

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - UFMG
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS - FAFICH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS, CAPITAL CULTURAL E HERANÇA FAMILIAR

IGOR ADOLFO ASSAF MENDES

BELO HORIZONTE

2012

IGOR ADOLFO ASSAF MENDES

TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS, CAPITAL CULTURAL E HERANÇA FAMILIAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestrado.

Prof. Francisco Coelho – Orientador

BELO HORIZONTE

2012

1 301 MENDES, IGOR ADOLFO ASSAF

M538t Trajetórias educacionais, capital cultural e herança família
2012 [manuscrito] / Igor Adolfo Assaf Mendes. - 2012.
107. f.

Orientador: Francisco Coelho dos Santos.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas
Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.

1. Sociologia - Teses. 2. Educação – Teses. 3. Escolas – Teses.
4. Cultura – Teses. I. Santos, Francisco Coelho dos.. II.
Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e
Ciências Humanas. III. Título

TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS, CAPITAL CULTURAL E HERANÇA FAMILIAR

Por

IGOR ADOLFO ASSAF MENDES

Dissertação aprovada para obtenção do grau de
Mestrado, pela Banca examinadora formada por:

Presidente: Prof. Francisco Coelho, Doutor em Sociologia - Orientador, UFMG

Membro: Prof. Danielle Cireno Fernandes, Doutora em Sociologia, UFMG

Membro: Prof. Bruno Lazzarotti Diniz Costa, Doutor em Ciências Sociais, FJP

Belo Horizonte, 27 de Fevereiro de 2012

A minha esposa, Sabrina e ao meu irmão caçula,
Tiago.

AGRADECIMENTOS

Fazer agradecimentos sempre é algo complicado. Não porque eu seja ingrato às pessoas que participam da minha jornada, mas porque por um relapso posso esquecer de pessoas que me apoiaram, ou então preencher folhas e mais folhas tentando me lembrar de cada um que passou e escrever uma outra dissertação apenas sobre o assunto (fica a dica para o doutorado, talvez). Para minha pessoa, que tropeça no português e na redação mesmo depois de estudar por mais de 15 anos, tende a ser mais difícil porque não sou de muitas palavras. Minha mãe sempre diz o quanto sou “curto e grosso” para escrever. Mas isto não é sobre mim, é sobre as pessoas que colaboraram com este projeto.

O primeiro agradecimento vai ao meu orientador, professor “Chico”, que me deu o conselho mais sábio na hora de escolher o tema da minha pesquisa: o que fazia meu coração bater. Agradeço também a enorme paciência que teve comigo, pois, devido a tal conselho, passei por diversos caminhos, sempre muito empolgado. E ele, com sua postura de tutor e amigo, me lembrava do prazo.

Agradecimentos também à professora Danielle Cireno que me ajudou a entender um pouco de estatísticas e pelo incentivo, confiando e acreditando no meu trabalho desde a graduação.

Ao professor Bruno Lazzarotti pelas prazerosas conversas nos corredores da Fundação João Pinheiro que me inspiraram a escrever este trabalho e pela oportunidade de trabalhar com ele nos últimos dois anos. Obrigado pelo voto de confiança e pela amizade. Espero poder continuar contando com sua colaboração.

Agradeço também os amigos da Fundação João Pinheiro, Nícia, Renato e Nira pelo apoio e tudo mais que vocês ofereceram (um livro, um café, um biscoito de polvilho). Principalmente agradeço o professor Frederico Poley por ter me dado a oportunidade de trabalhar com ele e sua equipe. Se não fosse pela oportunidade que me foi cedida, dificilmente o mestrado se realizaria.

Agradeço, ainda, à professora Maria Alice Nogueira, que mesmo sem me conhecer e sem trocar uma só palavra comigo antes da versão final deste trabalho, também me inspirou a escrevê-lo.

Aos meus amigos de sempre, Mateus, Schiroky, Álvaro, Daniel, P.H. e toda a turma que me fazia esquecer um bocado das chateações do dia-a-dia e me faziam mergulhar em conversas divertidas e até filosóficas. Não posso me esquecer também dos amigos do

mestrado que trilharam junto comigo esse caminho acadêmico: Zakia, Mel, Geélison, Mateus, Juliana e Juliana. Nós merecemos!

Ao irmão Joílson, que me chamava de mestre antes mesmo deste trabalho estar completo. Saudades!

Enormes agradecimentos aos meus familiares: Meus pais, José e Pilar, por terem me incentivado desde a infância a me dedicar aos estudos (esse trabalho esbarra um pouco no que aprendi em casa). A minha irmã, Mariana, por ficar empolgada com meu mestrado, como se fosse ela mesma a fazê-lo, e agradeço também meu irmão, Tiago, pelo carinho que demonstra a sua maneira.

Sabrina, nem cabe aqui o tamanho do meu agradecimento. Você foi a pessoa que me incentivou a cursar essa pós. Você foi quem aturou a falta de tempo, o estudo constante, o nervosismo com prazos, as viagens para congressos e milhares de outras coisas que só você pode nomear. Obrigado por me ajudar e realizar mais esse sonho!

Por fim, agradeço a todos que me acompanham na minha jornada. Desculpem-me se esqueci de citá-los.

“Nossas escolas são construídas segundo o modelo das linhas de montagem. Escolas são fábricas organizadas para a produção de unidades biopsicológicas móveis, portadores de conhecimentos e habilidades. Esses conhecimentos e habilidades são definidos exteriormente por agências governamentais a que se conferiu autoridade para isso. Os modelos estabelecidos por tais agências são obrigatórios, e têm a força de leis. Unidades biopsicológicas móveis que, ao final do processo, não estejam de acordo com tais modelos são descartadas. É a sua igualdade que atesta a qualidade do processo. Não havendo passado no teste de qualidade-igualdade, elas não recebem os certificados de excelência ISSO – 12.000, vulgarmente denominados diplomas. As unidades biopsicológicas móveis são aquilo que vulgarmente recebe o nome de “alunos”.”

(ALVES, 2004, PP. 36)

RESUMO

As perspectivas teóricas que relacionam a educação com o desenvolvimento socioeconômico nas ciências sociais seguiram duas linhas principais de pensamento. A primeira, a perspectiva funcionalista meritocrática, trata a educação como instrumento de superação das desigualdades sociais na sociedade moderna. Para ela escolarização seria responsável por equalizar os indivíduos, que a partir daí desenvolveriam habilidades e se diferenciariam quanto a posições ocupadas a partir de esforço pessoal. As perspectivas da reprodução social, a seu turno, tendem a enfatizar o papel ambíguo do sistema escolar no processo de transmissão de desigualdades sociais. Se por um lado a escola tem importante papel socializador, ela parece transmitir as desigualdades herdadas no âmbito familiar. Basicamente se trata de uma relação entre os recursos disponíveis na família e o alcance educacional e social dos indivíduos.

Dentre os principais autores da perspectiva da reprodução social destaca-se neste trabalho a contribuição de Pierre Bourdieu. Segundo o autor, a incorporação de certos *habitus* gera disposições (tanto entre alunos quanto entre professores) que são responsáveis pela manutenção e reprodução das diferenças de classe em salas de aula. Por mais neutro que o sistema educacional possa ser, os *habitus* de classe determinam a posição que os indivíduos assumem em relação à educação formal. O principal componente deste *habitus* seria o capital cultural. Desta maneira, uma importante instituição para produzir tais disposições seria a família.

Diante das hipóteses que focalizam entre origem socioeconômica, ambiente familiar e educação, pretende-se trabalhar os dados da Pesquisa de Amostra de Domicílios de Minas Gerais (PAD/MG) e testar a força explicativa da hipótese de reprodução social das desigualdades a partir das informações sobre família, nível educacional e prática cultural presentes na pesquisa.

ABSTRACT

The theoretical perspectives that relate education to the socio-economic development in the social sciences have followed two main lines of thought. The first, the functionalist perspective meritocratic, treats education as a means of overcoming social inequality in modern society. For her school would be responsible for equalizing the individuals, who from then develop skills and to differ on positions occupied from personal effort. The prospects of social reproduction, in turn, tend to emphasize the ambiguous role of the school system in the transmission of social inequalities. On the one hand the school has an important socializing role, it seems to convey the inequalities inherited within the family. Basically it is a relationship between family resources and educational outreach and social development of individuals.

Among the major authors from the perspective of social reproduction in this paper highlights the contribution of Pierre Bourdieu. According to the author, the incorporation of certain provisions generate habitus (both among students and among teachers) that are responsible for the maintenance and reproduction of class differences in classrooms. For more neutral that the educational system may be the class habitus determine the positions that individuals take in relation to formal education. The main component of habitus would be the cultural capital. Thus, an important facility for producing such arrangements would family.

Given the hypotheses that focus between socioeconomic background, family and education, we intend to work the data from the “Pesquisa de Amostra de Domicílios de Minas Gerais” (PAD / MG) and test the explanatory power of the hypothesis of social reproduction of inequalities from the information on family, educational and cultural practice in the present study.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Esquema das interações entre origem social, educação e classe social alcançada segundo a teoria Meritocrática Liberal.....	29
Figura 2 – Relações possíveis entre recursos familiares, escolarização e contexto social.....	33
Figura 3 - Possíveis relações entre herança familiar, capital cultural e desempenho educacional.	47

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Indicadores Componentes do Escore de Capital Cultural (capital cultural individual).....	60
Tabela 2: Decil de renda domiciliar per capita dos domicílios da amostra (R\$)	61
Tabela 3: Situação censitária dos domicílios da amostra – MG/2009	64
Tabela 4: Distribuição da população da amostra (G1 e G2) de acordo com a idade – MG/2009	64
Tabela 5: Distribuição da população da amostra de acordo com o sexo do entrevistado- MG/2009	65
Tabela 6: Distribuição da população da amostra de acordo com raça ou cor declarada - MG/2009	65
Tabela 7: Distribuição da população de acordo com o tipo de arranjo domiciliar (TAD) e número médio de moradores nos domicílios- MG/2009	66
Tabela 8: Anos de estudos completos dos responsáveis pelos domicílios da amostra - MG/2009	66
Tabela 9: Distribuição da população da amostra de acordo com decil de renda familiar per capita - MG/2009	67
Tabela 10: Condição de defasagem escolar (G1) de acordo com o decil de RDPC - MG/2009	67
Tabela 11: Frequência ao ensino superior (G2) de acordo com o decil de RDPC - MG/2009	68
Tabela 12: Resultados dos testes KMO e MSA	70
Tabela 13: Componentes da matriz de capital cultural	70
Tabela 14: Modelo 1: chances de acesso ao ensino superior (G2)	72
Tabela 15: Variáveis do Modelo 1 para defasagem escolar (chances de estar defasado – G1)	74
Tabela 16: Comparação entre as variáveis do modelo 1 e 2 para acesso ao ensino superior (G2)	75
Tabela 17: Comparação entre as variáveis do modelo 1 e 2 para defasagem escolar (G1)	77
Tabela 18: Comparação entre os resultados da regressão controlados por nível de renda para acesso ao ensino superior (G2)	78
Tabela 19: Comparação entre os resultados da regressão controlados por nível de renda para defasagem escolar (G1).....	79

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
	PROBLEMA DE PESQUISA	17
	QUESTÕES DE PESQUISA	17
	OBJETIVOS	19
1.1.1	Geral.....	19
1.1.2	Específicos	19
	PRESSUPOSTOS DA PESQUISA	20
	JUSTIFICATIVA PARA ESTUDO DO TEMA.....	20
	ESTRUTURA DO TRABALHO.....	21
2	REVISÃO TEÓRICA.....	22
	PERSPECTIVAS SOCIOLÓGICAS SOBRE EDUCAÇÃO	22
2.1.1	O papel da educação nas sociedades modernas: as influências Durkheim e Weber .	24
2.2.	ESCOLA, FATOR DE ASCENSÃO SOCIAL OU DE PRIVILÉGIO DE CLASSE?.....	27
2.1.2	Socialização, diferenciação e seleção: o funcionalismo parsoniano	27
2.1.3	Meritocracia e educação.....	29
2.1.4	Reprodução Social.....	34
2.1.5	Relatório Coleman: A escola faz diferença?	44
3	RECURSOS FAMILIARES.....	48
3.1.	CAPITAL SOCIAL.....	50
3.2.	CAPITAL CULTURAL	53
3.3.	CAPITAL ECONÔMICO	55
3.4	OUTRAS CARACTERÍSTICAS	56
4	METODOLOGIA.....	57

4.1 POPULAÇÃO E AMOSTRA.....	58
4.2 INDICADORES, PROCEDIMENTOS E ANÁLISE DE DADOS.....	59
4.3. LIMITAÇÕES DA PESQUISA.....	61
5 APRESENTAÇÃO DOS DADOS E RESULTADOS	64
5.1 CARATERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO.....	64
5.2 RESULTADOS DA REGRESSÃO.....	72
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
7 REFERÊNCIAS.....	84
ANEXO A.....	88
ANEXO B.....	92

1 INTRODUÇÃO

A influência das condições familiares sobre o sucesso acadêmico de seus filhos constitui um vasto campo de pesquisa nas ciências sociais, constitui uma área que abarca diversos autores. Tem-se entendido nos estudos das últimas décadas que a desigualdade de oportunidades educacionais influencia a reprodução intergeracional das desigualdades sociais, por ser a educação importante meio de ascensão social e econômica. Galgar posições ocupacionais de *status* mais prestigiosos do que a dos pais se tornou possível, entre outros fatores, graças a um padrão de valorização dos estudos. A educação universal tornou-se, portanto, símbolo da igualdade de oportunidades. Igualar as oportunidades educacionais seria uma maneira de corrigir desigualdades de origem. No entanto, estudos como o de Fernandes(2001) e Silva (2003), entre outros, parecem demonstrar que, no Brasil, assim como em outros países, o sistema educacional reproduz ou, ao menos, não reverte as disparidades socioeconômicas herdadas.

No Brasil, Nelson do Valle Silva e Carlos Hasenbalg têm realizado diversos estudos na área¹, propondo modelos de análise e formas de inferência que permitem, com precisão, identificar as relações entre recursos familiares e educação. Basicamente, trata-se de estimar as relações entre origem social e alcance educacional, ou seja, até onde indivíduos de origem social diferente podem chegar dentro do sistema de ensino formal.

Neste cenário, estudos mais recentes têm se dedicado a chamada Eficácia Escolar. O termo sugere uma pesquisa relativa aos aspectos institucionais da escola que promovem o aprendizado. Duas perguntas acompanham este tipo de pesquisa: a escola faz alguma diferença na alocação de *status*? O aprendizado do aluno tem alguma influência no seu papel social futuro? A preocupação com estas questões se deve a legitimidade dada às instituições formais de ensino como mecanismo de ascensão social.

A abordagem principal deste trabalho será uma discussão a respeito das perspectivas teóricas sobre a eficácia do sistema escolar em alocar os indivíduos em diferentes estratos ocupacionais e sociais e dos fatores relevantes, considerados pela literatura, de que as famílias/domicílios podem dispor e que impactam o desenvolvimento educacional das

¹ Conferir HASENBALG e SILVA (2003).

crianças e nas oportunidades de melhoria social para os indivíduos. São eles: (a) Capital Social; (b) Capital Cultural; e (c) Capital Econômico.

PROBLEMA DE PESQUISA

O papel da educação como fator de estratificação social tem sido destacado em diversos trabalhos e pesquisas da sociologia. Apesar de ter sido demonstrado que não é possível afirmar simplesmente que bom desempenho escolar gera mobilidade social², há uma relação estreita entre alcance educacional e classe social de destino, portanto, apesar de não haver uma relação direta entre os dois fatores, o desempenho educacional oferece diversas possibilidades de desenvolvimento para os indivíduos, particularmente os de baixa renda. Alcançar o ensino superior tem sido fator de diferenciação de classe, pois determina as possibilidades ocupacionais que, por sua vez, determinarão o estrato social de destino. O problema surge quando a escola não é o único fator determinante de tais alocações ou quando o acesso à escola é desigual.

Diversos são os fatores externos à escola que contribuem para o alcance educacional. A importância dos recursos familiares e o estrato ocupacional original dos pais dos indivíduos são normalmente os mais apontados como fatores relevantes na determinação de tais processos. Porém há certos traços de comportamento de classe referenciados como importantes para o processo educativo, como certas práticas culturais (considerando a chamada alta cultura), que não têm recebido muita atenção de pesquisadores. Segundo SCHERGER e SAVAGE (2010), a falta de trabalhos sobre as relações entre a cultura e mobilidade social (através da educação) se deve à oposição entre os defensores da escolha racional e os autores que defendem uma aproximação da hipótese da importância do capital cultural na definição da estrutura social de classes. O capital cultural assim parece não receber a mesma atenção do que os fatores econômicos e, geralmente, são medidos nas pesquisas apenas através da indicação da escolaridade dos pais.

QUESTÕES DE PESQUISA

Como foi salientado anteriormente, a educação formal adquiriu demasiada importância nas sociedades modernas, seja no âmbito da socialização, seja na determinação dos papéis sociais dos indivíduos. A primeira questão a ser levantada neste estudo é relativa a

²O fenômeno da expansão educacional não ter sido acompanhada por redução das desigualdades sociais já foi objeto de outros trabalhos. Ver, por exemplo: SILVA, 2003; BOURDIEU, 2010 d; GOLDTHORPE, 2003; entre outros..

este papel, ou seja, tendo em vista a importância que a educação formal adquiriu nas sociedades modernas, ela tem papel definidor do status social dos indivíduos? Se assim acontece, e tendo em vista que a escola não é o primeiro e nem o único ambiente de socialização frequentado pelos indivíduos, há fatores exteriores à escola que contribuem para determinação da trajetória de ensino? Portanto, a segunda questão é: o ambiente exterior, em especial o familiar, influencia o desenvolvimento escolar? E por fim, tendo em vista as desigualdades sociais às quais as famílias estão sujeitas e a suposta capacidade da escola de alocar indivíduos em diferentes posições sociais de acordo com o nível de ensino alcançado, a escola legitima as desigualdades herdadas da família, facilitando ou dificultando a decodificação da cultura própria do sistema de ensino?

OBJETIVOS

A seguir, enunciam-se os objetivos geral e específicos de pesquisa.

1.1.1 Geral

Verificar a força explicativa da teoria da reprodução social para os dados de alocação sócio-econômica e das disposições em relação ao sistema educacional no Brasil a partir da Pesquisa de Amostra de Domicílios de Minas Gerais (PAD/MG) para o ano de 2009.

1.1.2 Específicos

- a) Estabelecer, após a aplicação do modelo de regressão logística que será proposto, as possíveis relações entre os determinantes dos Recursos Familiares sobre o alcance educacional;
- b) Verificar as possíveis relações entre o capital cultural dos indivíduos, desempenho educacional e a matrícula no ensino superior;

Ampliar o entendimento dos indicadores que compõem esses recursos culturais e verificar a sua relevância para desempenho escolar.

PRESSUPOSTOS DA PESQUISA

Com base na revisão da literatura e resultados de pesquisas na área foi possível perceber a preocupação constante com o papel da educação formal como fator de superação das desigualdades sociais tanto na perspectiva meritocrática com nas perspectivas da reprodução social. Como à escola foi legado esse papel de nivelamento dos indivíduos a fim de que o sistema os trate de forma mais meritocrática, - ou seja, premiando os que são capazes de desenvolver os talentos necessários para exercer determinadas tarefas – a instituição adquiriu papel central na formação do intelecto dos indivíduos. No entanto, devido aos diversos percalços a serem superados durante a “caminhada” dos indivíduos rumo à ascensão social, muitos ficam pelo caminho gerando o questionamento sobre o verdadeiro papel da escola.

Os estudos na área de educação ou estratificação social têm dado ênfase nos chamados Recursos Familiares³. Os recursos familiares são definidos como os recursos materiais e não materiais provenientes da família, os quais influenciam na qualidade do aprendizado e nas oportunidades de progressão escolar. Tais recursos são considerados como sendo de três ordens relevantes: capital cultural, capital social e capital econômico. Estudos com bases de dados e métodos diferentes têm avaliado tais relações, no entanto pode-se dizer que em geral avaliam determinadas dimensões de tais recursos e não os recursos em si. Pesquisas de formato *survey* quantitativo, sendo de censo ou amostral, como o caso da base de dados daPAD/MG, podem nos dar informações objetivas a cerca destes recursos, mas não a forma como estes são transmitidos⁴.

JUSTIFICATIVA PARA ESTUDO DO TEMA

Apesar da gama de trabalhos já propostos na área de sociologia da educação que buscam compreender as relações entre o ambiente de origem dos indivíduos e seu alcance educacional, poucos tiveram a possibilidade de trabalhar com dados referentes as atividades culturais. Além disso, devido ao amplo leque de informações contidas nos dados da PAD/MG, o banco de dados permitirá ampliar o entendimento que outras pesquisas puderam

³ SILVA, 2003; SILVA e HASENBALG, 2001; FERNANDES, 1999; entre outros.

