

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS  
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO E PLANEJAMENTO REGIONAL

MELISSA CALDEIRA BRANT DE SOUZA LIMA

**EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E ADVERSIDADE:  
A RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA DE ALUNOS DA REDE PÚBLICA  
DE BELO HORIZONTE, 2008**

BELO HORIZONTE, MG

2015

MELISSA CALDEIRA BRANT DE SOUZA LIMA

**EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E ADVERSIDADE:  
A RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA DE ALUNOS DA REDE PÚBLICA  
DE BELO HORIZONTE, 2008**

Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Demografia do Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Demografia.

Orientador: Prof. José Irineu Rangel Rigotti.

Co-Orientadora: Tânia Fernandes Bogutchi

Belo Horizonte, MG

2015

Ficha Catalográfica

L732e  
2015  
Lima, Melissa Caldeira Brant de Souza.  
Educação, diversidade e adversidade [manuscrito] : a relação  
entre família e escola de alunos da rede pública de Belo Horizonte,  
2008 / Melissa Caldeira Brant de Souza Lima. – 2015.  
xi, 76 f.: il., gráfs.

Orientador: José Irineu Rangel Rigatti.

Coorientadora: Tânia Fernandes Bogutchi.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas  
Gerais, Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional.  
Inclui bibliografia (f. 66-69) e anexos.

1. Escolas públicas – Belo Horizonte (MG) – Teses.
2. Comunidade e escola – Belo Horizonte (MG) – Teses.
3. Rendimento escolar – Teses. I. Rigatti, José Irineu Rangel.  
II. Bogutchi, Tânia Fernandes. III. Universidade Federal de Minas  
Gerais. Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional.  
IV. Título.

CDD: 370.98151

Elaborada pela Biblioteca da FACE/UFMG – NMM042/2016

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

## AGRADECIMENTOS

Tenho a consciência que tornar-se mestre no Brasil ainda é um privilégio para uma pequena minoria da população, especialmente com bolsa de estudo em uma instituição federal, como foi meu caso. Também tomo ciência que é uma etapa acadêmica que está interligada com minha vida de estudante pregressa e com as expectativas positivas e recursos que tive acesso. Dessa maneira, só tenho a agradecer a todas as pessoas envolvidas nesse processo de aprendizado e pretendo retribuir a elas e à sociedade o investimento na minha educação.

Quero agradecer especialmente aos meus amados mãe, pai, irmã e família, que me deram o suporte e amor essenciais para tornar-me quem eu sou e acreditar que posso ir adiante confiante.

Ao meu amado companheiro Thiago, que faz minha vida mais leve e linda.

Aos meus queridos amigos que são luz no meu caminho.

Ao meu orientador, Prof. José Irineu Rigotti, que com sua serenidade e experiência foi um mestre no sentido amplo da palavra, acreditando em meu potencial e me guiando para consolidar neste trabalho as idéias que “borbulhavam” em minha cabeça, além de me apoiar em outros projetos acadêmicos e profissionais tão importantes para mim.

À minha coorientadora, Profa. Tânia Fernandes Bogutchi, que é excepcional na estatística e foi tão paciente comigo neste minucioso e trabalhoso processo que é a análise quantitativa.

À equipe do Observatório Sociológico Família e Escola (FAE/UFMG), que me concedeu a licença para utilizar o banco de dados dessa dissertação, em particular à Profa. Maria Alice Nogueira, pelo incentivo em adentrar os domicílios na análise e buscar uma ponte entre a Demografia e a Sociologia. Também ao Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (FAE/UFMG), na pessoa do Prof. Nigel Brooke, pelo material e a explicação sobre a pesquisa GERES.

Aos professores e colegas do Cedeplar pelas contribuições ao meu aprendizado.

Aos colegas que trocaram figurinhas importantes comigo sobre o tema de pesquisa, dentre eles, Clarissa Guimarães, Marcelo Medeiros e Fernando Gaiger.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) que me conferiu uma bolsa de estudos por dois anos e me permitiu dedicação exclusiva ao mestrado.

À empenhada equipe da secretaria do Cedeplar que me auxiliou com muito zelo durante o curso.

