ª
	2007	9ª
	2007	9ª
	2007	9ª
	2007	9ª
	2007	9ª
	2007	8ª
	2007	6ª (N)
	2007	8ª
	2007	8ª
	2007	6ª
	2007	FASE IV DO PROJETO CAMINHAR
	2007	8ª (N)
	2007	6ª (N)
	2007	7ª
	2007	7ª
	2007	INATIVO
	2007	INATIVO
	2007	7ª
	2007	7ª
	2007	7ª
	2007	8ª

## Planilha modelo “C”

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
1	PLANILHA MODELO C: LOCALIZAÇÃO DOS DEFASADOS EM 2008														
2	NOME	ANO	LOCALIZAÇÃO												
3		2008	9ª												
4		2008	9ª												
5		2008	8ª												
6		2008	8ª												
7		2008	8ª												
8		2008	9ª												
9		2008	8ª												
10		2008	8ª												
11		2008	6ª (N)												
12		2008	8ª												
13		2008	8ª												
14		2008	6ª												
15		2008	7ª												
16		2008	8ª (N)												
17		2008	6ª (N)												
18		2008	7ª												
19		2008	7ª												
20		2008	INATIVO												
21		2008	INATIVO												
22		2008	7ª												
23		2008	7ª												
24		2008	7ª												
25		2008	TRANSFERIDO												

## Roteiro da entrevista semiestruturada

<b>Roteiro de entrevista semiestruturada com os ex-alunos</b>
1. Nome:
2. Idade:
3. Cor:
4. Escolaridade:
5. Religião:
6. Profissão:
7. Estado civil:
8. Filhos:
9. Em qual cidade nasceu:
10. Em qual cidade o pai nasceu:
11. Escolaridade do pai:
12. Profissão do pai:
13. Em qual cidade a mãe nasceu:
14. Escolaridade da mãe:
15. Profissão da mãe:
16. Número de irmãos:
17. Qual a sua posição entre os irmãos?
18. Escolaridade dos irmãos:
19. Profissão dos irmãos:
20. Em qual cidade os avós nasceram:
21. Profissão dos avós:
22. Escolaridade dos avós:
23. Você ficou na creche? Pública ou privada? Com que idade entrou? A creche ficava no bairro? Quando saiu?

24. Você fez pré-escola? Como era? Onde era? Com que idade entrou? Quando saiu? Era público ou privado?
25. Quando entrou na 1ª série? 2º? 3º? 4º? 5º? 6º? 7º? 8º? 9º?
26. Morava próximo da escola?
27. Estudou em que horário?
28. Foi reprovado?
29. Quantas vezes? Em quais séries?
30. Como foi a reprovação?
31. O que sentiu?
32. Mudou de escola alguma vez? Por quê? Para onde?
33. Retornou posteriormente? Por quê?
34. Como foi o ensino médio? Onde estudou? Em que horário? EJA ou regular?
35. Foi reprovado? Em que ano?
36. Parou de estudar alguma vez?
37. Foi beneficiário de programa social, por exemplo, bolsa família?
38. Quando começou a trabalhar?
39. Trabalhou e estudou ao mesmo tempo?
40. Quais empregos já teve?
41. Fez cursos profissionalizantes? Quais? Onde?
42. Fez cursos técnicos? Quais? Onde?
43. Fez curso superior? Qual? Quando ingressou? Público ou privado? Ingressou por meio de cotas? Como pagava a mensalidade? Já terminou? Trabalha com isso?
44. Fez cursinho?
45. Alguém apoiava os seus estudos? Cobrava? Ajudava com os deveres?
46. Você frequentou algum lugar especial que te motivou a estudar? Por exemplo, escolinha de esporte; igreja; clube; grupo jovem.
47. Você se lembra de alguém especial que te incentivou a estudar? Um padrinho; um professor; um pastor; um tio; um amigo.
48. O que os pais costumavam dizer sobre a escola?
49. Qual era a escolaridade quando engravidou?
50. No caso de ter filho, ele já estuda? Onde? Em que ano?
51. Pretende continuar/voltar a estudar? Quais os planos para o futuro?