⁴ Ex: geralmente utiliza-se a escolaridade dos pais como medida de capital cultural, no entanto não se pode afirmar que esse recurso está sendo transmitido, nem de que forma ele é transmitido, com incentivo a leitura, passeios, conversas, expectativas etc.

ter a respeito do que se constitui como Recursos Familiares, em especial os indicadores de Capital Cultural, devido às especificidades do banco.

ESTRUTURA DO TRABALHO

A estrutura do trabalho é a seguinte:

- (a) revisão de literatura das perspectivas teóricas sobre educação e mobilidade social;
- (b) apresentação de estudos que trabalham as relações entre ambiente familiar, disposições em relação a escola e sucesso escolar;
- (c) apresentação dos dados socioeconômicos referentes às informações relevantes para o trabalho seguidas de breves análises;
- (d) aplicar-se-á a fórmula de regressão a fim de verificar as possíveis relações entre origem familiar e escolaridade;
- (e) haja visto as percepções relativas aos modelos propostos e as relações entre educação e cultura dominante, propor um modelo de regressão que possibilite captar as diferenças culturais a fim de inferir a influência destes aspectos no percurso educacional.

2 REVISÃO TEÓRICA

PERSPECTIVAS SOCIOLÓGICAS SOBRE EDUCAÇÃO

“É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como do natural.” (BOURDIEU, 2010 a, pg. 40)

O acúmulo de conhecimento tornou a socialização dos indivíduos algo complexo. Nos últimos séculos, a escola assumiu lugar central no processo de socialização das novas gerações nos valores, hábitos, atitudes e conhecimentos produzidos e acumulados historicamente (SANTOS,2000). Produziu-se, assim, a necessidade de que crianças frequentem a escola a fim de integrarem a sociedade de forma efetiva. Na atual fase de desenvolvimento das sociedades, em que a informação tem papel privilegiado para se desenvolver praticamente toda atividade humana, precisa-se apenas se deparar com pessoas que não têm nenhuma instrução para observar as dificuldades sociais impostas aos que não tiveram a chance de se dedicar aos estudos. As barreiras encontradas vão da ordem da simples dificuldade em exercer determinadas atividades, à impossibilidade de se integrar socialmente em determinadas situações, ou de conseguir um emprego formal quando o mercado de trabalho exige cada vez mais qualificações e especialização. Tais situações se tornam uma labuta para os de origem social mais baixa⁵.

O interesse sociológico na instituição escolar reside em suas características como instituição socializadora, assim como a família, os grupos sociais, os meios de comunicação e outras instituições modernas que constituem identidades coletivas, posições sociais e formas de interação.

La educación como subsistema social da atribución y legitimación de posiciones sociales permite acercarse a lo que es el objeto central de la sociología: la explicación de las desigualdades sociales y de los mecanismos por los que éstas se construyen, se mantienen, se legitiman, se reproducen o se modifican.” (BONAL, 1998, p. 20)

⁵ No entanto autores como SANSONE (2003) mostram que o desemprego nem sempre atinge os menos escolarizados, mas muitas vezes os jovens. O que pretende-se levantar mais a frente neste trabalho, são as tendências da perpetuação de uma situação social, tendo em vista que o ensino é entendido como meio de ascensão social.

Portanto a interação entre educação e desenvolvimento socioeconômico está mais do que justificada como objeto de estudos sociológicos. As perspectivas teóricas em educação e desenvolvimento socioeconômico podem ser divididas em duas posições principais:

- **funcionalista:** a passagem de uma sociedade tradicional para uma sociedade moderna resultaria num processo de mobilidade social baseado nas características individuais adquiridas e não mais nas características atribuídas a posição social do nascimento. A escola assumiria uma função nas sociedades modernas de nivelamento de conhecimento, portanto responsável por socializar e selecionar os indivíduos;

- **da reprodução social:** ao invés de possibilitar a mobilidade social ascendente, a expansão da educação teria servido para perpetuar e promover a desigualdade social a partir da legitimação das relações sociais existentes. A reprodução se daria a partir do processo de seleção e treinamento de indivíduos para representar papéis ocupacionais que meramente refletem as posições sociais de suas famílias.

2.1.1 O papel da educação nas sociedades modernas: as influências Durkheim e Weber

“Em casa, na rua, no trabalho, nos espaços de lazer; nas rodas informais de bate-papo, nos debates acadêmicos e na campanhas políticas; nos pequenos círculos ou nos grandes meios de comunicação de massa; em simples opiniões ou em análises sofisticadas, enfim, em todos os lugares e por diversos meios, todos expressam sua opinião sobre educação. Pode-se dizer, então, que a educação transformou-se em tema de debate público, todos têm algo a dizer sobre ela e não há dúvida de que é legítimo que isso aconteça.” (SOUZA, 2007, p.111)

Apontar a educação como fator de mudança social e a escola como seu principal instrumento tornou-se referencial nas sociedades modernas. De certa forma, existe no senso comum tal associação entre educação e desenvolvimento.

A educação formal⁶ como a conhecemos hoje, adquiriu importância particular nas sociedades modernas. A escola recebeu nestas sociedades o papel de padronizar o conhecimento dos jovens, estabelecendo as bases da cidadania e do projeto civilizatório, além de instituir uma hierarquia de ensino que classifica os que são capazes de obter os mais altos graus acadêmicos. Podemos recuar até o Iluminismo a fim de estabelecer a origem deste projeto civilizatório que teve no pensamento Positivista sua consolidação.

O sociólogo Emile Durkheim (1987) inaugurou a discussão sobre o papel da educação nas ciências sociais e firmou as bases para os estudos pedagógicos ao argumentar que, como a sociedade moderna caminhava rumo a exigências cada vez maiores de qualificação e especialização de seus trabalhadores, seria função da educação escolar equalizar o conhecimento dos indivíduos, além de promover os valores relativos à convivência social assumindo o papel que antes cabia as instituições tradicionais como a família e a Igreja. A educação vai assumindo, assim, um espaço na cultura moderna a partir de uma concepção funcionalista.

A expansão da educação via Estado na primeira metade do século XX passa a gerar discussões sobre a perspectiva funcionalista. De acordo com tal perspectiva teórica, as relações de trabalho se alteravam devido a exigências próprias da sociedade moderna industrial⁷. A relação entre classe social de origem, educação e classe de destino, das sociedades modernas contrastaria com a sociedade tradicional, com posições sociais “fechadas”.

⁶ Comumente em sociologia fala-se de educação formal com o intuito de referir ao ensino vinculado às instituições como as escolas e universidades, em contraste a educação familiar ou qualquer outro tipo de processo educativo que não leve a formalidades como obtenção de níveis específicos, de diplomas, organização do saber etc. Essa questão será explicitada mais a diante.

⁷ Pode-se citar alguns autores como Daniel Bell e Talcott Parsons, entre outros.

Da forma semelhante, surge no campo da economia à teoria econômica do Capital Humano. De acordo com tal perspectiva, o Capital Humano é uma medida de qualificação dos indivíduos devido à profissionalização do saber: o estudo formal era uma forma de investimento. Quanto maior o investimento na qualificação dos indivíduos, maiores seriam os retornos em termos de salário e emprego. Há uma relação positiva entre desenvolvimento econômico e taxas de escolarização. Bonal (1998) resume essa relação entre o Capital Humano e a expansão da educação no pós Segunda Guerra Mundial:

La educación no solamente se considera fundamental para el crecimiento sostenido y para la mejora de la productividad, sino que es también el elemento clave para el abandono del subdesarrollo.

(...) La teoría del capital humano, formulada inicialmente por Theodore W. Schultz em 1960, no solamente responde a estas necesidades, sino que legitima asimismo la outra premisa fundamental de la concepción funcionalista de la educación: la igualdad de oportunidades. (BONAL, 1998, p. 40)

Como podemos observar, de acordo com as perspectivas teóricas acima, a educação assume uma nova função social de eliminação da pobreza e da desigualdade, pois foi possível demonstrar que o investimento em educação gerava efeitos redistributivos. Quanto mais uma sociedade investe na educação de seus membros, menor seria o número de indivíduos em condições de pobreza e, portanto, as distâncias entre as classes sociais diminuiriam. Deste princípio deriva uma ideia meritocrática no seio da sociedade, segundo a qual as posições sociais seriam resultados da capacidade e do esforço individual. A necessidade da expansão escolar, portanto, se daria devido a fatores de ordem política, econômica e ideológica (BONAL, 1998).

São quatro os princípios básicos da ideia de uma sociedade meritocrática baseada na educação:

- 1) As posições sociais são alocadas de acordo com o mérito pessoal, a partir de qualificações profissionais, e não com a hereditariedade;
- 2) A educação formal é o principal meio de obter tais qualificações;
- 3) O acesso à educação formal depende apenas das preferências e capacidades intelectuais individuais;
- 4) Tais capacidades intelectuais se distribuem aleatoriamente entre a população.

Porém, este projeto civilizatório para o qual a educação tem papel central, recebeu muitos questionamentos. Perspectivas sociológicas herdeiras do legado de Max Weber (1994) demonstravam-se contrárias à percepção durkheimiana de educação. O problema estaria na

padronização, na crença de um conhecimento universal. Weber, como um sociólogo que explora as relações de dominação e poder, coloca em questão a validade de promover concepções de mundo universais na escola. Segundo o autor:

O âmbito da influência com caráter de dominação sobre as relações sociais e os fenômenos culturais é muito maior do que parece à primeira vista. Por exemplo, é a dominação que se exerce na escola que se reflete nas formas de linguagem oral e escrita consideradas ortodoxas. (WEBER, 1994, apud SOUZA, 2011, p. 87)

O questionamento weberiano residia no sentido atribuído ao ensino universal: o caráter ortodoxo padronizado representava uma cultura de classe, valorativa de certas características compartilhadas por um determinado grupo. Anos depois Pierre Bourdieu irá recuperar esse pressuposto a fim de avaliar o processo educacional na França do século XX. O que está em questionamento é a herança de desigualdades provenientes do ambiente familiar (renda, nível educacional dos pais, formação, cultura etc.) que tornam os processos de aprendizado diferentes para cada um. A escola, que teria o papel de criar uma base de conhecimento padronizado (socialização), permitindo que apenas os esforços pessoais gerassem diferenças (seleção), pode perpetuar as desigualdades herdadas do ambiente familiar ao se comportar como uma linha de montagem, impondo um padrão a ser alcançado por todos, invariavelmente, descartando aqueles que não atingem determinados níveis de excelência estabelecidos. Tal procedimento seria nada mais do que um reproduzidor das relações tradicionais de dominação de classe.

Portanto, a perspectiva sociológica a respeito do papel da educação na sociedade moderna vai de uma perspectiva funcionalista e positivista, onde a escola é responsável pela integração da sociedade através do ensino da moral e estímulo à coesão; no princípio do século XX passa-se a uma perspectiva funcionalista meritocrática, interpretando a importância da educação no processo de distribuição das posições sociais e, por fim, a partir da segunda metade do século XX, o interesse sociológico na educação passa a residir em suas características como instituição que constrói identidades e posições sociais (formas de viver, interagir e se expressar).

2.2. ESCOLA, FATOR DE ASCENSÃO SOCIAL OU DE PRIVILÉGIO DE CLASSE?

2.1.2 Socialização, diferenciação e seleção: o funcionalismo parsoniano

O paradigma funcionalista é a percepção da escolaridade “como representando um meio eficiente e racional” de solucionar e distinguir pessoas talentosas, no qual o mais hábil alcança mais altas posições (FERNANDES, 2001). Os sistemas educacionais se expandem em resposta ao desenvolvimento da industrialização da sociedade: a necessidade de dispor de pessoas qualificadas a desenvolverem certos papéis socioeconômicos⁸.

Talcott Parsons (1976), seguindo a tradição funcionalista durkheimiana estabelece nexos funcionais entre a escola e a sociedade. No texto “La clase como sistema social” (1976) concede à instituição escolar as funções de socialização. Segundo o autor, caberia à escola promover a diferenciação e seleção dos alunos de acordo com méritos⁹. As capacidades pessoais demonstradas em sala de aula determinariam os papéis ocupacionais.

Primeramente, la clase escolar puede considerarse, desde un punto de vista funcional, como un órgano de socialización, es decir, un órgano que educa técnica y animicamente a los individuos para el desempeño de sus responsabilidades en la vida adulta. (...) la clase escolar constituye el órgano de socialización primordial para el individuo durante la etapa de su vida comprendida entre el momento del ingreso en la escuela primaria y el momento de la incorporación a la vida laboral activa o del matrimonio. (PARSONS, 1976, p. 64)

A função socializadora da escola residiria no desenvolvimento, em cada indivíduo, das habilidades e atitudes que constituem os requisitos essenciais para seu futuro desenvolvimento. Como pode-se observar, na ótica parsoniana há uma visão muito positiva da instituição escolar. Não só é o principal meio de socialização dos indivíduos, como mecanismo que deve promover os potenciais inerentes às suas capacidades pessoais. Assim, segundo Parsons, a sociedade norte americana se dividiria em classes de acordo com as habilidades e qualificações educacionais. Com a expansão do ensino formal, os níveis de educação tendem a se tornar mais generalizados, certos níveis passam a ser generalizados, permitindo que um novo nível educacional se estabeleça como definidor da estratificação social. Mais à frente no mesmo texto, o autor deixa isso claro:

⁸ Segundo autores HURM (1993) e GOLDTHORPE (1996), o funcionalismo prevê na verdade a racionalidade do processo de alocação de status e não menor desigualdade neste.

⁹ A diferenciação de capacidades é um processo de qualificação seletiva em consonância com o pressuposto da igualdade de oportunidades.

Mientras que, de una parte, la clase puede muy bien considerarse como el órgano generador de los elementos que componen el conjunto de habilidades y actitudes sociales del individuo, de otra parte, la misma constituye un cauce de distribución social de la •mano de obra•. Como es sabido, existe en la sociedad americana una estrecha relación -que posiblemente se acentúe cada día más- entre el status social de cada cual y su nivel cultural. Evidentemente, tanto el status social como el nivel cultural de una persona tienen que ver con el status laboral de que disfruta. Ahora bien, a consecuencia del proceso general de elevación de los niveles profesionales y culturales, la terminación del high school tiende a contemplarse cada día más como el nivel mínimo de instrucción a que debe aspirar el individuo, con lo cual la línea divisoria entre las respectivas categorías laborales de los ciudadanos que componen una cohorte de edad viene a estar constituida por la distinción entre los que van al college y los que no. (Idem, p.65)

Além disso, as alocações se dariam de acordo com os papéis determinados socialmente, como seriam os casos das funções tipicamente femininas. Portanto a função de diferenciação da escola englobaria duas dimensões: o resultado das capacidades, motivações e aspirações pessoais; e a que resulta dos papéis que a sociedade atribui a cada sexo.

A tendência das sociedades modernas a eliminar as desigualdades sociais a partir da escolarização e legitimar as diferentes posições nos estratos laborais, será melhor explicada a partir do que o economista Theodore W. Schultz, na década de 1960, chamou de Capital Humano.

2.1.3 Meritocracia e educação

Como visto anteriormente, a perspectiva funcionalista da educação teve seu ápice com a teoria econômica do Capital Humano¹⁰ e da ideia de uma meritocracia fundada na educação formal. O princípio meritocrático liberal estabelece que as posições sociais são resultados da capacidade e esforço individual: ao equalizar os indivíduos a um nível de conhecimento padrão, apenas o desempenho individual a partir da educação formal, seria responsável pelas alocações em diferentes estratos. Apesar de haver uma forte ligação entre a origem social e acesso e o desempenho educacional, acreditava-se que com o tempo tal ligação enfraqueceria a partir da igualdade de oportunidades educativas, ou seja, a universalização do ensino de qualidade promovido pelo Estado.

O fundamento de tal perspectiva pode ser entendido a partir do esquema abaixo, adaptado de Goldthorpe (2003):

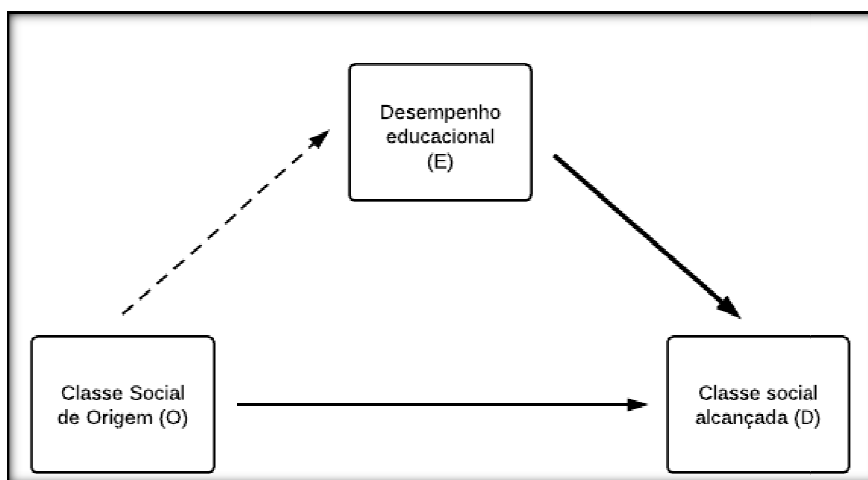


Figura 1 – Esquema das interações entre origem social, educação e classe social alcançada segundo a teoria Meritocrática Liberal

As relações relativas a esse esquema são as seguintes:

- Associação entre educação e classe de destino (E → D) se fortalece. A distribuição dos empregos passa a ser baseada nas qualificações formais e desempenho pessoal;

¹⁰ Os pressupostos fundamentais da teoria do Capital Humano são (BONAL, 1998): a) pode ser convertido em qualquer outro tipo de capital físico; b) há uma relação positiva entre desenvolvimento econômico e taxas de escolarização, a educação explicando as diferenças de renda; c) os indivíduos têm condições de relacionar o investimento que fazem em educação e seus possíveis retornos, podendo haver intercâmbio entre conhecimentos adquiridos e ganhos salariais; d) o investimento em educação gera efeitos redistributivos de renda.

- Em contrapartida a associação entre origem social e classe de destino passa a ser mediada pela educação (O → E → D). A associação direta (O → D) passa a desaparecer.

Portanto, na teoria, a relação entre origem social e desempenho educacional deveria enfraquecer a medida que se fortalece a relação entre este desempenho e a alocação de status. A teoria do capital humano ajudou na consolidação da política de educação dos Estados, justificando gastos, assim como a expansão do ensino e a sua promoção. A difusão de tal ideia alterou as demandas sociais na área da educação, tornando a escola um serviço universal e público, permitindo, inclusive, que o mercado expandisse a oferta de ensino a partir das redes particulares.

A alocação de status social dos indivíduos em classes de acordo com o desempenho individual fundado na educação, parte também de certos pressupostos básicos sobre o sistema de ensino. A escola seria uma instituição benevolente, guiada por critérios universais e valores de ordem superior a fim de promover uma forma neutra de conhecimento.

A perspectiva funcionalista meritocrática acabou por conceber uma visão exageradamente otimista da educação devido a seu caráter empirista metodológico. Segundo Bonal (1998), em razão de uma confusão entre o empírico e o estatístico, o empirismo metodológico ignorou a relação entre origem social e êxito escolar.

A partir da dúvida sobre a independência entre origem social e mobilidade, a teoria meritocrática foi contestada em diferentes trabalhos, como Blau e Duncan (1967), ou Halsey (1977). Halsey (1977), por exemplo, analisa as tendências da expansão educacional no Reino Unido a partir de duas coortes (1958 e 1970). Segundo ele o pressuposto a relação entre educação e emprego demonstrou-se ao contrário do que o esperado pela ótica meritocrática. Ou seja, o que ocorreu foi um crescimento, e não uma queda, na dependência do alcance educacional e a classe social de origem. Haller e Saraiva (1991) apontam para a mesma conclusão de Halsey, ou seja, de que as origens sociais são mecanismos de alocação de status e seus efeitos crescem com o desenvolvimento socioeconômico. À tendência dos ricos de monopolizarem as oportunidades educacionais os autores chamam de Hipótese de Monopólio Educacional.

Após cinquenta anos de pesquisas com dados relativos às *surveys* e censos estatísticos em diversos países, foi possível reavaliar a posição teórica meritocrática. Goldthorpe (2006), por exemplo, salienta o caso da Suécia, onde foi possível perceber que filhos das famílias mais abastadas têm o melhor desempenho escolar. Mais do que isso, mesmo quando obtém bom desempenho, os filhos de famílias de classes trabalhadoras optam menos por cursos

superiores, o que gera, segundo o autor, um desperdício de potencial. Ainda segundo ele, a opção se daria por uma aversão ao risco, uma escolha racional devido ao que podem prover famílias destes indivíduos. Vargas (2011) também mostrou essa tendência na escolha das carreiras de cursos superior no Brasil:

Embora haja uma preocupação dos alunos de camadas sociais desfavorecidas com relação à escolha de profissões que tragam vantagens econômicas mais imediatas e que sejam opções mais seguras, este tipo de necessidade acaba por minar suas expectativas no que se refere às carreiras mais disputadas, nas quais seria impossível investir sem grande dispêndio de tempo de preparação e dinheiro—escassos para os mesmos. O resultado é que, de forma previsível mas a contrario senso, acabam optando por carreiras menos disputadas e conseqüentemente menos rentáveis. (VARGAS, 2011, p. 11 e 12)

Dedicar-se aos estudos toma o tempo que poderia ser dedicado ao trabalho remunerado e, as chances de retorno imediato (após conclusão de determinado nível de ensino) são escassas. Voltando a Goldthorpe (2006), o autor interpreta a relação entre níveis de educação não é o único determinante na alocação de *status* em função das exigências próprias do mercado de trabalho: nem sempre as habilidades exigidas são provenientes da educação formal, e sim de socializações específicas. Portanto, nas sociedades modernas há três características que questionam a teoria de uma sociedade meritocrática baseada em educação:

- 1) Crianças de classes baixas não transformam habilidades acadêmicas em cursos que os levariam a mobilidade ascendente;
- 2) Não há razão para que empregadores se interessem cada vez mais em qualificações formais, sendo que certas características são frutos da socialização e tem valor produtivo;
- 3) Crianças de classe alta que não tem bom desempenho têm a sua disposição outros recursos para evitar a deterioração do status. Tais recursos reproduzem seu *background* mais do que realizações pessoais.