“Education is the most powerful weapon which you can use to change the world.”  
(Nelson Mandela)

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as  
possibilidades para a sua produção ou a sua construção.”  
(Paulo Freire)

## Sumário

1.	INTRODUÇÃO .....	1
2.	FAMÍLIA, ESCOLA E EDUCAÇÃO .....	5
2.1.	Histórico da construção do papel da família e da escola na educação .....	5
2.2.	O debate sobre eficácia escolar.....	15
3.	PROBLEMATIZANDO A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA .....	22
3.1	Novos contextos sociodemográficos.....	22
3.2	Mudanças na escolarização .....	25
3.3	Estudos da relação família-escola.....	26
3.3.1.	Estudos empíricos.....	30
3.3.2.	Estudos a partir da pesquisa GERES e outros estudos longitudinais .....	35
3.3.3.	Políticas públicas de fortalecimento da relação família-escola .....	40
4.	DESCRIÇÃO DOS DADOS.....	42
5.	ANÁLISE QUANTITATIVA DA RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA .....	50
5.1.	Construção de indicadores .....	50
5.1.1.	Análise Fatorial Confirmatória (AFC).....	51
5.1.2.	Análise Fatorial Exploratória.....	53
5.2.	Regressão Linear Múltipla com dados longitudinais .....	56
5.2.1	Modelos com os indicadores .....	58
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	66
	RERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	68
	ANEXOS .....	72

## RESUMO

No processo de democratização do ensino formal brasileiro se observa a sobreposição dos papéis da escola e da família, gerando debates sobre a relação entre estas instituições e os efeitos delas no desenvolvimento das crianças. Os incentivos para o estreitamento desta relação são crescentes em diversos municípios brasileiros e são acompanhados por mudanças sociais e demográficas que alteram o contexto escolar e familiar. Problematisa-se, portanto, sobre as condições e disposições distintas de cada família para acompanhar a educação dos filhos para que não sejam criadas práticas e políticas em torno de um modelo idealizado.

O presente estudo tem por objetivo identificar de que maneira os aspectos morfológicos da família- arranjo e *background* - e os aspectos posicionais - dinâmicas e práticas familiares -, se comportam diante das atividades que envolvem a escolarização da criança, tais como acompanhamento do dever de casa, incentivos aos estudos, entre outras. Os dados analisados são de escolas municipais e estaduais de Belo Horizonte e famílias de estratos médio e baixo da população.

As análises realizadas neste trabalho indicam que o nível socioeconômico ainda é um dos fatores mais influentes no desempenho dos alunos, mesmo entre classes mais baixas e da mesma rede escolar. No entanto, há uma diminuição dessa influência ao longo do período de escolarização. O estudo também permite identificar como a relação dos pais/responsáveis com a escola tem efeitos significativos no desempenho dos alunos.

Dos resultados destaca-se que o dever de casa é um fator relevante que reflete tanto o contexto familiar, de distribuição de papéis dos responsáveis, quanto a relevância que esta ferramenta tem na relação família e escola. As evidências são de que as mães exercem a maior influência na educação dos filhos em diversos arranjos familiares e mesmo aquelas que tem recursos culturais e materiais restritos se apresentam engajadas na escolarização dos filhos. Ademais, indicam ainda que o conhecimento do sistema escolar e a escolha de escolas distintas das designadas no cadastro escolar pelos pais afeta a vida escolar do aluno, mostrando como o sistema escolar ainda é heterogêneo na eficácia escolar.

O estudo identifica a necessidade de uma maior equidade de gênero entre os pais na escolarização dos filhos e um maior suporte às mães em famílias monoparentais femininas. Destaca-se a relevância do investimento em bens culturais que permitam ao aluno desenvolver seu conhecimento fora da escola com mais autonomia, destacadamente do acesso ao computador com internet. Por fim, observa-se oportunidades de envolver a família na escolarização com atividades culturais e de lazer promovidas pela escola.