## Quadros de exame e comparação dos casos

Características individuais								Posição social da família/ capital econômico, cultural e social							
	Religião	Cor	Sexo	Idade	Escolaridade	Ocupação	Estado civil/filhos	Escolaridade dos pais	Ocupação dos pais	Escolaridade dos avós	Ocupação dos avós	Escolaridade dos irmãos	Origem	Local de Moradia	Composição familiar
C1	Católico	Negro	Feminino	24	Ensino Técnico	Estudante	Casada s/ filhos	M – E. F. P – E. F. incompleto	M – Serviços gerais P – Pedreiro	AvóM – E. F. incompleto	Avó M – Serviços gerais	02 irmãos evadiram da escola antes de concluir o ensino médio; 01 irmã de 15 anos ainda está estudando.	M – JF P – Outra C – JF	Próximo da escola	Pai; mãe; a filha mais velha; 03 irmãos; 01 tia (07 pessoas)
C2	Evangélico	Negro	Feminino	24	Ensino Superior incompleto	Comércio	Solteira s/ filhos	M – E. M. incompleto P – E. M.	M – Dona de casa P – Pequeno empresário	Avós M – E. F. incompleto Avós P – E. F. incompleto	Avó M – Dona de casa Avó M – Trab. rural Avó P – Dona de casa Avó P – Pastor Evangélico	01 irmão evadiu do ensino médio antes da conclusão; 01 irmã tem o ensino médio completo; 01 irmã tem o ensino superior incompleto.	M – Outra P – Outra C – JF	Próximo da escola	Pai; mãe; a filha mais velha; 03 irmãos (06 pessoas)
C3	Evangélico	Pardo	Masculino	24	Ensino Superior incompleto	Estudante	Solteiro s/ filhos	M – E. F. incompleto P – E.M.	M – Peq. Comerc. P – Mecânico	Avós M – E. F. incompleto Avós P – E. F. incompleto	Avó M – Dona de casa Avó M – Trab. Rural Avó P – Don de casa Avó P – Caseiro	01 irmã cursando o 6º ano do ensino fundamental.	M – Outra P – Outra C – Outra	Próximo da escola	Pai; mãe; o filho mais velho; 01 irmã (04 pessoas)
C4	Evangélico	Negro	Masculino	23 anos	Ensino Médio incompleto	Marceneiro	Solteiro c/filho	M – E. F. incompleto P – E. F. incompleto	M – Diarista P – Pedreiro	Avó P – Analfabeta	Avó P – Olhadora de crianças	01 irmã mais nova concluiu o ensino médio e cursa o normal superior; 02 irmãs mais velhas pararam de	M – Outra P – Outra C – Outra	Próximo da escola	Pai; mãe; o 3º filho; 03 irmãs (06 pessoas)



												estudar respectivamente na 7ª e 8ª série do ensino fundamental.			
C5	Evangélica	Branco	Feminino	21	Ensino Médio completo	Telemarketing	Solteira s/ filhos	M – E. M. P – E. F. incompleto	M – Desempregada P – Pintor/Pedreiro	Avó M – Analfabeta Avó P – E. F. incompleto	Avó M – Doméstica Avó P – Doméstica Avó P – Trab. Rural	01 irmã mais velha possui o ensino médio completo; 01 irmã do meio está cursando a faculdade de Direito em uma instituição particular.	M – Outra P – Outra C – JF	Próximo da escola	Pai; mãe; a filha mais nova; duas irmãs (05 pessoas)
C6	Protestante	Negra	Feminino	21	Ensino Técnico concluído e Ens. Sup. Incompleto	Estudante	Solteira s/ filhos	M – Ensino Superior P – Ensino superior	M – Funcionária Pub. P – Radialista	Avós M – Analfabetos Avó P – Analfabeta	Avós M – Trab. Rurais Avó P - Vendedora de quitutes	01 irmão do meio está no 2º ano do ensino médio; 01 irmã caçula está na 6ª série do ensino fundamental.	M – Outra P – Outra C – JF	Próximo da escola	Pai; mãe; a filha mais velha; 02 irmãos (05 pessoas)
C7	Católica	Negra	Feminino	18	Ensino Médio em curso	Estudante	Solteira s/ filhos	M – E. F. incompleto P – E. F. incompleto	M – Doméstica P – Pedreiro	Avós P – Analfabetos	Avó P – Dona de casa Avó P – Trab. Rural	Irmão de 11 anos de idade está cursando o 6º ano do ensino fundamental; Irmã de 19 anos parou de estudar no 1º ano do ensino médio; Irmã de 20 anos parou de estudar na 6ª série do ensino	M – JF P – JF C – JF	Próximo da escola	Pai; mãe; a penúltima filha; 05 irmãos (08 pessoas)