Por fim, podemos citar de Boudon (apud, BONAL, 1998) que demonstrou que o aumento das taxas de escolarização em sociedades industrializadas diminui a proporção de indivíduos na classe baixa com níveis mínimos de ensino, além de gerar algum aumento na renda. Porém, demonstrou também que o nível educacional é mais determinante da alocação

de *status* entre os indivíduos de *status* social mais baixo, ou seja, a educação tende a fazer diferença positiva para o status social adquirido entre os de origem mais baixa.

Portanto, a crise na perspectiva funcionalista gerou uma série de estudos empíricos que demonstravam uma fraca associação entre educação e trabalho (TOMÁS, et al). Tais contestações se deveram aos princípios que determinam o funcionamento do mercado de trabalho e do questionamento da existência de relação entre educação e produtividade¹¹. Existem “cotas de emprego” em função das qualificações, que certificam as distintas capacidades de aprendizagem. Os anos dedicados a educação são dessa forma um indicador, para o empresário, de tempo e dinheiro investidos para exercer determinados cargos, mas não indicadores de produtividade. A educação se torna, por assim dizer, mais uma estratégia defensiva do que uma forma de obter habilidades exigidas pelo mercado.

Carnoy, Gove e Marshal (2007), demonstram, a partir de uma comparação entre três países da América Latina, a existência de relações mais complexas que determinam o desempenho escolar dos jovens. A Figura 2¹² demonstra esse esquema, em comparação à Figura 1:

¹¹BOURDIEU

¹²Adaptado de CARNOY, GOVE e MARSHALL (2009).

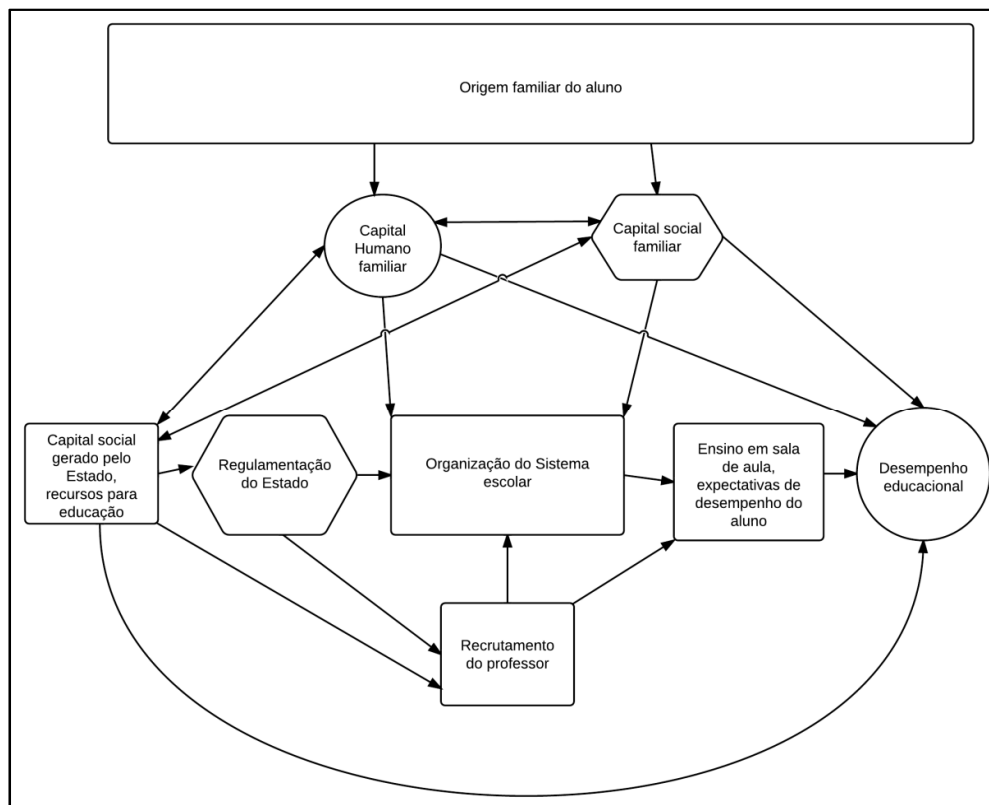


Figura 2 – Relações possíveis entre recursos familiares, escolarização e contexto social.

Observa-se que existe uma rede de relações que influenciam no desempenho escolar muito mais complexa do que apenas a origem social. Relações familiares, pedagogia da escola, políticas públicas, professor etc – todos esses itens compõem uma complexa rede de relações que terão resultados positivos ou negativos no desempenho educacional.

Em resumo, ficou entendido que:

[...] la demanda de educación no puede ser entendida homogéneamente como respuesta a las motivaciones, capacidades, aspiraciones y cálculos racionales individuales, sino que en su definición intervienen las estrategias de clase, cuestión especialmente importante em aquellas clases cuya la educación, tanto por lo que se refiere a la posición económica como a los estilos de vida. (BONAL, 1998, p. 66)

Neste cenário de contestação das reais diferenças que a escola poderia produzir, surgem as teorias da reprodução social.

2.1.4 Reprodução Social

Apesar de ter se demonstrado equivocada, deve-se a teoria funcionalista a identificação do sistema de ensino como instituição chave para a compreensão da estrutura social. Deve-se a ela também a expansão do ensino como catalisador dos processos de participação política mais democráticos. Dos seus equívocos formularam-se novas hipóteses sobre a relação entre educação e estratificação: o ponto de vista da reprodução social.

A escola seria uma instituição conservadora, que confere aparência de legitimidade as desigualdades sociais. Retornando à tradição weberiana, a escola surge como um mecanismo de legitimação de estruturas de dominação e poder, não só econômico, mas cultural e simbólico. A expansão educacional é, na verdade, um mecanismo de exclusão de membros das classes sociais inferiores de posições ocupacionais prestigiadas, e, portanto socialmente almejadas. A seleção e alocação nos diferentes postos do mercado de trabalho são, portanto, baseada nas credenciais obtidas através do sistema escolar, utilizadas para manter os privilégios dos grupos sociais dominantes (FERNANDES, 2001). Nesse sentido, a teoria da reprodução estabelece que o principal meio de transmissão de desigualdades é a transmissão cultural, como foi apontado por Bourdieu e Passeron, assim como em Bernstein. A seleção dos indivíduos, segundo a teoria da reprodução, é baseada na capacidade de reproduzir e assimilar a cultura da classe dominante. Logo, a teoria estipula que certos grupos sociais garantam o êxito ou fracasso na trajetória acadêmica, pois considera a escola como reprodutora das diferenças sociais inerentes ao ambiente de origem.

2.1.4.1 A teoria de transmissão educativa de Bernstein

Bernstein (1996) se apóia em duas teses fundamentais: primeiramente, como os fatores de classe regulam a estrutura de comunicação na família, e, portanto, a orientação do código sociolinguístico na infância; segundo, como os mesmos fatores de classe regulam a institucionalização dos códigos elaborados, suas formas de transmissão e suas formas de manifestação (BONAL, 1998). A teoria de Bernstein explica a conexão entre os níveis materiais e simbólicos: as relações de poder, transmissão cultural e a distribuição de formas de consciência. O discurso pedagógico estaria estruturado em torno deste controle simbólico dos códigos sociolinguísticos. A ordem social se expressa e se interioriza nos indivíduos por

meio da linguagem. Para tanto, a forma de comunicação da família estaria condicionada a sua origem social.

Indivíduos provenientes de classes sociais inferiores teriam o código da fala restringido ao contexto, enquanto a linguagem formal (a norma culta) trabalha ordens de significado universais, desprendidos de contexto – o tipo de linguagem tipicamente ligado às artes e à ciência. A escola se orienta a partir dos códigos elaborados da linguagem formal, daí haveria o estranhamento das crianças de famílias proletárias e as dificuldades em acompanhar os estudos.

[...] para o autor, a escola em sentido metafórico é como um espelho que reflete imagens positivas e negativas. A escola reflete imagens que são “a projeção da hierarquia de valores, de valores de classe” [...]. Do ponto de vista acústico, também a escola apresenta grandes diferenças na produção e na recepção de sons. Em seu interior, apenas algumas vozes são ouvidas ousoam familiares, outras vozes são silenciadas e os sons ali produzidos não têm significado para grande parte dos estudantes. As distorções presentes no sistema escolar são, para o autor, decorrentes da forma como este sistema opera na distribuição de conhecimento, de recursos, de acesso e nas condições necessárias para que a aprendizagem ocorra. As desigualdades na distribuição destes elementos afetam os direitos ao desenvolvimento pessoal, à inclusão e à participação. O autor acrescenta que “é altamente provável que os estudantes que não recebem estes direitos na escola tenham origem em grupos sociais que não recebem estes direitos na sociedade” [...]. (SANTOS, 2003, p. 23)

As formas pedagógicas da sala de aula são manifestações das relações de poder e dos princípios que regem a estrutura social. Segundo a teoria das transmissões educativas de Bernstein é possível compreender os mecanismos de reprodução social na escola ao observar:

- o conhecimento educativo;
- o conteúdo do conhecimento transmitido;
- a forma de transmissão;
- a forma de avaliação do aprendido.

Concluindo, a teoria de Bernstein se apoia nas manifestações lingüísticas e nas formas pedagógicas: a família é responsável por socializar a criança num determinado contexto que permite ou não permite acesso a códigos lingüísticos usados predominantemente na escola. A escola, a partir das relações educativas (currículo, método pedagógico, avaliação) reproduz a estrutura de desigualdades da sociedade, excluindo indivíduos que já se encontram em situação precárias fora da escola e, conseqüentemente, dificultando ou até impossibilitando o rendimento escolar dessas crianças.

A teoria do capital cultural e o conceito de *habitus*

Ora, se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece todo o sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda sociedade onde se proclamam ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios. (Bourdieu, 2010 a, p. 53)

A teoria do Capital Cultural proposta por Bourdieu (2010 c) e Bourdieu e Passeron (2008), sugere que filhos de famílias com baixo nível de capital cultural por parte os pais estão sujeitas a não compartilharem da cultura da classe dominante. Esta culturaseria composta por valores, hábitos, maneiras, formas de se expressar etc, que não são transmitidos pelo sistema de educação formal e sim pela educação do ambiente familiar¹³. O que ocorre é que a escola valoriza a cultura da classe dominante, excluindo os que não compartilham dela.

A fim de avançarmos mais sobre o conceito de capital cultural e sua importância para o rendimento escolar faz-se necessário recobrar o conceito de *habitus* e a perspectiva bourdieuiana do capital cultural na sua composição.

O *habitus* tem papel central na compreensão da teoria da reprodução. Este conceito diz respeito à pré-disposições gerais de relação com as diversas esferas da vida social. De acordo com o autor, o *habitus* se adquire praticamente de forma osmótica, a partir das relações sociais estabelecidas pelo indivíduo. Teriam importância singular na aquisição dessas pré-disposições a socialização primária ou da primeira infância (0 a 6 anos de idade). Desta forma, os indivíduos adquirem um *habitus* relacionado às condições sociais nas quais estão inseridos.

A estrutura social se reproduz, mas não mecanicamente, e, sim, através de um quadro de disposições estruturadas incorporado aos sujeitos. Estes, por sua vez, orientam-se por essa matriz de disposições em suas ações, mas não de uma forma cega e determinista, e, sim, através de uma relação flexível que se estabelece entre as disposições incorporadas (*habitus*) e cada situação específica de interação. (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002, p. 147)

¹³ “A parte mais importante e mais ativa (escolarmente) da herança cultural, quer se tratando da cultura livre ou da língua, transmite-se de maneira osmótica, mesmo na falta de qualquer esforço metódico e de qualquer ação manifesta, o que contribui para reforçar, nos membros da classe culta, a convicção de que eles só devem aos seus dons esses conhecimentos, essas aptidões e essas atitudes, que, desse modo, não lhes parecem resultar de uma aprendizagem” (Bourdieu, 2010 (a),pg. 47)

O conceito de *habitus* então é concebido pelo autor a partir de um tipo de conhecimento chamado de praxiológico, capaz de superar o subjetivismo e o objetivismo. Assim se explicaria não só a influência da estrutura sobre os atores, mas também a sua tendência a reproduzir tais estruturas. Ele seria “fruto da incorporação da estrutura e da posição social de origem no interior do próprio sujeito. No entanto, essa estrutura incorporada seria colocada em ação” (idem), o conjunto de disposições gerais que compõe o *habitus* indicaria maneiras de agir diante de determinadas situações. É o *habitus* de classe que indicaria a disposição diante do sistema de ensino. As situações que diferem da situação social de origem exigiriam um ajustamento do indivíduo para a nova situação, porém ainda apoiado as referências de origem. Dessa forma, os indivíduos, agindo de modo a representar a classe na qual foram socializados, tendem a reproduzir a estrutura social, consolidando a sua posição pessoal nela. Assim o *habitus* se consolida como uma representação própria da sua posição social.

Segundo o autor, essa sua perspectiva seria capaz de fugir das armadilhas do subjetivismo e do objetivismo relativos à teoria meritocrática. Abaixo apresentamos uma comparação entre as duas perspectivas teóricas:

- **Subjetivismo:** a teoria do capital humano, ou mesmo da escolha racional, supõe que os indivíduos fazem cálculos a respeito dos ganhos que a educação formal proporciona. No entanto, para a classe trabalhadora, faltaria algo essencial para efetuar esses cálculos: informação. Da mesma forma, pesquisas mais recentes¹⁴ mostram que os ganhos possíveis (e isso deve ser bem salientado), frutos do investimento em educação, não superam as necessidades imediatas destas famílias.

- **Objetivismo:** o pressuposto básico de um sistema meritocrático é a sua benevolência. Os professores teriam critérios objetivos para medir o desempenho do aluno, além de manter certa neutralidade em sala de aula. Essa perspectiva nega a subjetividade dos professores e suas pré-disposições referentes a gostos e comportamentos.

As escolas entram na reprodução como instituições que legitimam a cultura da classe dominante e, desta maneira, valorizam os indivíduos pertencentes a tais classes, pois estes seriam os sujeitos com as disposições requeridas para um bom desempenho escolar. Enquanto isso, indivíduos provenientes de classes sociais dominadas - portanto de socialização

¹⁴ SANSONE, 2003, entre outros.

diferenciada – em função da defasagem de um *habitus* compatível com as práticas escolares, sofreriam embaraços na resolução das situações próprias da vida escolar.

Podemos entender o *habitus* como um senso prático que permite aos indivíduos adaptar-se a situações. O conceito nos permite falar de classe social, não de forma abstrata, mas como incorporação de atitudes que caracterizam uma classe. Por isso, a preocupação neste trabalho em estabelecer o ensino formal como maneira de distinção de classes, obviamente não de forma pioneira, mas sugerindo uma forma de operacionalizar conceitos e averiguar sua objetividade.

Por fim, salienta-se que o conceito de *habitus* de Bourdieu é um instrumento de análise macrossociológico possibilitando a compreensão de uma estrutura social, porém não determinista a fim de sugerir uma previsão de toda e qualquer atitude do sujeito a partir da classe social a que pertence. O *habitus* de classe nos sugere tendências, ou seja, o que é compartilhado entre os membros de determinado grupo social. São disposições, modos semelhantes de perceber e avaliar situações gerando um leque diversificado de práticas. O *habitus* não determina rigidez nas práticas.

A teoria de Pierre Bourdieu postula que capital cultural corresponde a bens (materiais ou imateriais) transmitidos a partir de ações educativas internas do grupo social o qual a criança integra, muitas vezes sem a consciência de tal transmissão. O nível educacional dos pais e os meios econômicos são bons indicadores do Capital Cultural de uma família, pois indicam não só o acesso a bens culturais, como a forma de interpretação e entendimentos deles.

O “recrutamento” das escolas de ensino superior favorece a classe alta. Os mecanismos de seleção/exclusão são os resultados obtidos no ensino formal. As diferenças de êxitos não residem, como o senso comum ou a teoria funcionalista costuma atribuir, nas diferenças pessoais, mas no Capital Cultural da família. Portanto, o maior obstáculo que a classe inferior tem para acompanhar os estudos acadêmicos não é econômico, mas sim cultural. Assim, em sala de aula, os estudantes de famílias ricas se destacam a partir de seu capital cultural e sua facilidade de acesso à cultura escolar, o que leva os professores “a clasificarlos como ‘brillantes’ frente a los estudiantes ‘trabajadores’ que deben esforzarse para alcanzar el saber escolar” (BONAL, 1998).

É por meio da escola que uma cultura arbitrária e relativa, ganha aspecto de legítima e universal, enquanto na verdade é expressão de uma imposição cultural da classe dominante

sobre as inferiores. Essa ação Bourdieu chama de violência simbólica, a qual os dominados não percebem como violência e acabam interiorizando o fracasso do sistema, como fracasso pessoal.

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito. (Bourdieu, 2010a, p. 41 e 42.)

Ou seja, o tipo de cultura global da família tem maior peso em influenciar o rendimento do aluno do que seu nível de renda. A “nobreza cultural” seria um fator importante para determinar o grau de escolaridade dos indivíduos. Não só o nível dos pais, mas o dos avôs também contribuiriam para a herança cultural. As histórias de êxito de indivíduos de famílias simples que chegam ao ensino superior, servem para legitimar ainda mais o processo, pois se tornam fatos que corroboram a teoria meritocrática e acabam por servir de exemplo¹⁵. Esses casos ocorreriam, segundo o autor, em função de indivíduos que “parecem pertencer a famílias que diferem da média de sua categoria, tanto por seu nível cultural global como por seu tamanho” (BOURDIEU, 2010a, p. 42). O sistema permitiria, da mesma forma, o fracasso de filhos da elite cultural, pois o nível de instrução das famílias indica apenas o tipo cultural da família, sem indicar de que forma esses é transmitida.

Portanto, a reprodução das desigualdades começaria na socialização familiar e teria sua legitimação na escola através dos professores, que de forma involuntária valorizam alunos que demonstram incorporada a cultura dominante:

Esse destino é continuamente lembrado pela experiência direta ou mediata e pela estatística intuitiva das derrotas ou dos êxitos parciais das crianças do seu meio e também, mais indiretamente, pelas apreciações do professor, que, ao desempenhar o papel de conselheiro, leva em conta, consciente ou inconsciente, a origem social de seus alunos e corrige, assim, sem sabê-lo e sem desejá-lo, o que poderia ter de abstrato um prognóstico fundado unicamente na apreciação de resultados escolares. (Bourdieu, 2010 a, p. 47)

¹⁵“O sucesso excepcional de alguns indivíduos que escapam ao destino coletivo dá uma aparência de legitimidade à seleção escolar, e dá crédito ao mito da escola libertadora junto àqueles próprios indivíduos que ela eliminou, fazendo crer que o sucesso é uma simples questão de trabalho e de dons. Enfim, aqueles que a escola “libertou”, mestres ou professores, colocam sua fé na escola libertadora a serviço da escola conservadora, que deve ao mito da escola libertadora uma parte do seu poder de conservação. [...] Conferindo às desigualdades culturais uma sanção formalmente conforme aos ideais democráticos, ele fornece a melhor justificativa para essas desigualdades’ (Bourdieu, 2010 a, pg. 59)

A cultura dominante passa a ser associada a posições sociais de prestígio e é em função de um *ethos* de ascensão social que os filhos de famílias de classe média buscam no ensino formal, uma forma de prestígio cultural que possa lhes dar acesso a tais posições. As oportunidades objetivas de ascensão pela educação formal condicionam as atitudes dos jovens frente à escola e promovem adesão a seus valores e normas ou, até mesmo, influenciando o êxito escolar. Na verdade, tudo pouco dependente desta concepção da família que cria uma pré-disposição nas crianças. As crianças de classes inferiores que ascendem ao ensino acadêmico são frutos do que Bourdieu chama de superseleção: essas crianças devem demonstrar um êxito excepcional em comparação aos filhos das elites que podem ter resultados medianos. Tais crianças desfavorecidas que obtêm bons desempenhos no ensino básico, mais frequentemente do que as abastadas, tendem a ter bons resultados ao ingressar num ensino superior. Isto porque teriam que demonstrar, mais do que as outras, o domínio da educação formal. Esse aspecto demonstra que a escola exige desenvolvimento com a cultura dominante e não desenvolvimento pessoal. Grosso modo, o que se pretende dizer aqui é que, ao tratar todos os indivíduos - indiferentemente da origem social - de forma igual, ou seja, ensinando todos da mesma forma e cobrando os mesmos resultados, o sistema de educação faz vista grossa em relação às desigualdades de origem e assim permite a perpetuação das desigualdades sociais. Os professores, em especial os de ensino superior, mas também os de ensino básico, tendem a julgar os seus alunos de acordo com o *ethos* da elite cultural, valorizando o que acreditam ser indicadores de eficiência ao invés de valorizar esforços. Mais cruel ainda é o fato de que, ao se deparar com um sistema que “não fala a mesma língua que ela”, a criança assume atitudes defensivas que tendem a estigmatizá-la ainda mais frente ao sistema escolar. Assim,

[...] as crianças das classes populares que não empregam na atividade escolar nem a boa vontade cultural das crianças das classes médias, nem o capital cultural das classes superiores refugiam-se numa espécie de atitude negativa, que desconcerta os educadores e se exprime em formas de desordem até então desconhecidas. (Bourdieu, 2010 a, p. 58)

O que se segue é uma profunda legitimação dos fracassos e sucessos escolares a partir de *habitus* interiorizados que justificam as posições ocupacionais. Esse sistema dificultará a ascensão social, pois se torna um ciclo vicioso. A visão de Bourdieu parece, nesse sentido, pessimista e determinista. Porém, o autor conclui seus pensamentos enfatizando que seria papel da escola tentar amenizar as diferenças culturais herdadas do ambiente familiar.