**Palavras-chave:** Relação família-escola. Desempenho escolar. Heterogeneidade.



## ***ABSTRACT***

In the process of democratization of the formal education in Brazil is noted an overlapping of the roles of the school and the family, generating debates about the relationship between these institutions and their effects on the development of children. The incentives for further strengthening of this relationship are increasing in several Brazilian municipalities and are accompanied by social and demographic changes that alter the school and family context. Therefore, it is important to discuss about the conditions and provisions of each family to keep up with the education of children so that they are not elaborate around practices and policies of an idealized model.

The present study aims to identify how the morphological aspects of family - and background- and positional dynamic aspects and family practices, behave on the activities involving the education of the child, such as monitoring homework, studies, among other incentives. The data analyzed are of Municipal and State schools of Belo Horizonte and families of middle and lower strata of the population.

The analysis in this paper indicates that the socioeconomic status is still one of the most influential factors in student performance, even among lower classes and the same network. However, there is a decrease of this influence throughout the period of schooling. The study also identifies how the relationship of parents with the school has significant effects on student performance.

The results highlight that the homework is a relevant factor that reflects the family context of distribution of roles among the parents as the relevance that this tool has in the relationship between family and school. The evidence is that the mothers have the greatest influence in the upbringing of children in various family arrangements and even those mothers that have restricted cultural and material resources are engaged in the education of the children. Furthermore, they indicate that knowledge of the school system and the choice of schools other than those designated in the school by parents register affects a student's school life, showing how the school system still is heterogeneous in school effectiveness.

The study identifies the need for greater gender equity among parents in the education of the children and greater support for mothers in single-parent family arrangements. It highlights the importance of investing in cultural assets that allow the student to develop his knowledge outside of school with more autonomy, notably access to the computer with the internet. Finally, it observes that there are opportunities to involve the family in education with cultural and recreational activities sponsored by the school.

***Keywords:*** Family-school Relationship. School performance. Heterogeneity.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados descritivos do nível socioeconômico das escolas públicas e privadas de Belo Horizonte..	44
Tabela 2 - Dados descritivos da amostra.....	48
Tabela 3- Número de filhos por arranjo familiar .....	49
Tabela 4- Estatísticas de ajuste da AFC.....	51
Tabela 5- Variáveis do aluno testadas com a Análise Fatorial Confirmatória.....	52
Tabela 6- Variáveis do aluno testadas com a análise fatorial exploratória .....	54
Tabela 7- Estatística descritiva das variáveis selecionadas .....	55
Tabela 8 - Testes de normalidade do NSE .....	57
Tabela 9- Resultados da RLM para cada indicador na Onda 1 .....	59
Tabela 10- Resultados da RLM para cada indicador na Onda 2 .....	59
Tabela 11- Comparação do modelo restrito com os irrestritos para proficiência na Onda 1 .....	62
Tabela 12- Valores de R2 e R2 ajustados para os modelos da 1ª onda .....	62
Tabela 13- Resultado do teste t de médias pareadas .....	63

## **LISTA DE GRÁFICOS E ILUSTRAÇÕES**

Gráfico 1 - Nível socioeconômico dos alunos da 1ª série de classes médias e baixas de escolas públicas de Belo Horizonte .....	49
Figura 1– Diagrama da Análise Fatorial Confirmatória (Modelo intermediário).....	76

## LISTA DE ANEXOS

Tabela 14 – Variáveis utilizadas no estudo de Nogueira et al (2009).....	72
Tabela 15– Variáveis utilizadas no trabalho de Alves et al (2013).....	73
Tabela 16 – Variáveis do estudo de Resende et al (2013): Escolha do estabelecimento de ensino .....	74
Tabela 17– Variáveis do estudo de Glória (2005) .....	74
Tabela 18– Variáveis do estudo de Alves (2010).....	75

# 1. INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é analisar como se comporta a relação da família com a instituição escolar no processo de aprendizado dos alunos de estratos de médio e baixo nível socioeconômico da rede pública de ensino do município de Belo Horizonte, Minas Gerais. A investigação concentra-se nos efeitos dessa relação no desempenho dos alunos, medido por sua proficiência no início e ao final da 1ª série (2º ano) do Ensino Fundamental.