												fundamental; Irmã de 23 anos parou de estudar no 1º ano do ensino médio; Irmão de 25 anos parou de estudar na 6ª série do ensino fundamental.			
C8	Evangélico	Pardo	Feminino	18	Ensino Médio em curso	Estudante	Solteira s/ filhos	M – E. F. P – E. F. incompleto	M – Costureira P– Vigia/ Frentista	Avós M – Analfabetos Avós P – E. F. incompleto	Avó M – Lavadeira Avô M – Carpinteiro Avó P – Dona de casa Avô P – Trab. rural	_____	M – Outra P – Outra C – JF	Próximo da escola	Pai; mãe; a filha única (03 pessoas)
C9	Católico	Negro	Masculino	17	Ensino Médio em curso	Auxiliar de transporte escolar	Solteiro s/ filhos	M – E. F. incompleto P – E. M. incompleto	M - Copeira P – Téc. purificador	Avó M – Analfabeta Avó P – Ensino Médio	Avó M – Dona de casa Avó P – Cozinheira Avô P – Trab. rural	01 irmão de 14 anos está cursando o 8º ano do ensino fundamental; 01 irmã de 24 anos é formada em Direito.	M – Outra P – JF C – JF	Próximo da escola	Pai; mãe; o filho do meio; 02 irmãos (05 pessoas)

Capital cultural					Socialização extrafamiliar		Estrutura de oportunidades públicas
	Indícios de que os pais transmitem a importância da educação	Indícios de relativa avaliação dos custos e benefícios de prosseguir a educação	Reprovação	Escola em que cursou o Ensino Médio	Cursos de outras naturezas	Transição escola/ mercado de trabalho	Políticas de democratização
C1	Sim	Sim	Não	Escola pública do bairro	Informática Manutenção de computadores Secretariado	Começou a exercer atividade remunerada durante o ensino médio (estágio). Aos 18 anos ingressou em atividade remunerada formal, no comércio.	PISM ENEM COTAS
C2	Sim	Sim	Sim	Escola pública central mais prestigiada	Cursinho popular para o Colégio Técnico Universitário; Cursinho preparatório para o exame seletivo para a universidade pública; Frequentou projeto social; Frequentou escola de música com bolsa social.	Começou a exercer atividade remunerada depois do ensino médio. Aos 19 anos ingressou em atividade remunerada formal, como atendente de telemarketing.	PISM ENEM COTAS
C3	Sim	Sim	Não	Escola pública do bairro	Cursinho preparatório Militar	Começou a exercer atividade remunerada informal depois do ensino médio, em um curso de informática do tio, após ser desligado da Academia da Força Aérea.	PISM ENEM PROUNI SISU COTAS BOLSA ALIMENTAÇÃO E TRANSPORTE PELA UNIVERSIDADE FEDERAL
C4	Sim	Sim	Sim	Mais de uma escola pública do bairro	Capoeira	Começou a exercer atividade remunerada informal durante o ensino fundamental, como lanterneiro, para um conhecido da família. Aos 18 anos ingressou em atividade remunerada formal em um supermercado.	BOLSA FAMÍLIA
C5	Sim	Sim	Não	Escola pública do bairro	Cursos de secretariado Atendimento ao público Telemarketing Internet e informática Curso de dança	Começou a exercer atividade remunerada informal durante o ensino fundamental, junto com a mãe, ajudando a tomar conta das crianças. Aos 18 anos de idade, começou a exercer atividade remunerada formal, em um Call Center.	POUPANÇA JOVEM
C6	Sim	Sim	Não	Escola pública central mais prestigiada	Não	Começou a exercer atividade remunerada durante o ensino médio, em um Call Center.	ENEM FIES BOLSA FAMÍLIA

				e escola pública do bairro			
C7	Sim	Sim	Não	Escola pública central mais prestigiada	Informática	Começou a exercer atividade remunerada informal durante ensino fundamental, como babá, para uma conhecida. Hoje, aos 18 anos, no 3º ano do ensino médio, dedica-se principalmente aos estudos.	PISM COTAS BOLSA FAMÍLIA
C8	Sim	Sim	Não	Escola pública central mais prestigiada	Informática Inglês Cursinho para prestar exame para o Instituto Federal Vôlei	Nunca exerceu atividade remunerada	PISM COTAS
C9	Sim	Sim	Não	Escola pública central mais prestigiada	Curso profissionalizante de elétrica automotiva Escolinha de futebol Aulas de Lutas	Começou a exercer atividade remunerada informal durante o ensino médio, como auxiliar de transporte escolar, para um vizinho de bairro.	PISM COTAS BOLSA FAMÍLIA