A questão abordada pela hipótese da reprodução social traz à tona uma questão delicada relativa à eficácia da escola em promover o conhecimento e estimular o desenvolvimento social. Se for por meio do ambiente familiar que as desigualdades são reproduzidas, o próximo passo será abordar as principais pesquisas empíricas que buscam apreender as possíveis relações entre escola e ambiente familiar: quais são os recursos que a família dispõe que influenciam o desempenho educacional e de que forma a escola pode atuar sobre eles.

Críticas em relação ao conceito de *habitus*

[...] através desse conceito, Bourdieu sustenta que os sujeitos orientam-se em suas ações a partir de um conjunto durável e transportável de disposições social herdadas, basicamente, modos de percepção e apreciação, diferenciados de acordo com a posição social de origem do sujeito. (NOGUEIRA, 2002, p. 160)

Como foi salientado anteriormente, o conceito de *habitus* é um excelente instrumento de análise macrossocial na medida em que se refere a disposições gerais recorrentes entre sujeitos de uma mesma categoria social, na qual existem certas atitudes padronizadas, de certa forma esperadas de certos grupos, como por exemplo categorias profissionais. O conceito demonstra-se limitado quando passamos à análise do indivíduo.

Lahire (2002) aponta essa limitação argumentando que, ao analisar a experiência individual, deve-se levar em conta as diferentes influências que os indivíduos podem sofrer do meio social. As diferentes influências são articuladas de forma particular. Em especial nos tempos da sociedade da informação (CASTELLS, 2002) onde o contato com diferentes formas de viver é possível, os indivíduos tendem a colher informações e experiências e escolher formas de agir que extrapolam o grupo social de origem. Porém, devemos lembrar que tal acesso é limitado por diversas razões – econômicas, sociais ou políticas -e sociedades com características tradicionais ou rígidas quanto a difusão de informações estão mais próximas do esquema de reprodução proposto por Bourdieu. Voltaremos à crítica de Bernard Lahire mais a frente.

As críticas à teoria da reprodução se devem a dois principais aspectos. O primeiro se atem à relação entre a estruturação social e as possibilidades de ação individual. Toda ação do indivíduo seria determinada pela sua posição social e suas oportunidades de ação ligadas, invariavelmente, ao meio, pouco a ver com sua percepção pessoal. O *habitus* oferece uma explicação que, ao fugir do subjetivismo, acaba por eliminar a subjetividade. Essa crítica é particularmente de Jeffrey Alexander. Segundo o autor (apud NOGUEIRA e NOGUEIRA,

2004) o *habitus* reduz a autonomia dos sujeitos a uma simples condição objetiva de classe. Na área da educação, Bernard Charlot (idem) segue a mesma linha de crítica em relação ao sentido que os indivíduos e seus familiares atribuem à educação. Segundo o autor os efeitos que a escola pode exercer tem relação com o significado atribuído à escola por pais e filhos, que por sua vez são fundamentados em histórias pessoais. Charlot acusa Bourdieu de psiquismo de posição, ou seja, para o autor há um excesso por parte do conceito de *habitus* ao atribuir tão forte relação entre a posição social ocupada e as disposições gerais dos integrantes da classe.

A partir dessas considerações fica fácil entender o segundo aspecto: o determinismo da reprodução social e a falta de autonomia da escola. Como vimos anteriormente, a escola atua como legitimadora das desigualdades sociais na medida em que a cultura representada na instituição escolar é uma cultura da classe dominante. De acordo com Nogueira e Nogueira:

O problema central apontado pelos críticos diz respeito ao grau limitado de independência ou autonomia conferido por Bourdieu aos estabelecimentos de ensino e ao sistema escolar em relação às estruturas de dominação social. A escola, [...], aparece como uma instituição totalmente subordinada aos interesses de reprodução e legitimação das classes dominantes. (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2004, p. 95)

Portanto, a valorização da cultura dominante como superior seria apenas em função da manutenção de uma posição simbólica superior em contraste com uma cultura dita vulgar. Snyders (1976, apud Nogueira e Nogueira,2004) considera que Bourdieu e Passeron reduzem o significado da cultura dominante a uma simples barreira social:

O fato de que os grupos socialmente dominantes dominem os conteúdos valorizados pelo currículo não seria o suficiente para se afirmar, de uma forma generalizante, que esses conteúdos foram selecionados por pertencerem a esses grupos. (Idem, p. 96)

O determinismo de tal perspectiva reside no fato de que, ao representar uma cultura específica, a classe social de origem oferece ou não oferece as chaves para as decodificações do que é reproduzido na escola. Sendo assim, a escola não seria capaz de agir no que diz respeito a situação de desigualdade social pois não seria possível para indivíduos de fora da cultura escolar decodificá-la, permanecendo assim nas posições mais baixas em função do sistema supostamente meritocrático que legitima as posições.

Retomando à crítica de Bernard Lahire, o problema do conceito de *habitus* e a teoria da reprodução residem num equívoco de sua utilização, na medida em que Bourdieu não define precisamente a diferença entre *habitus* individual e *habitus* coletivo (NOGUEIRA,

2002). Lahire (2002) promove uma atualização do conceito. Segundo o autor o equívoco na utilização do conceito estaria na suposição de que o *habitus* individual é uma variação do *habitus* coletivo. Nogueira (2002), define a diferença entre as duas dimensões da seguinte maneira:

No plano macrossociológico, utilizado predominantemente por Bourdieu, o *habitus* é algo abstrato, uma seleção de algumas disposições básicas que se supõe compartilhadas pelos ocupantes de uma determinada posição estrutural. Já o *habitus* individual seria algo muito mais complexo, fruto de múltiplos e nem sempre coerentes experiências sociais” (NOGUEIRA, 2002, p. 164)

Aceitar, porém, essa “atualização” do conceito de *habitus* é aceitar a incompatibilidade desta noção com a tese da sociedade estruturada a partir de classes sociais (sem intercâmbio). A organização da sociedade em diferentes classes é preciosa a Bourdieu. Apesar de divisível em categorias profissionais, essa seria apenas uma subdivisão da divisão em classes (BOURDIEU, 2007). Expandir o conceito de *habitus* supera o reducionismo inicial de que é acusado o autor, pois busca compreender as escolhas dos sujeitos em plano individual: como eles articulam diferentes influências, de que forma recorrem ao conhecimento adquirido no passado ou como improvisam a partir de experiências vividas.

Porém, se a crítica de Lahire estiver correta, na análise de plano macrossociológico o conceito ainda se mantém forte. As informações coletadas neste trabalho procuram investigar tal capacidade explicativa. Do ponto de vista cultural, a escola mantém práticas pedagógicas que dizem muito a respeito da cultura dominante, de uma cultura padronizada artificialmente.

2.1.5 Relatório Coleman: A escola faz diferença?

Foi James S. Coleman quem instaurou a, agora já longa, discussão sobre a eficácia escolar em alterar as condições sociais herdadas do ambiente familiar dos indivíduos. Em 1966 foi publicado seu agora famoso “Relatório Coleman”, que “passou a ser um marco na pesquisa sociológica, conseguindo também derrubar mitos e alterar para sempre o curso da pesquisa sobre a educação” (BROOKE; SOARES, 2008, p. 14). A pesquisa conduzida por Coleman e encomendada pelo governo dos Estados Unidos pretendia investigar os possíveis diferenciais de oportunidades escolares no país, em especial as diferenças entre os rendimentos de negros e brancos. Esperava-se que a escola fosse capaz de democratizar as chances de sucesso ao eliminar as diferenças e igualar os estudantes, sendo que a partir deste nivelamento, as chances seriam distribuídas de forma meritocrática. Portanto, seria a escola na qual a criança estava matriculada, o fator de diferenciação. O que se descobriu com a pesquisa foi que as escolas não se diferenciavam tanto e que depois de controladas as diferenças socioeconômicas dos alunos elas tinham pouca influência no resultado geral.

O que Coleman mostrou com muito mais clareza, confirmando alguns estudos anteriores, é que as diferenças socioeconômicas entre os alunos são as responsáveis pelas diferenças no seu desempenho e que, portanto, a esperança de combater a desigualdade racial mediante melhor distribuição dos investimentos em educação seria uma quimera. [...] o relatório causou impacto por contradizer o pensamento liberal predominante e indicar as severas limitações na capacidade do sistema educacional do país em promover a igualdade. (BROOKE; SOARES, 2008, p. 15)

Após o a publicação do relatório, a atenção aos seus resultados veio aos poucos. MADAUS *et al.* (2008) publicam, já na década de 1980, um artigo no qual comparam a pesquisa “Igualdade e Oportunidades Educacionais” com outras semelhantes, além de observar outros autores que reavaliam os resultados da pesquisa original. Smith (1972), por exemplo, questiona o modelo de análise utilizado por Coleman, que pressupunha que cinco fatores eram aditivos ao desempenho escolar – o background familiar, as características do conjunto de alunos, os recursos físicos e o currículo da escola. Apesar de ter operado um modelo estatístico diferenciado, Smith acabou achando os mesmos resultados.

Mayesque *et al* (1972; 1973) também questionam os resultados encontrados e constroem uma nova medida para o resultado escolar. Apesar de não ter descartado a herança familiar, os autores observaram uma influência maior do ambiente escolar do que a encontrada

anteriormente. Assim eles enfatizaram o impacto resultante da combinação entre fatores familiares e fatores escolares sobre os resultados do aluno.

Outro importante trabalho semelhante ao de Coleman foi o Relatório Plowden (referente à Bridget Plowden, que presidiu o Conselho Central para Educação da Inglaterra), encomendado pelo governo Britânico que fez uma espécie de revisão no estado da escola primária britânica¹⁶. O Relatório Plowden demonstrava certo otimismo centrado numa pedagogia humanista e ajudou numa revisão do sistema de ensino sob a lógica de aprendizado Piagetiana¹⁷. Para o estudo foi realizado um *survey* que procurava compreender as relações entre o lar dos alunos e seu aprendizado na escola e os resultados foram interpretados positivamente. O relatório argumentou, de forma otimista, que as escolas eram a solução para as desigualdades no grandes centros urbanos. No entanto, para operar como esse tipo de ferramenta de intervenção era necessária a compreensão de que as escolas com alunos mais carentes deveriam receber investimentos diferentes dos com alunos exemplares. É interessante notar que o Relatório Plowden já fazia referência à “Atitude dos Pais” e às “Condições do Domicílio” como partes importantes relacionadas ao rendimento escolar.

A “Atitude dos Pais” mediu, além da atitude em relação à escola, hábitos de leitura, registros em bibliotecas e se ajudavam os filhos com os estudos. A categoria “Condições dos Domicílios” verificou a presença de itens de conforto, o tipo de ocupação e a renda do pai, o tamanho da família, a educação dos pais e as qualificações educacionais obtidas (Conselho Consultivo Central para Educação, 2008). Fica saliente nas páginas dos relatórios as relações entre os pais e o aprendizados dos alunos como tendo um peso maior do que a relação com o nível do professor. Segundo o relatório, a formação dos professores pouco variava:

O que surgiu como importante em relação às escolas foi a experiência e competência dos professores. A maioria dos professores recebeu uma educação e um treinamento parecidos, e eles se diferem menos uns dos outros do que os pais. Os pais geralmente tinham tomado conta de seus filhos durante toda a vida, enquanto a maioria dos professores sobre os quais informações foram coletadas tinha passado com eles apenas a maior parte de um único ano letivo. Deve se esperar então que as diferenças entre o pais explicarão mais das variações entre os alunos do que as diferenças entre escolas. (Conselho Consultivo Central para Educação, 2008, pp. 72-73)

¹⁶ A escola primária britânica corresponde aos primeiros anos do ensino fundamental brasileiro.

¹⁷ Jean Piaget (1896-1980) foi um cientista da área de psicologia e educação que contribuiu para a percepção das fases de aprendizado da criança conhecida como teoria cognitiva. De acordo com o autor a criança passa por quatro fases cognitivas, a saber: estágio sensório-motor, pré-operacional, operatório concreto e operatório formal.

Estudos mais recentes na Grã Bretanha demonstraram que devido à expansão educacional, a educação formal deixou de ter papel significativo na determinação da classe social alcançada pelos indivíduos (SCHERGER e SAVAGE, 2010). Os empregadores sinalizam cada vez mais que há certas habilidades que não são capturadas através de uma análise das qualificações educacionais. Neste caso são muitas as variáveis, desde sexo até a área atuação escolhida irá influenciar nas suas chances de conquistar espaços.

O que se conclui é que, pelo menos nos dois países estudados que foram citados até o momento (Estados Unidos da América e Reino Unido), o ambiente familiar é um importante fator na vida escolar dos indivíduos e, portanto, uma análise das desigualdades entre as diferentes condições das famílias de um determinado grupo de crianças pode dar uma resposta sobre a questão relativa às desigualdades de desempenho escolar. Mesmo que este não seja o fator final, ele fornece com alta probabilidade de acerto, uma capacidade de antever as condições com as quais a criança ou jovem terá de lidar para completar seus estudos com êxito. Se comparados aos dados relativos à educação que foram obtidos pela PAD/MG temos uma medida bem aproximada das desigualdades educacionais e sua relações com a herança familiar.

Devido à força da capacidade explicativa da teoria da reprodução social e do capital cultural de Pierre Bourdieu em comparação com o funcionalismo meritocrático, no que se segue neste trabalho serão apresentados breves conceitos dos indicadores que poderão nos guiar a um melhor entendimento das relações entre o ambiente familiar e o êxito educacional.

Sendo assim, propomos o esquema da Figura 3 para explicar as possíveis relações entre herança familiar, capital cultural (individual e familiar) e desempenho educacional.

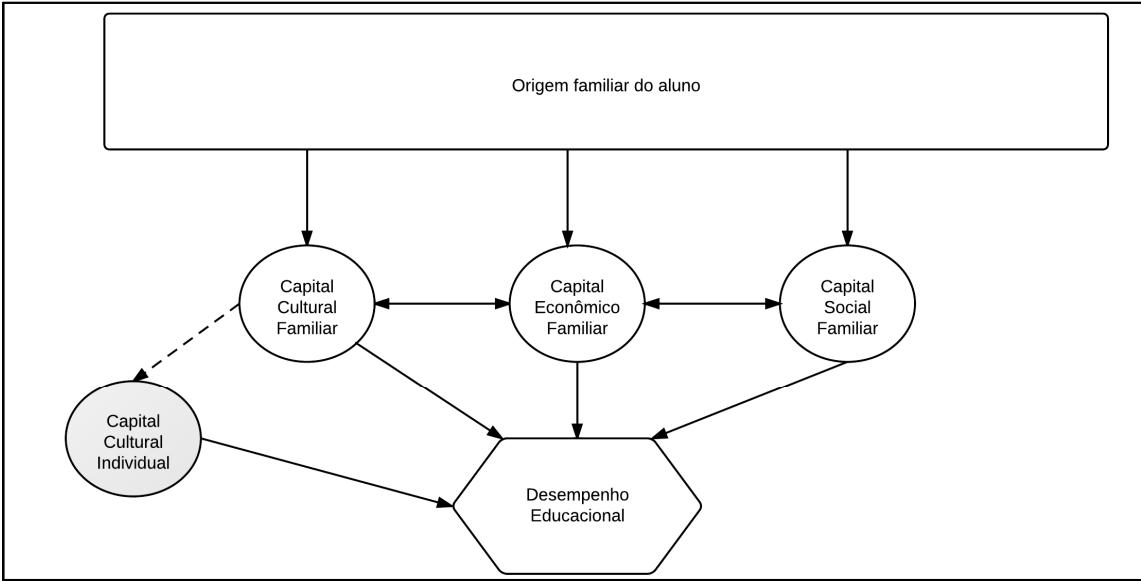


Figura 3 - Possíveis relações entre herança familiar, capital cultural e desempenho educacional.

3 RECURSOS FAMILIARES

O papel específico que o sistema escolar desempenha no processo de reprodução de desigualdades continua a ser objeto de pesquisas empíricas. É através do sistema escolar que as oportunidades sociais são distribuídas, e sendo que a “mobilidade social individual estando associada grosso modo às realizações educacionais das pessoas” (SILVA e HASENBALG, 2002), a escola tem a capacidade de influenciar no sucesso ou o fracasso dos indivíduos em relação aos recursos familiares disponíveis ao indivíduo. Assim ocorre um processo de estratificação educacional: seleção e socialização em relação à origem social dos indivíduos. Segundo os autores Silva e Hasenbalg (2002), estratificação educacional “diz respeito à relação entre as características de origem socioeconômica dos alunos na entrada do sistema escolar e as características individuais observáveis na sua saída, bem como aos mecanismos através dos quais essa relação é estabelecida” (p. 70). Se há essa relação estrita entre os recursos familiares e o desempenho escolar, a melhora do desempenho escolar dos alunos de escolas públicas brasileiras não tem a ver com a melhora do sistema público de educação, mas sim a uma melhora da situação das famílias no âmbito dos recursos disponíveis para facilitar a educação dos filhos. Isto não se dá exclusivamente com o aumento de renda, mas tem a ver também com aspectos demográficos como a redução do tamanho das famílias (queda da taxa de fecundidade) e a migração para centros urbanos onde a oferta de recursos não financeiros é maior. Tais recursos disponíveis são os chamados de Recursos Familiares.

Como foi salientado anteriormente os Recursos Familiares são definidos como os recursos materiais e não materiais provenientes da família, os quais influenciam na qualidade do aprendizado e nas oportunidades de progressão escolar. Tais recursos são considerados pela literatura como sendo de três ordens relevantes: (a) Capital Social; (b) Capital Cultural; e (c) Capital Econômico.

Desta forma optou-se neste trabalho - em função do banco de dados utilizado e das informações disponíveis - por observar como essas três dimensões que seriam importantes para a compreensão do desempenho escolar, além de mais uma que seria a medida de capital cultural individual. Tais recursos serão comparados com um *proxy* de desempenho escolar disponível. Em um primeiro momento para a população de idade de 14-18 anos, que são as informações a respeito de defasagem escolar. Em um segundo momento, para a população com idade de 19-24 anos iremos comparar a frequência de matriculado ensino superior. Ambas as faixas etárias foram escolhidas em função de uma propriedade da pesquisa da

PAD/MG que perguntou a respeito de uso do tempo livre apenas para a população com idade entre 14 e 24 anos.

3.1.CAPITAL SOCIAL

O Capital Social é um aspecto importante a ser abordado que auxilia no entendimento do Capital Cultural e do Capital Econômico das famílias nas quais vivem as crianças e adolescentes em MG. Outros autores¹⁸, como SILVA e HASENBALG já destacaram esse aspecto anteriormente:

O capital social das famílias reside nas relações entre crianças e pais (presença física de adultos na família e atenção dada por estes às crianças). O capital social familiar estabelece o contexto no qual os capitais econômico e cultural dos pais são convertidos em desempenho escolar das crianças, funcionando como um filtro para esses outros capitais. (SILVA e HASENBALG, 2000, sem página)

O conceito de capital social é alvo de constantes discussões teóricas nas ciências sociais.¹⁹ De forma geral, pode-se defini-lo como uma rede de ligações orientada à reprodução de relações sociais de vizinhança, trabalho ou parentesco. Falar de capital social é falar de recursos relativos às relações sociais dos indivíduos que são passíveis de serem mobilizados para a obtenção de alguma vantagem social. É um recurso que tem a ver com reconhecimento mútuo, vinculação a um grupo, posse de redes duráveis de relacionamento e que permite que os indivíduos ricos deste recurso o convertam em algum outro ou se apropriem de condições que os permitem gerar tais recursos. Goldthorpe (2006) refere-se a esse tipo de recurso quando considera que o indivíduo que não obtém sucesso acadêmico tem alternativas ligadas a sua experiência pessoal e de classe. Coleman (1988) sugere também a transmissão de valores associados à educação exige interações entre os pais e filhos, chamando de capital social os recursos dessa ordem que podem ser gerados a partir da convivência com adultos.