As formas como a relação entre família e escola interação se constrói, considerando aspectos como a delimitação das responsabilidades da família e da escola na educação da criança, variam de acordo com a cultura e os contextos socioeconômicos de cada local. Trata-se, portanto, de uma diversidade de contextos familiares, escolares e adversidades que permeiam essa relação. Ainda assim, percebe-se nas últimas décadas, principalmente em países desenvolvidos e em desenvolvimento, um esforço para debater mais profundamente os papéis desses atores e incorporar nas políticas públicas o estreitamento das relações entre escola e comunidade (NOGUEIRA, 1998, 2005, Carvalho, 2006, UNESCO, 2010).

A difusão da ideologia do diálogo e a exaltação da necessidade de uma parceria entre família e escola são cada vez mais colocados em debate (FARIA, 2000). Esse movimento parte de uma necessidade de compreender melhor a interação que há entre escola e família, buscando uma intermediação dos estudos sobre a escola e sobre a família que seja mais profícua ao conhecimento e aprimoramento do desempenho escolar (ALVES, 2010). Observa-se desses estudos que, de um lado da contenda o foco recai sobre as diferenças entre as escolas e os aspectos da organização e do clima escolar que favorecem o desempenho e, de outro lado, atenta-se às configurações familiares, sob aspectos demográficos e socioeconômicos, na relação com o desempenho e as trajetórias escolares. Logo, faltam a eles observar como essas instituições, conjuntamente, atuam na educação das crianças e jovens, o que se denomina relação família-escola e tem sido evocada como uma parceria.

No entanto, alguns autores problematizam a visão de que a parceria família-escola, *per se*, seja um dogma inquestionável que aplicar-se ia nos mesmos moldes a todos os tipos de escolas e famílias (NOGUEIRA, 2005). Alguns trabalhos estão

apontando para possíveis efeitos perversos dessa parceria, pois, quando não são consideradas as relações de poder, a desvantagem material e cultural, os diferentes arranjos familiares e as relações de gênero, ela pode, inclusive, aumentar a desigualdade entre os alunos (CARVALHO, 2004). O esforço, portanto, tem sido de alertar para o fato que as condições e disposições diferentes de cada família para acompanhar a educação dos filhos devem ser consideradas para que não se crie práticas e políticas em torno de um modelo idealizado (NOGUEIRA, 2005, SZYMANSKI, 2007).

Para se compreender melhor as características da relação entre família e escola e as alterações que elas vêm apresentando há de se considerar as mudanças na educação formal, no valor da educação para a sociedade e no seio da família, o envolvimento dos pais na escolarização, as ações governamentais direcionadas à essa interação e as mudanças demográficas que perpassam e influenciam esses campos.

Belo Horizonte, escolhida como referência para este estudo, encontra-se em um momento ideal para o investimento em capital humano e aproveitamento do potencial do bônus demográfico (WONG e CARVALHO, 2006). No entanto, tais investimentos devem estar atentos para as modificações que a população da capital presencia em seus arranjos familiares e nas práticas da família em relação à educação (GLÓRIA, 2007).

Ademais, a escolarização tem apresentado modificações em sua forma, com uma ênfase maior no aluno, maior heterogeneidade em salas de aula e a implementação de novos sistemas de ensino, como a educação em período integral, inclusive na capital mineira (NOGUEIRA, 2005, RODRIGUES, 2009). Sendo assim, as principais instituições socializadoras da criança - a família e a escola -, passam por mudanças que influenciam as relações entre as mesmas e, por consequência, afetam a educação do aluno. Logo, torna-se uma questão essencial para investimentos em educação conhecer em que medida o pensamento educacional tem conseguido se ajustar às realidades das famílias, visto que ainda são tratadas por muitas vezes a partir de um modelo ideal.

Dito de outra forma, no processo de democratização do ensino formal a imbricação dos territórios da escola e da família tem sido cada vez mais debatida, sendo alimentada pelas modificações recentes de cada instituição e pela necessidade de se conhecer os papéis desempenhados por cada uma e os efeitos desses no desenvolvimento da criança. O que indica que a hermenêutica da relação entre família e escola deve ser abordada a partir de sua vertente epistemológica - interpretando as teorias sobre o tema - e ontológica, portanto, conhecendo as novas realidades

apresentadas para e nessa interação. Com efeito, para compreender essas instituições e sua relação, é necessário conhecer o contexto sociocultural do desenvolvimento das mesmas, o que, por um lado, enriquece o estudo e permite sua apropriação pelas políticas públicas e, por outro, prejudica uma generalização das mesmas a fim de se determinar padrões nacionais, por exemplo.