Ele atua em conexão com os outros dois tipos estabelecendo como esses recursos serão aproveitados, “em condições mais ou menos favoráveis à socialização” (SILVA e HASENBALG, 2002), ou seja, ele influencia a maneira como os outros recursos podem ser distribuídos mediante as condições de socialização dos indivíduos. No caso deste trabalho, como estamos interessados no grupo primário de socialização, ou seja, a família, ele diz respeito a própria estrutura familiar e a natureza das suas relações, pois é somente nas relações que ele existe.

¹⁸COLEMAN (1998); Teachman, Paasch e Carver (1997).

¹⁹ Para ver um estudo sobre as diversas concepções e discussões relativas ao conceito, ver HIGGINS, 2005 e PORTES, 1998.

O Capital Social dos indivíduos pode ser abordado a partir das relações familiares, por ser a família, nos primeiros anos de vida, o principal grupo social de referência. A natureza das relações e outras variáveis, como o número de pessoas que moram na casarão uma ideia das situações vividas por estes indivíduos como possibilidades de divisão do trabalho doméstico, nível de privacidade, número de pessoas que podem contribuir para a renda domiciliar etc.

Outro fator importante, no caso de estudos de jovens em idade escolar, é o número de adultos presentes no domicílio que, em princípio, podem ajudar os estudantes em suas tarefas em especial, no acompanhamento escolar. Mais à frente será uma variável importante quando formos trabalhar a escolaridade dos jovens. Deixa-se claro que se sabe que a presença de adultos no domicílio não pode ser considerada como uma relação imediata com a atenção dada as crianças. Foi utilizada como referência neste caso por ser a única informação disponível a partir dos dados da pesquisa.

A composição dos domicílios a partir da qual as unidades domiciliares foram divididas, serão apresentados em três tipos de arranjos básicos sob o ponto de vista das crianças e adolescentes residentes e suas relações com os adultos que se declararam responsáveis pelo domicílio²⁰.

Esta preocupação se deve ao fato de que a natureza das relações familiares e em especial dos responsáveis pelo domicílio com os dependentes tem influência direta nas decisões familiares. Como observado por GOLDANI (1993), essas relações tem-se alterado nos últimos anos e não é adequado tratar as famílias contemporâneas da mesma forma do que no passado. Segundo a autora:

[...] mesmo que no Brasil predomine um modelo hegemônico de relações de autoridade e hierarquia na família, do homem sobre a mulher, dos pais para os filhos e dos mais velhos sobre os mais novos, não há como negar as profundas transformações nestas relações. **As decisões resultam, cada vez mais, de uma negociação na qual todos os membros da família acabam participando e influenciando para a construção de modelos alternativos de relações.** Há um processo de barganha entre homens e mulheres, marido e mulher, pais e filhos que estariam gerando novas dinâmicas e arranjos familiares. As formas como isto ocorre e o poder relativo dos membros na família, variam por sexo, por geração e de acordo com as etapas do ciclo vital familiar. (GOLDANI, 1993, p. 99, grifos nossos)

Salienta-se ainda que, de acordo com estudos semelhantes – onde se propõe estudar a relação entre ambiente familiar e desempenho escolar – a ausência de um dos pais tende a impactar negativamente o desempenho dos filhos (SOARES e COLLARES, 2006; GARIB,

²⁰ Resposta obtida ao se perguntar a relação de convivência com o responsável pelo domicílio, pergunta do caderno B da pesquisa, a respeito das características dos indivíduos. O caderno de perguntas se encontra no Anexo A.

GARCIA e DRONKERS, 2003)²¹. Para os objetivos propostos neste trabalho os tipos de arranjo domiciliar foram definidos da seguinte forma:

- **biparental ou casal com filho(s)**, onde o responsável pelo domicílio é pai ou mãe do(s) jovem (ns) e que vive com companheiro/a²² ;

- **monoparental** onde o responsável pelo domicílio é a mãe ou pai do(s) jovem (ns) presente(s) no domicílio e vive que sem companheiro/a.

²¹ Uma característica frequentemente estudada, [...] é a presença na vida diária do aluno de ambos os pais. A ausência de um dos pais, seja pela ocorrência de divórcio, por opção da mãe, ou por abandono do pai, impacta negativamente o desempenho do aluno, como discutido por Garib, Garcia e Dronkers (2003). O efeito deletério da ausência de um dos pais é, entretanto, diminuído nas sociedades que têm uma rede de proteção social eficiente. (SOARES e GALLERDA, 2006, p. 624).

²² Não é possível, a partir dos dados da pesquisa de amostra domiciliar, definir padrastos ou madrastas, pois as perguntas sobre a relação com o responsável pelo domicílio agruparam filho e enteado na mesma categoria de resposta.

3.2.CAPITAL CULTURAL

Como já foi salientado até o momento, a educação formal funciona como o principal veículo que distribui, para os indivíduos, ganhos sociais trazidos pelo desenvolvimento socioeconômico. Em sociedades modernas, onde predomina um modelo econômico industrial, o processo de mobilidade social não seria mais baseado em características atribuídas e sim em características adquiridas pelo indivíduo. Os recursos culturais disponibilizados aos indivíduos podem ter impactos não só na renda e na posição social das famílias, mas também na formação das crianças.

O pressuposto básico que parece presente nas principais teorias - perspectiva funcionalista e da reprodução social - que temos de ter em mente neste momento é de que a educação tem relação com o status socioeconômico dos indivíduos. O que deve ser medido neste momento, portanto, são indicadores de educação tanto dos jovens quanto dos seus pais. Como já foi exposto anteriormente um dos objetivos deste trabalho é avaliar a força explicativa das teorias que postulam a hipótese de que a desigualdade de desempenho escolar dos indivíduos de classes sociais distintas possa ser explicada em função deste recurso. Os economistas consideram o capital humano como essa medida. Nessa concepção o investimento monetário em recursos educacionais geraria um retorno devidamente proporcional. Porém tal perspectiva deixa escapar a transmissão doméstica de capital cultural, como se a escola fosse o único ambiente alocador deste recurso. Segundo Soares e Collares (2006):

As famílias que dispõem de recursos econômicos para adquirir outros bens, além daqueles estritamente necessários à sua subsistência, refletem nas suas opções de consumo seus valores intrínsecos. As famílias que valorizam a experiência escolar dos filhos aplicam proporcionalmente mais recursos financeiros na aquisição dos bens necessários para tornar o ambiente da casa mais adequado para o aprendizado dos filhos e procuram oferecer a estes experiências culturais e educacionais. Estas opções diferenciadas são atribuídas à quantidade de capital cultural possuída pelos pais. (SOARES e COLLARES, 2006, p. 621)

O conceito de capital cultural foi introduzido na sociologia por Pierre Bourdieu e, originalmente, o capital cultural pode ser encontrado em três estados. De acordo com Bourdieu (2010 b), estes estados são:

- **O estado incorporado:** é o capital cultural cultivado. A acumulação de capital cultural pressupõe sua incorporação feita de investimento pessoal. Não pode ser transmitido

instantaneamente como um título. De acordo com o autor “ele apresenta um grau de dissimulação mais elevado do que o capital econômico e, por esse fato, está mais predisposto a funcionar como capital simbólico, ou seja, desconhecido e reconhecido” (BOURDIEU, 2010 b, p. 75). O tempo aparece como um importante fator que favorece a incorporação. O tempo que o indivíduo pode dispor para aquisição de cultura (os estudos, por exemplo) dependem do tempo livre que a família pode lhe assegurar que não seja empregado em atividade econômica, geradora de sustento. Isso sugere que o indivíduo proveniente de classes menos favorecidas pode adquirir capital cultural na forma incorporada desde que possa dedicar tempo a escola e a atividades lúdicas.

- **O estado objetivado:** é transmissível como bem material. No entanto apenas como propriedade jurídica e não como apropriação específica, ou seja, dos instrumentos que permitem sua utilização ou desfrute. Ele pode ser apropriado na forma material e, portanto, pode se tornar capital econômico, ou apropriação da sua forma simbólica, o capital cultural.

- **O estado institucionalizado:** é o capital cultural geralmente medido quando se tem em mente o grau de instrução dos indivíduos. É uma instituição arbitrária jurídica que institui valores homogêneos para o grupo que se define na crença do grupo no seu próprio valor e que “se definem na oposição aos outros grupos” (BOURDIEU, 2010 b, p. 78). Assim tais indivíduos garantem a convertibilidade do capital cultural em capital econômico, assim como o investimento necessário para alcançá-lo.

Apesar de fazer essa divisão, seria complicado neste trabalho especularmos a respeito do que seriam indicadores de cada um dos estados, a não ser o capital no seu estado objetivado. Porém, para fazermos uma aproximação, iremos usar como indicador de capital cultural os estados institucionalizado - ao medirmos o nível de escolaridade do responsável pelo domicílio- e o capital cultural incorporado - ao usarmos os indicadores de práticas culturais dos jovens. Portanto, o primeiro será indicado como anos de escolaridade completos do responsável pelo domicílio e o segundo como capital cultural individual a partir de um escore que atribui valores as atividades culturais que serão transformadas num único indicador de escore de capital cultural²³.

²³ A explicação detalhada sobre como o escore foi construído se encontra mais a frente.

3.3. CAPITAL ECONÔMICO

O capital econômico refere-se aos recursos financeiros disponíveis para os membros do domicílio. São os recursos materiais disponíveis, a renda e a riqueza material das famílias, que podem ser revertidos em acesso a outros bens e serviços, traduzidos em: moradia, alimentação adequada; serviços de saúde, educação de qualidade, bens de consumo duráveis, e outros bens que tendem a proporcionar condições mais favoráveis ao desenvolvimento, à manutenção ou ascensão social dos indivíduos no futuro.

Os recursos financeiros disponíveis podem ser calculados de diferentes formas. Podem-se utilizar indicadores diretos de renda – salário, rendas provenientes de investimento, de aluguel de imóveis, doações, programas de governo, etc. Uma segunda opção seria calculá-lo a partir da posição da ocupação dos responsáveis pelo domicílio criando uma medida estimada da renda de acordo com a posição social da ocupação destes indivíduos. Uma terceira opção seria inferir a renda a partir de escalas de bens de conforto presentes no domicílio²⁴ (televisores, geladeiras, fogão, automóvel, computadores, etc), que no Brasil fazem parte da composição do Critério Brasil (SOARES e COLLARES, 2006). Neste trabalho optamos por utilizar a primeira alternativa por haver repostas diretas a respeito da renda dos domicílios pesquisados.

Para calcular a renda domiciliar *per capita* (RDPC) foram somadas às rendas do principal trabalho de cada um dos moradores outras fontes de renda como aluguel de imóveis e rendimentos de aplicação bancárias; aposentadoria ou pensão paga pela Previdência Social. Benefícios provenientes de programas de transferência de renda (Bolsa Família e Benefício de Prestação Continuada) e outros benefícios, como doações de terceiros não entraram no cálculo.

O total da soma destas fontes de renda foi dividido pelo número de pessoas que habitam na residência. Para apresentar a população de acordo com níveis de renda, a renda *per capita* total foi dividida em decis de renda.

²⁴ Ver, por exemplo, Buchmann e Dalton (2002) e Willms (1992). No caso do Brasil Soares e Collares (2006) utilizaram a escala num estudo sobre os recursos familiares e desenvolvimento cognitivo baseado em resultados do Saeb.

3.4 OUTRAS CARACTERÍSTICAS

Serão abordadas neste trabalho outras características associadas aos indivíduos ou ao ambiente onde vivem que são consideradas importantes nos estudos sobre mobilidade social e sobre educação, pois não são apenas as características familiares que podem garantir o sucesso. A família pode dispor de condições adequadas de desenvolvimento, porém é o indivíduo que passa pelo sistema educacional e é a ele que são atribuídos os desempenhos escolares. Além disso, existem características que fogem ao controle das famílias ou dos indivíduos, como sexo e a raça. Levando em consideração a literatura pertinente sobre o assunto os seguintes indicadores foram selecionados para fazer parte da estimativa: área de residência(urbana ou rural), sexo, raça ou cor e idade dos jovens.

4 METODOLOGIA

Este trabalho pretende comparar as desigualdades socioeconômicas familiares de jovens e seu capital cultural com indicadores de desempenho escolar e a matrícula no ensino superior.

Para essa finalidade serão utilizadas as informações secundárias da Pesquisa de Amostra Domiciliar de Minas Gerais (PAD/MG). A PAD/MG é uma pesquisa de amostra bial realizada pela Fundação João Pinheiro e, segundo seu relatório metodológico “objetiva subsidiar o desenho e o monitoramento das políticas públicas por meio da produção de informações socioeconômicas” (Fundação João Pinheiro, 2010). Diferentemente da PNAD, realizada pelo IBGE, a PAD/MG é representativa para as 10 Regiões de Planejamento e Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH) por fornecer alto grau de desagregação territorial²⁵.

As informações levantadas foram agregadas por domicílio e representam os Recursos Familiares disponíveis para os jovens que serão classificados em três ordens diferentes. Abaixo se apresenta uma breve definição dos recursos. Posteriormente serão dedicados itens para cada um dos recursos apresentando uma definição mais detalhada para cada um.

- (a) Capital Social: será medido através da composição familiar. Segundo SILVA (2003), “a própria forma como se constitui a família representa um recurso diferenciado que afeta a situação de seus membros”(SILVA, 2003, p. 38). Assim, a composição da famílias apresentará informações como o número de residentes no domicílio, a presença física do pai e da mãe;

- (b) Capital Cultural: será medido a partir da distribuição educacional entre os membros adultos do domicílio. Essa informação permitirá a comparação entre as diferentes gerações da família e uma avaliação da perpetuação ou não perpetuação das desigualdades educacionais;

- (c) Capital Econômico: é constituído pelos recursos financeiros disponíveis. Será apresentado por Renda Domiciliar Per Capita. Os valores permitirão a classificação dos domicílios por níveis de renda, oferecendo também uma medida aproximada dos recursos disponíveis para o investimento na educação dos jovens residentes no domicílio.

Depois de apresentados os dados referentes aos recursos familiares e feitas as primeiras comparações, procederemos a análise a partir de uma regressão estatística, porém,

²⁵ As informações que serão apresentadas neste trabalho correspondem ao levantamento do ano de 2009.

devido às características do banco utilizado, não será utilizado para medir a transição educacional, mas para determinar se há alguma relação entre os indicadores socioeconômicos e as medidas de desempenho educacional que serão utilizadas²⁶. Neste trabalho optamos por verificar o acesso ao ensino superior e a defasagem escolar. As probabilidades resultantes do modelo indicam as chances de que um jovem em determinada idade esteja defasado (atrasado no ensino, determinada pela idade do jovem em relação ao nível de ensino que se encontrava ambos no momento da pesquisa)²⁷ ou de ter acesso ao ensino superior²⁸. A fim de medir os efeitos do capital cultural individual, serão utilizados dois modelos de regressão. Um deles incluía apenas as variáveis padrões, outro incluía medidas de capital cultural individual a fim de determinar os seus efeitos sobre os resultados.

O modelo de regressão é o seguinte:

$$\theta_i = \beta_0 + \sum_k (\beta_{ijk} X_{ijk})$$

Onde:

- θ_i é a probabilidade de que o i - indivíduo esteja atrasado ou cursando ensino superior;
- β_0 é a constante do modelo;
- X_{ijk} corresponde ao valor da k -ésima variável independente para aquele indivíduo;
- β_{ijk} são os parâmetros indicativos dos efeitos dessas variáveis sobre o logaritmo natural das chances estarem em defasagem ou de frequência ao ensino superior.

4.1 POPULAÇÃO E AMOSTRA

O presente trabalho irá utilizar informações de uma análise inicial da PAD/MG sobre a população de jovens com idade entre 14 e 24 anos, buscando traçar um perfil das suas famílias. Esse segmento da população foi selecionado em função de um caderno específico de perguntas sobre a juventude com questões a respeito do uso do tempo livre aplicado para os jovens que correspondiam a tal perfil de faixa etária, correspondendo um total de 9 873 jovens

²⁶ Para a população de 14 a 18 anos será a medida de defasagem escolar; para a população de 19 a 24 anos será utilizada a matrícula no ensino superior.

²⁷ Será chamado de G1 (grupo 1), que se refere a população com idade entre 14 e 18 anos.

²⁸ Será chamado de G2 (grupo 2), que se refere a população com idade entre 19 e 24 anos.

respondentes deste caderno²⁹. A amostra que foi trabalhada compreende também as respostas de seus familiares para as outras seções da pesquisa, somando um total de 27 278 indivíduos. O universo da PAD/MG compreende 54 582 indivíduos.

4.2 INDICADORES, PROCEDIMENTOS E ANÁLISE DE DADOS

Os indicadores que serão utilizados para caracterizar a população e para as análises de regressão serão os seguintes:

Variáveis dependentes

- **Defasagem escolar:** variável dicotômica, discriminada entre estar defasado (1) e não defasado (0). A população considerada foi o grupo 1 (G1) e foram considerados como defasados os que estavam com mais de um ano de diferença entre a idade e a série/ano que deveria estar cursando.

- **Matrícula no ensino superior:** variável dicotômica, discriminada entre matriculado (1) e não matriculado (0). A população considerada foi o grupo 2 (G2) e foram considerados não só os que declararam estar estudando, mas também os que já completaram o ensino superior.

Características pessoais e do domicílio

- **Sexo:** como outros estudos já vieram a demonstrar (FERNANDES, 2001; SILVA, 2003) o sexo do estudante costuma ser determinante nos seus resultados escolares. No caso do modelo utilizado se o estudante é mulher, seu valor é 1 e caso seja homem, é 0.

- **Raça/cor:** como demonstrado em FERNANDES (2001) a raça/cor também apresenta influência nos resultados. Sendo assim, optou-se por fazer distinção apenas se o estudante declarou-se preto ou pardo (=1) ou branco (=0);

- **Idade:** as chances de ter alguma defasagem, supostamente, aumentam com idade, devido à forma como o sistema está dividido em que idades têm séries específicas correspondentes. Portanto, a regressão indica a influência do indicador para cada ano a mais do indivíduo.

- **área de residência ou situação censitária:** a situação censitária diz respeito se o indivíduo mora em região urbana (1) ou rural (0), tendo em vista que a oferta de ensino nas regiões rurais são mais precárias.

²⁹ O caderno de perguntas se encontra no Anexo A.

Capital Social

- **Família monoparental ou biparental:** Apesar da diferenciação feita anteriormente para os tipos de arranjos familiares, optou-se aqui em dividir as famílias em monoparentais e biparentais, na medida em que o excesso de classificações poderia comprometer o modelo. Foram classificados assim como monoparentais (=1) as famílias onde só há a presença de um dos pais e biparental (=0) quando há a presença de ambos. Indicador da capacidade de acompanhamento, tanto da escola como do desempenho dos filhos.

- **Número de moradores:** o número de moradores é uma variável que sugere o número de pessoas que tem que dividir o espaço e com as quais tem que se repartirem os recursos disponíveis.

Capital Cultural

- **Escolaridade do responsável:** a escolaridade do responsável dá uma ideia do “clima cultural” do domicílio, assim como já ficou demonstrado que, quanto maior a escolaridade dos pais, maior a importância dada a formação acadêmica e maiores as possibilidades de acompanhamento escolar (SILVA e HASENBALG, 2001; SCHERGER e SAVAGE, 2010).

- **Capital cultural individual:** o escore de capital cultural que será usado no segundo modelo de regressão que contabiliza as seguintes variáveis:

Tabela 1: Indicadores Componentes do Escore de Capital Cultural (capital cultural individual)

Variável	Valores (em dias)
Quantos dias na semana lê livros	0 a 8
Quantas vezes por ano vai a bibliotecas	0 a 365
Quantas vezes por ano vai a museus	0 a 365
Quantas vezes por ano vai a teatros	0 a 365
Quantas vezes por ano vai a concertos	0 a 365
Quantas vezes por ano vai a show de música popular	0 a 365
Quantas vezes por ano via a espetáculos de dança	0 a 365

Fonte: PAD/MG 2009. Fundação João Pinheiro. Elaboração própria

As variáveis foram escolhidas em relação à definição de capital cultural de Pierre Bourdieu (2010b), onde tais atividades, consideradas como cultura da classe dominante, ser atividades que proporcionariam melhor desenvoltura na educação formal. O escore foi construído a

partir de análise fatorial³⁰, auxiliado por modelo proposto por Bezerra (2011), e consiste numa pontuação que varia de 0 a 100, sendo que 0 representa nenhuma frequência ao tipos de atividades listadas e 100 a maior frequência possível de acordo com as respostas do banco.