No entanto, ainda que o debate sobre a relação família-escola esteja sendo cada vez mais encorpado, ainda há uma carência de estudos empíricos nesta temática. Para Belo Horizonte destacam-se algumas iniciativas recentes de pesquisa que contribuem imensamente ao debate (Pesquisa “GERES”, 2005, estudos do Observatório Sociológico Família-Escola, UFMG, teses com dados próprios, como de ALVES, 2006 e GLÓRIA, 2007).

Na interação dos campos da Demografia com a Educação um estudo que se destaca indica que variáveis sociodemográficas, tais como a estrutura e o tamanho da família, a ordem de nascimento e o gênero da fratria tem efeitos na escolaridade dos (as) filhos (as) (GLÓRIA, 2007). Logo, a Demografia, que já tem aprofundado nos campos da Demografia da Família, Demografia Social e Demografia da Educação, pode enriquecer esse debate na esteira que tem feito a Sociologia e a Psicologia, reconhecendo que há mais espaços e demandas de interação entre essas instituições, e essas se relacionam com mudanças nas famílias e na escola.

Partindo do cenário exposto, a investigação procura identificar de que maneira os aspectos morfológicos da família, tais como tamanho, arranjo e *background*, e os aspectos posicionais, tais como as dinâmicas e práticas familiares, se comportam diante das atividades que envolvem a escolarização da criança, tais como acompanhamento do dever de casa, entre outras. O estudo irá se concentrar nas escolas municipais e estaduais de Belo Horizonte, em famílias de estratos baixo e médio da população.

O estudo, inicialmente, se propôs também a controlar os efeitos da escola (ex.gestão escolar, didática e experiência do professor e infraestrutura) na proficiência para observar com mais precisão as contribuições da relação família-escola na mesma. No entanto, ao longo do percurso de trabalho com os dados, constatou-se que a metodologia mais adequada para essas propostas não seriam aplicáveis uma vez que tais informações provém de uma amostra que não é representativa para os níveis da escola e das turmas. Dessa maneira, as análises levam em consideração esta limitação dos dados.

O trabalho está dividido em cinco partes, além desta introdução. Na primeira seção é feita uma revisão histórica da relação família, escola e educação. São apresentados estudos teóricos e empíricos sobre as influências do contexto familiar e escolar no desenvolvimento e aprendizagem das crianças e uma revisão da discussão dos papéis de cada instituição. A seção se encerra com uma proposta de maior conciliação dos aspectos interacionais da escola e da família nos estudos sobre educação.

Na segunda seção apresenta-se um cenário geral sobre as modificações sociodemográficas das famílias e as mudanças nos processos de escolarização no Brasil, com especial atenção à Belo Horizonte. A terceira parte da seção se dedica à uma revisão dos estudos mais específicos sobre a relação família-escola e à apresentação de resultados empíricos acerca dessa interação. Na terceira seção são detalhados os dados que são utilizados neste trabalho, dos alunos de escolas públicas da capital mineira e o perfil dos alunos, suas famílias, professores e diretores escolares. E, ao final da seção, explica-se a metodologia que é empregada para analisar estatisticamente os dados. Na quarta seção são discutidos os resultados dos modelos estatísticos à luz da teoria e do debate colocado neste trabalho. Na última seção são elaboradas algumas considerações finais sobre o trabalho.



## **2. FAMÍLIA, ESCOLA E EDUCAÇÃO**

Das vertentes teóricas clássicas para descrever a função social da educação destaca-se a funcionalista, que trata da coesão social (DURKHEIM, 1922), a linha da reprodução social (BOURDIEU, 1977), da mobilidade social (TURNER, 1971) e da dominação social (WEBER, 1973). Ainda que divergentes em pontos relevantes, os principais teóricos concordam que a educação e a sociedade moderna são complementares, de forma que a educação é um instrumento usado para a produção e reprodução cultural e social da sociedade. Logo, enquanto processo de socialização, a educação começa na família, com a reprodução física e psíquica cotidiana, e tem sua dimensão social estendida em outras instituições, como a escola, por exemplo (CARVALHO, 2004).