Capital Econômico

- **Decil de Renda Domiciliar Per Capita:** O capital econômico se refere a quantidade de recursos financeiros disponíveis no domicílio para o investimento na educação dos filhos. Os ganhos do domicílio foram divididos entre os membros para ter-se valores por pessoa. Depois os valores foram divididos para se obter dez grupos de renda que se distribuem igualmente entre a população. Os níveis de renda se encontram na tabela 2.

Tabela 2: Decil de renda domiciliar per capita dos domicílios da amostra (R\$)

Décil de RDPC	Valor (até)
1	R\$ 33,33
2	R\$ 77,50
3	R\$ 100,00
4	R\$ 120,00
5	R\$ 155,00
6	R\$ 180,00
7	R\$ 232,50
8	R\$ 300,04
9	R\$ 500,00
10	Mais que R\$ 500

Fonte: PAD/MG 2009. Fundação João Pinheiro. Elaboração própria

4.3. LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Como já foi citado anteriormente, a pesquisa tem algumas limitações ligadas à amostra utilizada, que se restringe a população entrevistada na faixa etária de 14 a 24 anos. Em relação às variáveis selecionadas para compor o escore de capital cultural individual, há de se considerar que seria complicado afirmar que o capital cultural se reduza apenas a mera iniciação à alta cultura. Segundo Scherger e Savage (2010) há estudos qualitativos que

³⁰O uso de análise fatorial se justifica pois não é possível medir de forma direta a variável de capital cultural individual pois ela é composta por diversas variáveis que compõe uma espécie de escala. O capital cultural individual é uma variável complexa que só pode ser medida a partir de outras variáveis. “A Análise Fatorial (AF) é uma técnica estatística que busca, através da avaliação de um conjunto de variáveis, a identificação de dimensões de variabilidade comuns existentes em um conjunto de fenômenos; o intuito é desvendar estruturas existentes, mas que não observáveis diretamente.” (BEZERRA, 2011, p. 74)

indicam as formas apoio que a classe média desenvolveu em prol da educação dos filhos, como aulas particulares, acompanhamento das atividades escolares, transmissão de uma ética do trabalho que cria aspirações de aprendizado e trabalho. Enfim, não se resume apenas a frequentar museus, teatros e bibliotecas como dizia Bourdieu, porém isto não significa que tais valores são descartáveis. A proposta desta pesquisa é propor uma forma de trabalhar com dados obtidos em pesquisas quantitativas que possam se aproximar da realidade.

Outra questão é relativa à “origem” desse capital cultural individual. Do *survey* utilizado (PAD/MG), nos interessamos neste trabalho as perguntas que poderiam ser consideradas indicadores de “alto” capital cultural e, portanto, são considerados evidências de interesse na cultura dominante. As respostas não permitem que se tenha conhecimento de quem levou os indivíduos a esses eventos nem quando. Porém a informação de frequência era o que realmente interessava em comparação com os indicadores de educação e posição social. A opção é justificada também em função da aproximação com a teoria de capital cultural proposta por Bernard Lahire (2002), considerando o indivíduo como plural, não limitado a influências de um único *habitus*, mas sujeito a diversas influências. A vantagem dessas informações é que elas não medem o capital cultural dos pais, de outros adultos ou dos jovens em si, mas são indicadores que focam práticas relevantes na transmissão de capital cultural na forma de conhecimento. Os indicadores não tratam de abstrações relativas à transmissão de interesses de classe transmitidos de maneira “osmótica” para os indivíduos, mas conhecimento prático. Segundo Scherger e Savage (2010), essas informações são mais próximas do que efetivamente acontece no processo de socialização. Como foi salientado anteriormente, os indicadores de capital cultural geralmente utilizados são indicadores de certas dimensões e não o capital em si, e não representam transmissão de conhecimento, ou de socialização numa cultura de classe³¹.

Temos de considerar também que as perguntas que representam a medida de capital cultural estão possivelmente sujeitas a dois vieses: (1) um viés de memória, em especial porque a maioria das perguntas que compuseram a medida são relativas a atividades realizadas num período de um ano; (2) outro viés relativo à resposta do que seria socialmente aceitável, pois sabemos que alguns casos o entrevistado tende a responder de forma mais neutra a fim de “agradar” o entrevistador.

³¹Não estamos negando que as chances de ocorrer a transmissão de valores relativos a educação formal não seja maior entre os mais escolarizados, porém os indicadores das atividades são mais precisos na questão de transmissão de um conhecimento prático.

Por fim devemos considerar que não temos medidas exatas de desempenho escolar e nem outra qualquer medida relativa à escola. No caso da defasagem escolar, a única informação que temos é a respeito da existência de atraso, porém não sabemos a que ele se deve e qual o critério da escola para determinar a repetência dos alunos. A defasagem foi selecionada como medida, pois há trabalhos que demonstram que o atraso nos estudos tende comprometer o resultado final, no caso, a probabilidade de cursar o ensino superior (SOARES e COLLARES 2006). Não sabemos a partir dos dados disponíveis da PAD/MG como é o desempenho dos alunos que não apresentam defasagem. Em relação às escolas, sabemos que ela tem influência na capacidade de desenvolver nos alunos habilidades que serão determinantes para o futuro (CARNOY, GOVE e MARSHALL, 2009). Não estamos desconsiderando a importância das escolas, porém não é possível mensurar sua influência a partir dos dados coletados. Admitimos também que a escola pode ser de grande influência em despertar certos interesses nos alunos relativos à alta cultura, podendo ser, inclusive, a instituição que promove as atividades que estão sendo mensuradas como capital cultural individual, tendo em vista que aceitamos que a influência não venha necessariamente da família.

5 APRESENTAÇÃO DOS DADOS E RESULTADOS

5.1 CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO

Entre os domicílios incluídos na amostra, 85,8% estão localizados nas regiões urbanas e 14,2% nas regiões rurais (Tabela 3). Entre a população que participa da amostra, por volta de 50% (48,6%) se encontra no G1 (14 a 18 anos) e o restante no G2 (19 a 24 anos), a distribuição da amostra por idade pode ser observada na Tabela 4.

Tabela 3: Situação censitária dos domicílios da amostra – MG/2009

Urbano	85,8%
Rural	14,2%
Total	100,0

Fonte: PAD/MG 2009. Fundação João Pinheiro. Elaboração própria

Tabela 4: Distribuição da população da amostra (G1 e G2) de acordo com a idade – MG/2009

Idade	%	% Acumulado
14	10,1	10,1
15	9,1	19,3
16	9,7	29,0
17	9,9	38,8
18	9,8	48,6
19	8,3	57,0
20	9,0	66,0
21	8,9	74,9
22	8,8	83,6
23	8,4	92,0
24	8,0	100,0
Total	100,0	

Fonte: PAD/MG 2009. Fundação João Pinheiro. Elaboração própria

A população se distribui praticamente de forma equitativa entre homens e mulheres, como pode ser observado na Tabela 5. A Tabela 6 apresenta a distribuição da amostra de acordo com a raça ou cor declarada pelo entrevistado e demonstra que a maior parte da população se declarou parda (49,4%) ou branca (39,9%).

Tabela 5: Distribuição da população da amostra de acordo com o sexo do entrevistado-MG/2009

Sexo	%
Homem	49,7
Mulher	50,3

Fonte: PAD/MG 2009. Fundação João Pinheiro. Elaboração própria

Tabela 6: Distribuição da população da amostra de acordo com raça ou cor declarada - MG/2009

Raça/cor	%
Branca	39,92
Preta	9,61
Parda	49,37
Amarela	0,57
Indígena	0,15
NS / NR	0,26
S.I.	0,1
Total	100,0

Fonte: PAD/MG 2009. Fundação João Pinheiro. Elaboração própria

Para os testes de regressão, a população foi dividida entre “brancos” e “não brancos”, sendo que os que foram desconsiderados os que se declararam amarelos, indígenas ou os que não responderam a pergunta (NS/NR e S.I.).

A Tabela 7 apresenta a distribuição dos domicílios da pesquisa de acordo com o tipo de arranjo domiciliar (TAD), monoparental ou biparental, assim como a média de moradores por domicílio em cada um dos tipos.

Tabela 7: Distribuição da população de acordo com o tipo de arranjo domiciliar (TAD) e número médio de moradores nos domicílios- MG/2009

TAD	%	Média de moradores
Monoparental	28,5	3,83
Biparental	71,5	4,44
Total	100,0	3,63

Fonte: PAD/MG 2009. Fundação João Pinheiro. Elaboração própria

A Tabela 8 apresenta os anos de estudos completos dos indivíduos que se declararam responsáveis pelos domicílios. A maior parte da população (52,7%) cursou até o 7º ano do ensino fundamental, sendo que a maior parte (39%) cursou apenas até o 4º ano. Apenas 0,8% dos responsáveis pelos domicílios incluídos na amostra, declararam ter ensino superior completo.

Tabela 8: Anos de estudos completos dos responsáveis pelos domicílios da amostra - MG/2009

Anos de estudos completos	%	% acumulado
0	14,6	14,6
1	2,4	17,0
2	3,2	20,2
3	5,0	25,2
4	14,0	39,2
5	5,5	44,7
6	3,6	48,3
7	4,4	52,7
8	9,6	62,3
9	3,7	66,1
10	3,3	69,3
11	26,2	95,6
12	0,7	96,3
13	0,6	96,8
14	0,7	97,5
15	0,8	98,3
16	1,7	100

Fonte: PAD/MG 2009. Fundação João Pinheiro. Elaboração própria

A Tabela 9 apresenta a distribuição da população da amostra de acordo com o decil de renda. A Tabela 10 apresenta o acesso ao ensino superior da mesma forma de acordo com a distribuição de renda.

Tabela 9: Distribuição da população da amostra de acordo com decil de renda familiar per capita - MG/2009

Decil	%	% Acumulado
1	10,1	10,1
2	9,2	19,2
3	9,5	28,8
4	9,1	37,9
5	13,3	51,2
6	6,3	57,5
7	11,9	69,4
8	8,8	78,2
9	12,4	90,6
10	9,4	100

Fonte: PAD/MG 2009. Fundação João Pinheiro. Elaboração própria.

Tabela 10: Condição de defasagem escolar (G1) de acordo com o decil de RDPC - MG/2009

Decil de RDPC	Não defasado	Defasado	Total
1	67,8%	32,2%	100%
2	56,0%	44,0%	100%
3	60,7%	39,3%	100%
4	67,3%	32,7%	100%
5	65,2%	34,8%	100%
6	68,6%	31,4%	100%
7	74,6%	25,4%	100%
8	71,5%	28,5%	100%
9	76,7%	23,3%	100%
10	81,7%	18,3%	100%
Total	69%	31%	100%

Fonte: PAD/MG 2009. Fundação João Pinheiro. Elaboração própria.

Tabela 11:Frequência ao ensino superior (G2) de acordo com o decil de RDPC - MG/2009

Decil de RDPC	Nunca frequentou	Frequenta/Frequentou	Total
1	89,2%	10,8%	100%
2	94,5%	5,5%	100%
3	94,7%	5,3%	100%
4	94,6%	5,4%	100%
5	94,9%	5,1%	100%
6	91,7%	8,3%	100%
7	87,6%	12,4%	100%
8	85,0%	15,0%	100%
9	79,4%	20,6%	100%
10	59,6%	40,4%	100%
Total	86,1%	13,9%	100%

Fonte: PAD/MG 2009. Fundação João Pinheiro. Elaboração própria.

Percebem-se, de acordo com as tabelas 10 e 11, que os indivíduos de famílias com renda domiciliar contidos no último decil são os que apresentam melhor desempenho, sendo que entre o G1 apenas 18% dos alunos pertencentes a esse grupo de renda declarou estar defasagem escolar contra uma média de 31% do restante do grupo. Entre o G2 esse grupo é o que tem melhor índice de frequência ao ensino superior, sendo que 40% dos entrevistados dizem frequentar ou já terem frequentado a graduação, contra uma média de 13%.

Capital Cultural Individual

Tendo em vista o objetivo do trabalho, que é captar a força explicativa do capital cultural em termos de rendimento escolar dentro de um modelo que leve em conta os recursos familiares, procederemos à análise criando uma nova variável que represente o capital cultural e que possa ser utilizada no modelo de regressão. Precisamos criar uma nova variável, pois as variáveis apresentadas pelo banco de dados da pesquisa – que foram apresentadas na Tabela 1 – indicariam a existência de uma variável “invisível”. De forma resumida, pretendemos identificar uma estrutura comum existente, mas não observável. Tal estrutura admite várias dimensões que são as variáveis sobre Atividades Culturais indicadas pelo banco de dados. Além de identificá-la iremos atribuir um valor a essa nova variável para que possa ser contabilizada e utilizada no modelo de regressão que será proposto. Para identificarmos a variável “invisível” utilizaremos a técnica de análise fatorial.

O uso de análise fatorial se justifica, pois não é possível medir de forma direta a variável de capital cultural individual tendo em vista que ela é composta por diversas variáveis que compõem uma espécie de escala. O capital cultural individual é uma variável complexa que só pode ser medida a partir de outras variáveis. Segundo Bezerra (2011):

A Análise Fatorial (AF) é uma técnica estatística que busca, através da avaliação de um conjunto de variáveis, a identificação de dimensões de variabilidade comuns existentes em um conjunto de fenômenos; o intuito é desvendar estruturas existentes, mas que não observáveis diretamente. Cada uma dessas dimensões de variabilidade comum recebe o nome de FATOR.[...] Assim, a AF é uma técnica estatística usada para identificação de fatores que podem ser usados para explicar o relacionamento entre um conjunto de variáveis. (BEZERRA, 2011, p. 74)

O número de fatores é feito de acordo com a redução do número de variáveis avaliando o quanto a hipótese é capaz de explicar a variância de todas as variáveis. Utilizando as variáveis da Tabela 1, obtivemos os seguintes resultados:

- Primeiramente, temos os resultados da análise de Kaiser-Meyer-Olkin e o Measure of sampling adequacy, que está representado na tabela 12. O Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Measure of sampling adequacy (MSA) indica o grau de explicação dos dados a partir dos fatores encontrados na análise fatorial. No caso do modelo proposto, há 85,1% de chance de o modelo explicar as variações dos dados de origem, ou das variáveis latentes. Outro indicador do modelo é o teste de significância, de valor menor que 0,05. No nosso caso a significância foi de 0,0, portanto menor. Como acreditamos que um poder explicativo de 85% dos fatores com uma significância positiva é o suficiente, não precisamos proceder à análise a matriz de

antiimagem, que nos forneceria dados para descobrir quais variáveis estavam prejudicando o modelo³².

Tabela 12: Resultados dos testes KMO e MSA

<i>Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.</i>		,851
	<i>Approx. Chi-Square</i>	24909,924
<i>Bartlett's Test of Sphericity</i>	df	21
	Sig.	,000

Fonte: elaboração própria.

Ao procedermos a análise fatorial chegamos a dois fatores que são capazes de reduzir as variáveis incluídas, ou seja, temos duas novas variáveis que seriam como resumos das variáveis de capital cultural indicadas na Tabela 1. Portanto, ao final, teríamos dois fatores de capital cultural. A Tabela 13 demonstra os dois fatores que chegamos através da redução e os seus componentes³³.

Tabela 13: Componentes da matriz de capital cultural

Componentes	Fator	
	1	2
Quantos dias na semana lê livros		x
Quantas vezes por ano vai a bibliotecas		x
Quantas vezes por ano vai a museus	x	
Quantas vezes por ano vai a teatro	x	
Quantas vezes por ano vai a concertos	x	
Quantas vezes por ano vai a show de musica popular	x	
Quantas vezes por ano vai a espetáculos de dança	x	

Fonte: elaboração própria.

Como a análise nos indicou esses dois fatores utilizaremos ambos no modelo. O Fator 1 será identificado como F1 e Fator 2 como F2, sendo que o primeiro indicará Atividades

³²O passo-a-passo do modelo se encontra no anexo B com todas as tabelas de fatoração, inclusive a antiimagem.

³³ Uma tabela mais detalhada se encontra no anexo B deste trabalho.

Culturais e o segundo Hábitos de Leitura. Ambos os fatores foram transformados em variáveis com um escore que vai de 0 a 100.

5.2 RESULTADOS DA REGRESSÃO

Resultados do Modelo 1 – Influência dos recursos familiares no desempenho escolar

Primeiramente procedemos a uma análise de classificação. O que quer dizer que, se classificarmos todos os indivíduos da amostra como 0 (não frequentam/não frequentaram o ensino superior), teríamos 87,7% de chance de acertar a situação de cada indivíduo. Como já sabíamos de antemão, a quantidade de indivíduos que frequentam o ensino superior é escassa e, portanto, não há nada de espantoso nos resultados. O que queremos obter com o modelo é uma indicação das chances de cursar o ensino superior de acordo com as variáveis independentes.

No teste *Hosmer and Lemeshow* o modelo demonstrou significância, pois os valores preditos não são significativamente diferentes dos observados³⁴, o que viabiliza a sua utilização. Entretanto o valor foi relativamente baixo (0,006), que apesar de não inviabilizar o modelo, indica uma baixa capacidade de previsão.

Por fim a Tabela 14 apresenta os resultados do modelo.

Tabela 14: Modelo 1: chances de acesso ao ensino superior (G2)

Variáveis no modelo	B	Sig.	Exp(B)
Situação censitária (urbano referência)	0,115	0,696	1,121
Raça/cor (branco referência)	0,523	0	1,686
Sexo (masculino referência)	-0,501	0	0,606
Idade	-0,003	0,938	0,997
Tipo de arranjo familiar (monoparental referência)	0,317	0,023	1,372
Número de pessoas no domicílio	0,203	0	1,225
Decil de RDPC	0,188	0	1,207
Anos de estudo do responsável pelo domicílio	0,25	0	1,284
Constante	-6,341	0	0,002

Fonte: Elaboração própria.

³⁴Para o teste *Hosmer and Lemeshow*, quanto mais distante de zero, melhor o modelo se demonstra, pois valores aproximados de zero indicam que há diferenças entre os valores previstos pelo modelo e os valores observados.

Para podermos interpretar corretamente a Tabela 14 e as posteriores lancemos mão de algumas explicações sobre o que está sendo apresentado. Primeiramente, o valor de “B” (primeira coluna da tabela) é o coeficiente de regressão para cada uma das variáveis da tabela. Uma variável com o coeficiente negativo contribui para reduzir a probabilidade de realização do evento que está sendo medida, no nosso caso, a frequência a um curso de educação superior; a coluna “Sig” apresenta os resultados do teste de significância de cada variável; e, por fim, a coluna “Exp(B)” apresenta o resultado do coeficiente do modelo elevado ao valor coeficiente B.

Como podem ser observadas, apenas as variáveis “situação censitária” e “idade” não são significativas para um teste de significância padrão de 0,05. A partir dos coeficientes da Exp(B) podemos criar um modelo que prediz as chances de um indivíduo cursar o ensino superior. A variável “sexo” apresentou coeficiente negativo, o que significa que uma variação positiva da variável (no caso ser homem) contribui para diminuir a probabilidade de cursar o ensino superior³⁵. Sendo que:

- Ser negro ou pardo reduz em 68% as chances de ingressar na faculdade;
- Ser mulher aumenta por volta de 40% as chances;
- Indivíduos de famílias monoparentais tem 37% menos chances;
- Uma variação no número de pessoas do domicílio aumenta as chances;
- Uma variação positiva na renda aumenta as chances;
- Uma variação positiva nos “anos de estudos do responsável” aumenta as chances.

A seguir reproduziremos o mesmo modelo para as chances de estar defasado (1) no ensino fundamental e médio para o G1 (indivíduos de 14 a 18 anos). Nesse caso, o teste *Hosmer and Lemeshow* teve um valor de significância de 0,758. O modelo foi capaz de prever corretamente em torno de 70% da amostra. A Tabela 15 apresenta os resultados para defasagem escolar:

³⁵ A fórmula padrão para a probabilidade “P” de obter sucesso num evento calculada pela regressão logística é $P(\text{evento}) = \frac{1}{1+e^{-\Sigma}}$, onde Σ é a soma dos resultados dos coeficientes das variáveis da equação.

Tabela 15: Variáveis do Modelo 1 para defasagem escolar (chances de estar defasado – G1)

Variáveis no modelo	B	Sig.	Exp(B)
Situação censitária (urbano referência)	-0,181	0,216	0,834
Raça/cor (branco referência)	-0,325	0,004	0,723
Sexo (masculino referência)	0,802	0	2,23
Idade	0,226	0	1,254
Tipo de arranjo familiar (monoparental referência)	0,445	0	1,56
Número de pessoas no domicílio	0,096	0,01	1,101
Decil de RDPC	-0,055	0,007	0,947
Anos de estudo do responsável pelo domicílio	-0,08	0	0,923
Constante	-4,279	0	0,014

Fonte: Elaboração própria.

Neste caso, apenas “situação censitária” teve valor não significativo no teste de significância padrão de 0,05. Variações positivas para as variáveis “raça/cor”, “decil de rdpc” e “anos de estudo do responsável” tendem a diminuir as chances de um indivíduo estar defasado. Sendo assim, temos:

- Ser preto ou pardo aumenta em torno de 28% as chances de estar defasado;
- Mulheres têm 123% menos chances de estarem em condição de defasagem, em relação aos homens;
- Um ano a mais de idade aumenta em torno de 25% as chances de defasagem;
- Pertencer a um domicílio monoparental aumenta em 56% as chances de defasagem;
- A cada pessoa a mais morando no mesmo domicílio, aumenta em 10%;
- Quanto maior a renda, menores as chances (94% para cada decil);
- A cada ano de estudo a mais do responsável, diminui em 92% as chances de defasagem.

Resultados do Modelo 2 – Inclusão dos indicadores de Capital Cultural Individual

Procederemos à análise com a inclusão dos escores de capital cultural que foram criados anteriormente a partir de análise fatorial. De acordo com os resultados da análise, as variáveis selecionadas a serem reduzidas como indicadores de capital cultural são mais bem organizadas se reduzirmos a dois fatores, F1 e F2. Assim sendo, o Modelo 2 trata da mesma fórmula de regressão logística aplicada anteriormente no Modelo 1, porém com a inclusão dos dois fatores que representam escores de capital cultural.

Dessa forma, temos na tabela 16 as comparações dos Exp(B) dos dois modelos de regressão para as chances de cursar o ensino superior.

Variáveis no modelo	Modelo 1			Modelo 2		
	B	Sig.	Exp(B)	B	Sig.	Exp(B)
Situação censitária (urbano referência)	0,115	0,70	1,121	0,033	0,91	1,033
Raça/cor (branco referência)	0,523	0,00	1,686	0,533	0,00	1,703
Sexo (masculino referência)	-0,501	0,00	0,606	-0,338	0,02	0,713
Idade	-0,003	0,94	0,997	0,005	0,89	1,005
Tipo de arranjo familiar (monoparental referência)	0,317	0,02	1,372	0,295	0,04	1,343
Número de pessoas no domicílio	0,203	0,00	1,225	0,228	0,00	1,257
Decil de RDPC	0,188	0,00	1,207	0,179	0,00	1,196
Anos de estudo do responsável pelo domicílio	0,250	0,00	1,284	0,242	0,00	1,274
Atividades Culturais	-	-	-	-0,005	0,05	0,995
Hábitos de leitura	-	-	-	0,024	0,00	1,024
Constante	-6,341	0,00	0,002	-6,681	0,00	0,001

Fonte: Elaboração própria.

Podemos observar na Tabela 16 que a inclusão das variáveis de capital cultural individual não prejudicou o modelo. Os valores dos testes de significância permaneceram praticamente os mesmos. O teste *Hosmer and Lemeshow* para o Modelo 2 indicou um valor de 0,138 que indica que este é um modelo que explicaria melhor a relação entre as variáveis independentes e a dependente. O que nos chama atenção é o fato das “Atividades Culturais” terem contribuído para reduzir a probabilidade de cursar o ensino superior, o contrário do que se esperava tendo em vista que o capital cultural acumulado pelos indivíduos deveria contribuir para seu desempenho escolar, questão à qual voltaremos mais adiante³⁶. Já a variável de “Hábitos de Leitura”, que também seria um indicador de capital cultural individual, indica uma variação positiva.

A Tabela 17 apresenta a comparação dos dois modelos para as chances dos jovens de 14 a 18 anos estarem defasados no ensino. A inclusão das variáveis de capital cultural desequilibrou e não acrescentou diferenças significativas para o modelo. Além disso, as variáveis adicionais não tiveram nível de significância padrão como as outras variáveis.

³⁶Uma das possibilidades levantadas é que as atividades medidas podem estar sofrendo na amostra um problema relativo à oferta de tais atividades, que não é distribuída igualmente entre as regiões do estado.

Tabela 17: Comparação entre as variáveis do modelo 1 e 2 para defasagem escolar (G1)

Variáveis no modelo	Modelo 1			Modelo 2		
	B	Sig.	Exp(B)	B	Sig.	Exp(B)
Situação censitária (urbano referência)	-0,181	0,216	0,834	-0,185	0,22	0,831
Raça/cor (branco referência)	-0,325	0,004	0,723	-0,397	0,00	0,672
Sexo (masculino referência)	0,802	0,00	2,23	0,777	0,00	2,175
Idade	0,226	0,00	1,254	0,226	0,00	1,254
Tipo de arranjo familiar (monoparental referência)	0,445	0,00	1,56	0,495	0,00	1,641
Número de pessoas no domicílio	0,096	0,01	1,101	0,111	0,00	1,118
Decil de RDPC	-0,055	0,007	0,947	-0,055	0,01	0,947
Anos de estudo do responsável pelo domicílio	-0,08	0	0,923	-0,081	0,00	0,922
Atividades Culturais	-	-	-	0,001	0,51	1,001
Hábitos de leitura	-	-	-	0,000	0,99	1,000
Constante	-4,279	0	0,014	-4,3318	0,00	0,013

Fonte: Elaboração própria.

A Tabela 18 mostra como o modelo de regressão para a frequência ao curso superior se comporta quando controlado por nível de renda. Esse processo permite verificarmos se o efeito do capital cultural tende a ser o mesmo para todos os níveis de renda, o que confirmaria a hipótese de que o capital cultural representa um recurso impar para o desempenho escolar.

Tabela 18: Comparação entre os resultados da regressão controlados por nível de renda para acesso ao ensino superior (G2)

Variáveis no modelo	Decis de RDPC									
	1 e 2		3 e 4		5 e 6		7 e 8		9 e 10	
	Sig	Exp (B)	Sig	Exp (B)	Sig	Exp (B)	Sig	Exp (B)	Sig	Exp (B)
Situação censitária	0,372	2,131	0,61	1,75	0,506	2,028	0,68	0,801	0,661	0,779
Raça/cor (branco referência)	0,001	6,016	0,53	1,42	0,380	1,451	0,02	1,933	0,088	1,434
Sexo (masculino referência)	0,779	0,870	0,77	1,16	0,015	0,284	0,66	0,880	0,022	0,617
Idade	0,087	0,781	0,90	1,02	0,185	1,180	0,76	1,026	0,733	1,021
Tipo de arranjo familiar (monoparental referência)	0,436	0,647	0,55	1,38	0,618	0,779	0,01	2,080	0,087	1,480
Número de pessoas no domicílio	0,136	1,249	0,70	0,92	0,333	1,168	0,01	1,361	0,000	1,494
Anos de estudo do responsável pelo domicílio	0,000	1,455	0,00	1,25	0,027	1,166	0,00	1,173	0,000	1,338
Atividades Culturais	0,006	0,962	0,08	0,97	0,728	0,998	0,28	0,994	0,905	1,001
Hábitos de leitura	0,001	1,064	0,08	1,03	0,006	1,034	0,00	1,034	0,097	1,011
Constante	0,445	0,076	0,15	0,01	0,004	0,00011	0,01	0,004	0,000	0,003

Fonte: Elaboração própria.

A mesma comparação foi feita na Tabela 19 para a probabilidade de defasagem escolar.

Tabela 19: Comparação entre os resultados da regressão controlados por nível de renda para defasagem escolar (G1)

Variáveis no modelo	Decis de RDPC									
	1 e 2		3 e 4		5 e 6		7 e 8		9 e 10	
	Sig	Exp (B)	Sig	Exp (B)	Sig	Exp (B)	Sig	Exp (B)	Sig	Exp (B)
Situação censitária	0,059	0,613	0,74	1,13	0,247	0,687	0,38	1,502	0,310	1,982
Raça/cor (branco referência)	0,032	0,575	0,03	0,54	0,005	0,480	0,21	1,400	0,043	0,566
Sexo (masculino referência)	0,000	2,593	0,01	1,99	0,001	2,350	0,13	1,499	0,000	3,065
Idade	0,189	1,121	0,00	1,44	0,098	1,171	0,11	1,168	0,001	1,434
Tipo de arranjo familiar (monoparental referência)	0,217	1,391	0,02	2,04	0,361	1,307	0,01	2,391	0,861	0,937
Número de pessoas no domicílio	0,042	1,128	0,00	1,40	0,943	0,992	0,19	0,832	0,582	0,923
Anos de estudo do responsável pelo domicílio	0,001	0,909	0,00	0,91	0,186	0,957	0,49	0,975	0,002	0,892
Atividades Culturais	0,290	1,004	0,81	1,00	0,593	1,002	0,79	0,999	0,529	1,004
Hábitos de leitura	0,088	0,987	0,15	1,01	0,663	1,004	0,83	1,002	0,447	0,993
Constante	0,115	0,100	0,00	0,00	0,070	0,05109	0,03	0,027	0,000	0,001

Fonte: Elaboração própria.

Entre todos os níveis de renda, tanto para G1 quanto para G2, a variável que demonstrou maior importância e significância para determinação dos status dos indivíduos foi a escolaridade do responsável pelo domicílio, medida por anos de estudo. Esta variável, como foi observado anteriormente, é uma medida de capital cultural familiar, ou seja, indica o “clima cultural” do domicílio ao qual os jovens estariam expostos.

Apesar de não ter significância para o G1 e para os grupos de renda mais alta no G2, o hábito de leitura chama atenção como uma variável com influência para determinar o alcance educacional ao curso superior para os níveis de renda mais baixa. As “Atividades Culturais” demonstraram-se significativos apenas para o nível de renda mais baixo, demonstrando ser uma variável que soma probabilidade de frequentar o curso superior para esse grupo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o que foi exposto nas unidades 2 e 3, os resultados obtidos nas análises de regressão demonstraram que, apesar de não determinar o acesso ao ensino superior ou o rendimento escolar, os recursos familiares tem influência na progressão escolar dos jovens. Dentre estes recursos, o capital cultural, cria nos indivíduos as predisposições necessárias para que se adequem ao sistema escolar através de um *habitus* de classe, ligado à cultura dominante. Apesar de ter estreita relação com a alocação de *status* social das famílias dos indivíduos, tal *habitus* não se limita apenas à herança produzida por estas famílias, todavia se estende a todos os possíveis ambientes de socialização dos jovens, inclusive a própria escola. O objetivo deste trabalho foi testar a força explicativa da hipótese segundo a qual o capital cultural - quando comparado com outros recursos familiares considerados importantes pela literatura – influência na trajetória escolar.

Entre as características pessoais, tanto a raça com o gênero do respondente demonstraram-se importantes. Como outros trabalhos já haviam demonstrado (FERNANDES, 2001; SILVA e HASENBALG, 2000 e 2002) indivíduos pretos ou pardos obtém os piores indicadores quando comparados com brancos. No caso deste trabalho isto indica que o primeiro grupo tem menores chances de acesso ao ensino superior e maiores chances de defasagem no ensino básico. O mesmo ocorre entre mulheres e homens. Mulheres têm maiores chances de cursar o ensino superior, enquanto os homens têm maiores chances de serem reprovados.

As variáveis de capital social indicaram que, para os jovens com idade entre 14 e 18 anos (G1), famílias monoparentais e extensas resultariam em maiores chances de defasagem escolar. Tal resultado pode ser explicado pela fragilidade que caracteriza estes tipos de família. Domicílios monoparentais tendem a ser femininos e estarem sujeitos a maiores situações de risco social, como por exemplo, baixa renda (IPEA, 2010 e Fundação João Pinheiro, 2011). O número de pessoas no domicílio também indica fragilidade tendo em vista que é razoável supor que esse número indica a proporção em que a quantidade dos recursos familiares tem de ser divididos entre seus moradores. Contudo, quando trabalhamos o acesso ao ensino superior os indicadores de capital social não obtiveram resultados intuitivos. Domicílios monoparentais apresentaram um aumento nas chances de acesso à universidade, assim como o acréscimo no número de pessoas aumentaria a chance também. Em um primeiro momento nos pareceu que este poderia ser um indicador de que na população G2, cuja idade variava entre 19 e 24 anos, poderia ser composto por uma maioria de indivíduos

que já haviam saído da casa dos pais, possivelmente morando em repúblicas. Isto explicaria o resultado tanto do número de indivíduos morando juntos como na classificação do domicílio como monoparental – já que a classificação foi feita de acordo com a declaração do responsável pelo domicílio residir ou não com companheiro ou companheira. Acontece que apenas 2% dos entrevistados declararam-se responsáveis pelo domicílio e mais de 70% indicaram ser filhos ou filhas do responsável. Portanto, dificilmente esses 2% seriam capazes de influenciar toda a amostra. O que esses indicadores podem apontar são casos de superseleção similares aos apontados em “A Reprodução” (BOURDIEU e PASSERON, 2008): enquanto tais indicadores representam barreiras nos anos iniciais de ensino, os indivíduos que superam tais dificuldades têm suas chances equiparadas ou superiores de cursarem o ensino superior às daqueles que apresentam “vantagem na largada”.

Os indicadores de capital econômico demonstraram a hipótese de partida desse trabalho de que há desigualdade de desempenho escolar e acesso ao ensino superior em função da alocação socioeconômica. Quanto maior a renda familiar dos indivíduos maiores suas chances de acesso ao ensino superior e menores suas chances de defasagem no ensino básico.

Quando considerados os aspectos ligados ao capital cultural, eles demonstraram-se significativos na determinação do acesso ao ensino superior e pouco ou nada significativo na determinação da defasagem escolar. Talvez isso aconteça porque tais relações com a cultura dominante tem maior destaque nos níveis mais altos de educação e, portanto, teria pouca influência nos aspectos ligados à defasagem escolar. Infelizmente, devido à limitação desta pesquisa em termos de indicadores de desempenho escolar ligados à avaliação formal dos alunos, não podemos afirmar, com precisão, que tais características não têm nenhuma influência nos desempenhos.

Porém, o resultado ligado ao acesso ao ensino superior chama atenção, pois pode evidenciar um aspecto da seleção do sistema de ensino ligado a cultura dominante. O acesso ao ensino superior constitui o verdadeiro obstáculo, tendo em vista que os níveis básicos de ensino já foram praticamente universalizados. A diferenciação maior reside no diploma de graduação. O acesso à universidade dá sinais de que ainda é ligada a reprodução social de desigualdades de classe. Segundo Bourdieu e Passeron,

[...] não se pode compreender o aspecto propriamente pedagógico da crise que conhece hoje em dia o sistema de ensino, isto é, as desordens e as discordâncias que o afetam enquanto sistema de comunicação, a não ser que se leve em conta de um lado o sistema das relações que une as competências ou as atitudes das diferentes categorias de estudantes com suas características sociais e escolares e, de outro lado, a evolução do sistema das relações entre a Escola e as classes sociais, tal como é

objetivamente revelada pela estatística das probabilidades de acesso à universidade e das probabilidades condicionais de entrar nas diferentes faculdades [...]. (BOURDIEU e PASSERON, 2008, p. 120)

Esses resultados parecem ter maior força explicativa quanto menor o nível de renda dos indivíduos, em especial a influência do nível de escolaridade do responsável. Entre os indicadores de capital cultural individual, os “hábitos de leitura” foi o que mais se destacou, tendo importância relativamente maior que as “Atividades Culturais” (frequentar teatros, museus, etc). Esse resultado indica que o capital cultural pode de fato influenciar as chances dos indivíduos de ingressar no curso superior, resultando em superação de desvantagens iniciais ligadas ao ambiente familiar.

Quanto aos primeiros resultados, antes de controlarmos por renda, que indicou que as “Atividades Culturais” tendiam a reduzir as chances de acesso ao ensino superior, ele deve ser observado com cautela. O que propomos neste trabalho foi a operacionalização de um conceito de capital cultural ligado a práticas culturais da elite, elaborado por Pierre Bourdieu para a sociedade francesa. O que estamos querendo dizer aqui é que, talvez no Brasil tais atividades não tenham relação direta com uma cultura de classe dominante. Porém o resultado para os “hábitos de leitura”, que se demonstrou positivo, indica certa persistência da valorização de uma cultura erudita. O “gosto” pela leitura é uma das características mais facilmente distinguíveis entre as pessoas, que é valorizado pela sociedade como atividade ligada a inteligência. Há de se levar em consideração também que os resultados podem estar sofrendo de um viés relativo ao problema de oferta de tais atividades. Elas não são distribuídas de forma igualitária pelas regiões de Minas Gerais, sendo que são predominantemente atividades urbanas e presentes em regiões de maior desenvolvimento socioeconômico.

Se quisermos fugir do senso comum devemos nos recordar o que Bernstein (1996), assim como Bourdieu e Passeron (2008), propuseram a respeito do domínio da linguagem: a instituição escolar reproduz uma linguagem que não é acessível a todas as classes sociais. O hábito de leitura enriqueceria o vocabulário dos indivíduos e contribuiria para a sua capacidade de decodificar o que está sendo ensinado em sala de aula garantindo melhor desempenho.

Por fim, gostaríamos de salientar que a presente pesquisa não exclui o papel da instituição escolar. O intuito de separarmos os recursos familiares e o que chamamos de capital cultural individual se deveu ao fato de admitirmos não só que os indivíduos estão sujeitos a diferentes ambientes de socialização, mas também que a escola é um destes. A escola não precisa ser

apenas um ambiente onde a cultura dominante é valorizada, mas também um ambiente onde ela é estimulada. O problema se constitui quando a escola faz vistas grossas às diferenças provenientes do ambiente de origem, passando a valorizar os alunos que trazem uma herança familiar mais robusta e desvalorizando os alunos que tem dificuldades. Porém admitimos que algumas das relações entre os diferentes fatores que influenciam o desempenho no sistema escolar podem ser mais fortes do que outras dependendo do sistema escolar, da escola ou de outras características. Não se trata de um sistema isolado, onde o resultado em um único fator é o suficiente para determina-lo. A escola pode efetivamente influenciar nesses resultados ao promover práticas que não transformem o processo de educação em algo mecânico e automático, porém reflexivo e que tenda a estimular práticas que forneçam os mecanismos necessários para um bom desempenho tendo em vista as especificidades de cada grupo de indivíduos.

7 REFERÊNCIAS

ALVES, R. *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Rio de Janeiro: Papirus, 2004.

BELTRÃO, K. I., CAMARANO, A. A., MEDICI, A. C., OLIVEIRA, F. *Aposentadoria por tempo de serviço: onde a esperança de vida é o menos importante. Como vai?* População brasileira. Brasília: IPEA, ano III, n. 1, p. 1-8, abr. 1998.

BEZERRA, F. A. Análise Fatorial. In: CORRAR, L. J.; PAULO, E. ; DIAS FILHO, J. M. (coordenadores). *Análise Multivariada*. Capítulo 2, pp. 73-130. São Paulo: Atlas, 2011.

BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle*. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

BERQUÓ, Elza. Arranjos familiares no Brasil: uma visão demográfica. In: SCHWARCZ, Lília M. (org.) *História da vida privada no Brasil*. São Paulo : Cia das Letras, 1998. cap 6.

BONAL, X. *Sociología de la educación*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1998.

BOURDIEU, P. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A. ; CATANI, A. (organizadores). *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010 (a), pp. 39-64.

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A. ; CATANI, A. (organizadores). *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010b, pp. 71-80.

_____. O futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, M. A. ; CATANI, A. (organizadores). *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010c, pp. 81-126.

_____. O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In: NOGUEIRA, M. A. ; CATANI, A. (organizadores). *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010d, pp. 127-147.

_____. As contradições da herança. In: NOGUEIRA, M. A. ; CATANI, A. (organizadores). *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes 2010e, pp. 229-238.

BOURDIEU, P. ; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. Comentários. In: *Pesquisa em Eficácia Escolar, origem e trajetórias*. PP. 14-22. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2008.

BUCHMANN, C. e DALTON, B. (2002), "Interpersonal Influences and Educational Aspirations in 12 Countries: The Importance of Institutional Context". *Sociology of Education*, vol. 75, nº 2, pp. 99-122.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2002.

CARNOY, M.; GOVE, A. K.; MARSHALL, J. H. *A vantagem acadêmica de Cuba: por que seus alunos vão melhor na escola*. São Paulo: Ediouto, 2009.

CAMARANO, A. *A Envelhecimento da população brasileira: problema para quem?* Rio de Janeiro, 2001, mimeo.

COLEMAN, James S. (1988), "Social Capital in the Creation of Human Capital". *American Journal of Sociology*, nº94, S:S95-S120.

Conselho Consultivo Central para Educação (Inglaterra). O lar, a escola e a vizinhança. In: *Pesquisa em Eficácia Escolar, origem e trajetórias*. PP. 67-73. BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (organizadores). Belo Horizonte, Editora UFMG, 2008.

DE GRAAF, N. D. e DE GRAAF, P. M. (2000), "Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands: A Refinement of the Cultural Capital Perspective". *Sociology of Education*, vol. 73, nº 2, pp. 92-111.

DiMAGGIO, P. (1982), "Cultural Capital and School Success – The Impact of Status Culture Participation on the Grades of United-States High-School-Students". *American Sociological Review*, vol. 47, nº 2, pp. 189-201.

FERNANDES, D. C. – Estratificação educacional, origem socioeconômica e raça no Brasil: as barreiras da cor. In: *IPEA/Caixa – Publicação do Concurso de Monografias*, 2001.

Fundação João Pinheiro. *Domicílios com crianças e adolescentes: recursos familiares e demandas nas Regiões de Planejamento de Minas Gerais*. Belo Horizonte, MG: Fundação João Pinheiro, 2011.

GARRIDO, R.; MENEZES, P. R. O Brasil está envelhecendo: boas e más notícias por uma perspectiva epidemiológica. *Rev. Bras. Psiquiatria*, São Paulo, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462002000500002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em fevereiro de 2011

GOLDANI, A. M. As famílias no Brasil contemporâneo e o mito da desestruturação. *Cadernos Pagu*, n.1, p.67-110, 1993.

HASENBALG, C. A distribuição de Recursos Familiares. In: HASENBALG, C. SILVA, N. V. (organizadores). *Origens e Destinos*. Rio de Janeiro, Topbooks editora. .Cap. II pp. 55-84, 2003.

HIGGINS, S. S. *Fundamentos Teóricos do Capital Social*. SC: Editora Argos, 2005.

IPEA. PNAD/2009 - Primeiras Análises: Investigando a chefia de família feminina. In: *Comunicado do IPEA #65*. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br>

- LAHIRE, B. *Homem plural: os determinantes da ação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- MADAUS, G. F.; AIRASIAN, P. W. ; KELLAGHAN, T. Estudos Empíricos. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (organizadores). *Pesquisa em Eficácia Escolar, origem e trajetórias*. pp. 74-89. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2008.
- MEDEIROS, M. A importância de se conhecer melhor as famílias para a elaboração de políticas sociais na América Latina. In: IPEA. *Planejamento e Políticas Públicas*, edição 22 de Dezembro de 2000.
- NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. *Bourdieu e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- PARSONS, T. La classe escolar como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana. In: *Revista de educación*, nº 242, PP 64-86. Madrid, 1976. Disponível em: <<http://www.redined.mec.es/oai/indexg.php?registro=00820073003029>> Acesso em 15 de novembro de 2011.
- PORTES, A. Social Capital: Its origins and Applications in Modern Sociology. In: *Annual review of sociology*, vol 24, 1998, pp. 1-24. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/223472>>, acesso em janeiro de 2012.
- SCHERGER, S; SAVAGE, M. Cultural transmission, educational attainment and social mobility. In: *The Sociological Review*, volume 58, nº3, pp. 406-428, agosto de 2010. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-954X.2010.01927.x/abstract>>, acesso em dezembro de 2011.
- SILVA, N. V.; HASENBALG, C.. Tendências da desigualdade educacional no Brasil. In: *Dados*, Rio de Janeiro, v.43, n. 3, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582000000300001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 17 Mar. 2011
- _____. Recursos familiares e transições educacionais. In: *Cadernos de Saúde Pública* [online]. 2002, vol. 18 (Suplemento), pp. 67-76. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.scielosp.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2002000700008&lng=en&nrm=iso> Acesso em 20 de março de 2011.
- SOARES, J. F.; COLLARES, A. C. M. Recursos Familiares e o Desempenho Cognitivo dos Alunos do Ensino Básico Brasileiro. In: *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, Vol. 49, nº 3, 2006, pp. 615 a 650.
- SOUZA, J. V. A. *Introdução à sociologia da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SANSONE, L. Jovens e oportunidades: as mudanças na década de 1990 – variações por cor e classe. In: HASENBALG, C. SILVA, N. V. (organizadores). *Origens e Destinos*. Topbooks editora. Rio de Janeiro, Cap. VII, 2008, pp. 245-279.

TEACHMAN, Jay, PAASCH, Kathleen e CARVER, Karen. (1997), "Social Capital and the Generation of Human Capital". In: *Social Forces*, vol. 75, nº 4, pp. 1343-1359.

TOMÁS, M. C. ; XAVIER, F. P. ; DULCI, O. S. Interface dos capitais humano, cultural e social na situação ocupacional e nos rendimentos dos indivíduos. In: AGUIAR, N. (organizadora). *Desigualdades sociais, redes de sociabilidade e participação política*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2007, Cap. 3, pp. 73-100.

VARGAS, H. M. *Organizando a desigualdade social: o papel do ensino superior*. Artigo apresentado no GT 25 no XVIII Congresso Internacional da Alas. Recife, 2011. Disponível em: <www.alas2011recife.com>, acesso em novembro de 2011.

WILLMS, J. D. (1992), *Monitoring School Performance: A Guide for Educators*. Washington, Falmer.

ANEXO A

ANEXO B

Reproduzimos abaixo as regressões logísticas como são apresentadas pelo *software* estatístico SPSS. Como as explicações a respeito do significado dos resultados e dos testes de hipóteses se encontram nas unidades 4 e 5 deste trabalho o anexo foi reservado para demonstrar como os dados resultados foram indicados pelo SPSS, ou seja, não foram feitas alterações para demonstrarmos como nos foram apresentados os resultados.

1 -Resultados da regressão do Modelo 1 para a população G1: frequência ao ensino superior.

Case Processing Summary

Unweighted Cases ^a		N	Percent
Included in Analysis		2601	51,3
Selected Cases	Missing Cases	2469	48,7
Total		5070	100,0
Unselected Cases		0	,0
Total		5070	100,0

a. If weight is in effect, see classification table for the total number of cases.

Dependent Variable Encoding

Original Value	Internal Value
,00	0
1,00	1

Categorical Variables Codings

		Frequency	Parameter coding
			(1)
Tipo de arranjo domiciliar	Monoparental	837	1,000
	Biparental	1764	,000
Branco (=0) não branco (=1)	,00	1053	1,000
	1,00	1548	,000
Sexo	Homem	1263	1,000
	Mulher	1338	,000
Situação censitária	Urbano	2308	1,000
	Rural	293	,000

Block 0: Beginning Block

Classification Table^{a,b}

Observed		Predicted		
		Frequenta/ou graduação		Percentage Correct
		,00	1,00	
Step 0	Frequenta/ou graduação ,00	2281	0	100,0
	1,00	320	0	,0
Overall Percentage				87,7

a. Constant is included in the model.

b. The cut value is ,500

Variables in the Equation

	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Step 0 Constant	-1,964	,060	1082,528	1	,000	,140

Variables not in the Equation

		Score	df	Sig.
Step 0	Variables			
	SITUAÇÃO CENCITÁRIA	15,792	1	,000
	Raça/cor	63,352	1	,000
	SEXO	19,939	1	,000
	IDADE	,001	1	,969
	TAD(1)	7,217	1	,007
	Número de pessoas residentes no domicílio	6,002	1	,014
	Decil_RDPC	131,923	1	,000
	Anos de estudos completos do responsável	246,358	1	,000
	Overall Statistics	337,072	8	,000

Block 1: Method = Enter

Omnibus Tests of Model Coefficients

		Chi-square	df	Sig.
Step		375,368	8	,000
Step 1	Block	375,368	8	,000
	Model	375,368	8	,000

Model Summary

Step	-2 Log likelihood	Cox & Snell R Square	Nagelkerke R Square
1	1564,552 ^a	,134	,256

a. Estimation terminated at iteration number 6 because parameter estimates changed by less than ,001.

Hosmer and Lemeshow Test

Step	Chi-square	df	Sig.
1	21,779	8	,005

Contingency Table for Hosmer and Lemeshow Test

	Frequenta/ou graduação = ,00		Frequenta/ou graduação = 1,00		Total
	Observed	Expected	Observed	Expected	
1	255	258,050	5	1,950	260
2	256	256,119	4	3,881	260
3	251	253,726	9	6,274	260
4	247	250,853	14	10,147	261
5	244	244,312	16	15,688	260
6	239	238,033	22	22,967	261
7	229	226,679	31	33,321	260
8	233	213,023	28	47,977	261
9	195	192,886	65	67,114	260
10	132	147,318	126	110,682	258

Classification Table^a

	Observed	Predicted		
		Frequenta/ou graduação		Percentage Correct
		,00	1,00	
Step 1	Frequenta/ou graduação ,00	2267	14	99,4
	1,00	277	43	13,4
	Overall Percentage			88,8

a. The cut value is ,500

Variables in the Equation

	B	S.E.	Wald	df	Sig.
SITUAÇÃO CENCITÁRIA	,115	,294	,152	1	,696
Raça/cor	,523	,134	15,276	1	,000
SEXO	-,501	,134	14,001	1	,000
IDADE	-,003	,039	,006	1	,938
TAD(1)	,317	,139	5,169	1	,023
Step 1 ^a Número de pessoas residentes no domicílio	,203	,049	17,312	1	,000
Decil_RDPC	,188	,029	42,461	1	,000
Anos de estudos completos do responsável	,250	,022	131,319	1	,000
Constant	-6,341	,956	43,959	1	,000

Variables in the Equation

	Exp(B)	95% C.I. for EXP(B)	
		Lower	Upper
SITUAÇÃO CENCITÁRIA	1,121	,631	1,994
Raça/cor	1,686	1,298	2,192
SEXO	,606	,466	,788
IDADE	,997	,925	1,075
Step 1 ^a TAD(1)	1,372	1,045	1,803
Número de pessoas residentes no domicílio	1,225	1,113	1,347
Decil_RDPC	1,207	1,140	1,277
Anos de estudos completos do responsável	1,284	1,230	1,340
Constant	,002		

2 - Resultados da regressão do Modelo 1 para a população G2: probabilidade de defasagem escolar.

Case Processing Summary

Unweighted Cases ^a		N	Percent
Included in Analysis		1929	40,2
Selected Cases	Missing Cases	2874	59,8
Total		4803	100,0
Unselected Cases		0	,0
Total		4803	100,0

a. If weight is in effect, see classification table for the total number of cases.

Dependent Variable Encoding

Original Value	Internal Value
,00	0
1,00	1

Categorical Variables Codings

		Frequency	Parameter coding
			(1)
Tipo de arranjo domiciliar	Monoparental	476	1,000
	Biparental	1453	,000
Branco (=0) não branco (=1)	,00	787	1,000
	1,00	1142	,000
Sexo	Homem	922	1,000
	Mulher	1007	,000
Situação censitária	Urbano	1646	1,000
	Rural	283	,000

Block 0: Beginning Block

Classification Table^{a,b}

Observed		Predicted		
		distorcao		Percentage Correct
		,00	1,00	
Step 0	distorcao ,00	1334	0	100,0
	1,00	595	0	,0
Overall Percentage				69,2

a. Constant is included in the model.

b. The cut value is ,500

Variables in the Equation

		B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Step 0	Constant	-,807	,049	268,221	1	,000	,446

Variables not in the Equation

		Score	df	Sig.	
Step 0	Variables				
		SITUAÇÃO CENCITÁRIA	7,541	1	,006
		Raça/cor	27,998	1	,000
		SEXO	55,682	1	,000
		IDADE	29,033	1	,000
		TAD(1)	9,658	1	,002
		Número de pessoas residentes no domicílio	18,228	1	,000
		Decil_RDPC	40,642	1	,000
		Anos de estudos completos do responsável	77,121	1	,000
		Overall Statistics	198,714	8	,000

Block 1: Method = Enter

Omnibus Tests of Model Coefficients

		Chi-square	df	Sig.
Step		207,943	8	,000
Step 1	Block	207,943	8	,000
	Model	207,943	8	,000

Model Summary

Step	-2 Log likelihood	Cox & Snell R Square	Nagelkerke R Square
1	2175,741 ^a	,102	,144

a. Estimation terminated at iteration number 4 because parameter estimates changed by less than ,001.

Hosmer and Lemeshow Test

Step	Chi-square	df	Sig.
1	4,993	8	,758

Contingency Table for Hosmer and Lemeshow Test

		distorcao = ,00		distorcao = 1,00		Total
		Observed	Expected	Observed	Expected	
Step 1	1	173	173,592	20	19,408	193
	2	159	163,920	34	29,080	193
	3	163	156,493	30	36,507	193
	4	154	149,326	39	43,674	193
	5	140	141,667	53	51,333	193
	6	133	133,713	60	59,287	193
	7	121	124,397	72	68,603	193
	8	108	114,572	85	78,428	193
	9	102	100,559	91	92,441	193
	10	81	75,760	111	116,240	192

Classification Table^a

Observed		Predicted			
		distorcao		Percentage Correct	
		,00	1,00		
Step 1	distorcao	,00	1230	104	92,2
		1,00	459	136	22,9
Overall Percentage					70,8

a. The cut value is ,500

Variables in the Equation

		B	S.E.	Wald	df	Sig.
Step 1 ^a	SITUAÇÃO CENCITÁRIA	-,181	,147	1,530	1	,216
	Raça/cor	-,325	,112	8,428	1	,004
	SEXO	,802	,105	58,042	1	,000
	IDADE	,226	,040	32,114	1	,000
	TAD(1)	,445	,122	13,385	1	,000
	Número de pessoas residentes no domicílio	,096	,037	6,665	1	,010
	Decil_RDPC	-,055	,020	7,161	1	,007
	Anos de estudos completos do responsável	-,080	,014	33,789	1	,000
	Constant	-4,279	,681	39,477	1	,000

Variables in the Equation

		Exp(B)	95% C.I. for EXP(B)	
			Lower	Upper
Step 1 ^a	Situação censitária	,834	,626	1,112
	Raça/cor	,723	,580	,900
	SEXO	2,230	1,814	2,741
	IDADE	1,254	1,159	1,356
	TAD(1)	1,560	1,229	1,980
	Número de pessoas residentes no domicílio	1,101	1,023	1,185
	Decil_RDPC	,947	,910	,985
	Anos de estudos completos do responsável	,923	,899	,949
	Constant	,014		

a. Variable(s) entered on step 1: A06_URRU, Branco_naobranco, BA97, IDADE, TAD, Número de pessoas residentes no domicílio, Decil_RDPC, Anos de estudos completos do responsável.

3 - Resultados da regressão do Modelo 2 para a população G1: frequência ao ensino superior.

Case Processing Summary

Unweighted Cases ^a		N	Percent
	Included in Analysis	2335	15,9
Selected Cases	Missing Cases	12331	84,1
	Total	14666	100,0
Unselected Cases		0	,0
Total		14666	100,0

a. If weight is in effect, see classification table for the total number of cases.

Dependent Variable Encoding

Original Value	Internal Value
,00	0
1,00	1

Categorical Variables Codings

		Frequency	Parameter coding
			(1)
Tipo de arranjo domiciliar	Monoparental	747	1,000
	Biparental	1588	,000
Branco (=0) não branco (=1)	,00	957	1,000
	1,00	1378	,000
Sexo	Homem	1094	1,000
	Mulher	1241	,000
Situação censitária	Urbano	2073	1,000
	Rural	262	,000

Block 0: Beginning Block

Classification Table^{a,b}

Observed		Predicted			
		Frequenta/ou graduação		Percentage	
		,00	1,00	Correct	
Step 0	Frequenta/ou graduação	,00	2034	0	100,0
		1,00	301	0	,0
Overall Percentage					87,1

a. Constant is included in the model.

b. The cut value is ,500

Variables in the Equation

		B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Step 0	Constant	-1,911	,062	957,178	1	,000	,148

Variables not in the Equation

		Score	df	Sig.	
Step 0	Variables	A06_URRU(1)	14,970	1	,000
		Branco_naobranco(1)	56,077	1	,000
		BA97(1)	11,186	1	,001
		BA98_IDADE	,051	1	,821
		TAD(1)	7,515	1	,006
		BA00_PESSOA_nu	3,505	1	,061
		Decil_RDPC	114,823	1	,000
		Anos_estudo_first_max	219,409	1	,000
		Cap_cult_01	8,048	1	,005
		Cap_cult_02	54,652	1	,000
Overall Statistics		338,623	10	,000	

Block 1: Method = Enter

Omnibus Tests of Model Coefficients

		Chi-square	df	Sig.
Step		367,966	10	,000
Step 1	Block	367,966	10	,000
	Model	367,966	10	,000

Model Summary

Step	-2 Log likelihood	Cox & Snell R Square	Nagelkerke R Square
1	1426,741 ^a	,146	,272

a. Estimation terminated at iteration number 6 because parameter estimates changed by less than ,001.

Classification Table^a

		Observed	Predicted		
			Frequenta/ou graduação		Percentage Correct
			,00	1,00	
Step 1	Frequenta/ou graduação	,00	2008	26	98,7
		1,00	254	47	15,6
		Overall Percentage			88,0

a. The cut value is ,500

Variables in the Equation

	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
A06_URRU(1)	,033	,304	,012	1	,914	1,033
Branco_naobranco(1)	,533	,140	14,440	1	,000	1,703
BA97(1)	-,338	,140	5,838	1	,016	,713
BA98_IDADE	,005	,041	,017	1	,895	1,005
TAD(1)	,295	,146	4,071	1	,044	1,343
Step 1 ^a BA00_PESSOA_nu	,228	,052	19,545	1	,000	1,257
Decil_RDPC	,179	,030	35,681	1	,000	1,196
Anos_estudo_first_max	,242	,022	116,214	1	,000	1,274
Cap_cult_01	-,005	,003	3,819	1	,051	,995
Cap_cult_02	,024	,004	32,165	1	,000	1,024
Constant	-6,681	1,030	42,110	1	,000	,001

a. Variable(s) entered on step 1: A06_URRU, Branco_naobranco, BA97, BA98_IDADE, TAD, BA00_PESSOA_nu, Decil_RDPC, Anos_estudo_first_max, Cap_cult_01, Cap_cult_02.

4 - Resultados da regressão do Modelo 2 para a população G2: probabilidade de defasagem escolar.

Case Processing Summary

Unweighted Cases ^a		N	Percent
	Included in Analysis	1791	12,2
Selected Cases	Missing Cases	12875	87,8
	Total	14666	100,0
Unselected Cases		0	,0
Total		14666	100,0

a. If weight is in effect, see classification table for the total number of cases.

Dependent Variable Encoding

Original Value	Internal Value
,00	0
1,00	1

Categorical Variables Codings

		Frequency	Parameter coding
			(1)
Tipo de arranjo domiciliar	Monoparental	428	1,000
	Biparental	1363	,000
Branco (=0) não branco (=1)	,00	741	1,000
	1,00	1050	,000
Sexo	Homem	845	1,000
	Mulher	946	,000
Situação censitária	Urbano	1527	1,000
	Rural	264	,000

Block 0: Beginning Block

Classification Table^{a,b}

	Observed	Predicted		
		distorcao		Percentage Correct
		,00	1,00	
Step 0	distorcao ,00	1239	0	100,0
	1,00	552	0	,0
	Overall Percentage			69,2

a. Constant is included in the model.

b. The cut value is ,500

Variables in the Equation

	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Step 0 Constant	-,809	,051	249,625	1	,000	,446

Variables not in the Equation

	Score	df	Sig.
Step 0 Variables			
A06_URRU(1)	8,032	1	,005
Branco_naobranco(1)	33,113	1	,000
BA97(1)	47,970	1	,000
BA98_IDADE	26,133	1	,000
TAD(1)	9,799	1	,002
BA00_PESSOA_nu	19,777	1	,000
Decil_RDPC	41,855	1	,000
Anos_estudo_first_max	75,144	1	,000
Cap_cult_01	,861	1	,354
Cap_cult_02	,868	1	,351
Overall Statistics	193,123	10	,000

Block 1: Method = Enter

Omnibus Tests of Model Coefficients

		Chi-square	df	Sig.
Step		202,595	10	,000
Step 1	Block	202,595	10	,000
	Model	202,595	10	,000

Model Summary

Step	-2 Log likelihood	Cox & Snell R Square	Nagelkerke R Square
1	2009,860 ^a	,107	,151

a. Estimation terminated at iteration number 4 because parameter estimates changed by less than ,001.

Classification Table^a

		Observed	Predicted		Percentage Correct
			distorcao		
			,00	1,00	
Step 1	distorcao ,00		1137	102	91,8
	distorcao 1,00		422	130	23,6
		Overall Percentage			70,7

a. The cut value is ,500

Variables in the Equation

	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
A06_URRU(1)	-,185	,152	1,472	1	,225	,831
Branco_naobranco(1)	-,397	,116	11,643	1	,001	,672
BA97(1)	,777	,110	49,996	1	,000	2,175
BA98_IDADE	,226	,041	29,797	1	,000	1,254
TAD(1)	,495	,128	15,029	1	,000	1,641
Step 1 ^a BA00_PESSOA_nu	,111	,040	7,888	1	,005	1,118
Decil_RDPC	-,055	,021	6,648	1	,010	,947
Anos_estudo_first_max	-,081	,014	32,650	1	,000	,922
Cap_cult_01	,001	,002	,428	1	,513	1,001
Cap_cult_02	,000	,004	,000	1	,990	1,000
Constant	-4,332	,720	36,197	1	,000	,013

a. Variable(s) entered on step 1: A06_URRU, Branco_naobranco, BA97, BA98_IDADE, TAD, BA00_PESSOA_nu, Decil_RDPC, Anos_estudo_first_max, Cap_cult_01, Cap_cult_02.