A relação entre família e escola é, como a natureza dessas instituições, produção sociocultural, para a qual o contexto histórico específico modifica a concepção de sua forma e função (ARIES, 1981). A legitimação das escolas e academias enquanto instituições do saber é uma construção da modernidade, assim como o domínio deste saber se tornou um marco para pontuar diferenças intelectuais e hierarquizar os sujeitos, com um propósito de universalização (CARVALHO, 2004, COUTO, 2011).

Dessa maneira, observar a educação do ponto de vista da instituição escolar e familiar, é, além de compreender um pouco de sua construção histórica, uma forma de buscar uma análise mais profícua da educação. Por isso, nesta seção é feita uma breve revisão da história da construção social do papel da família e da escola na educação no Brasil. Em seguida, busca-se compreender teoricamente a caracterização e a função da família e da escola na educação da criança. Por enquanto, são abordados separadamente os estudos que focam na família ou na escola, pois eles trazem muitos resultados importantes e levantam questões essenciais pra análise de educação. Eles serão uma referência para então trazermos à baila, na seção seguinte, a proposta que se tem discutido mais recentemente, que é a busca pelo conhecimento mais amplo da interação entre família e escola.

### **2.1. Histórico da construção do papel da família e da escola na educação**

A educação formal no Brasil remonta aos tempos da colonização, mas sua conceitualização e sua prática se modificaram profundamente com o tempo. Até a institucionalização da educação, a família desempenhava o papel de educadora

principal, e essa também passou por reconceitualizações e transformações em seus arranjos e em seus papéis de socialização das crianças.

No Brasil colônia, além da educação familiar, havia algumas escolas religiosas acessíveis às elites. A educação era influenciada por valores europeus nas famílias da aristocracia e voltada para o ensino de um ofício aos filhos das classes populares.

Com a instituição da República, em 1889, o Brasil também instituiu a escola contemporânea, aspirando ao processo europeu de modernização. Seguindo esses trilhos, a Constituição de 1891 declarou a laicização da educação, atribuiu à União a legislação sobre o Ensino Superior e, aos Estados, a legislação sobre o ensino primário e secundário. Nesse período o país vivenciava um crescimento industrial e urbano, o aumento da classe média e de sua participação na vida pública e a libertação dos escravos. Para acompanhar o desenvolvimento econômico e as transformações sociais a elite intelectual encabeçou um movimento para conferir à escola a função de remodelar o país, no qual destacou-se a liderança de Ruy Barbosa. O ideário republicano sustentava o projeto de um sistema educacional de ensino público e universal, calcado em uma educação racional e científica. Não obstante a proposta de democratização da instrução formal, a universalização ainda estava longe de ser alcançada, uma vez que a taxa de analfabetismo no Censo de 1906 ainda era de 74,6% (UNESCO, 2010).

Nesse contexto, os grupos escolares se tornaram a referência de organização da escolarização seriada em classes, com controle sistemático do tempo, espaço e do trabalho docente (UNESCO, 2010) Em Minas Gerais, a criação dos grupos foi a expressão máxima da reforma educacional implantada em 1906, sendo considerados modernos templos do saber (VIEGA, 2012).

O movimento reformista pela Escola Nova, conhecido como escolanovista, foi consolidado no Governo Vargas. Em 1932 foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo e apoiado por muitos intelectuais, dentre eles, Anísio Teixeira. A defesa pela escola pública, universal, gratuita e laica propôs profundas mudanças curriculares, institucionais e sociais para democratizar a cultura.

Em 1932 foi inaugurado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) com o objetivo de se diagnosticar a qualidade das condições de ensino nos Estados e melhorar a qualidade da educação. Quando à frente do Instituto, Anísio Teixeira reforçava esse movimento, chamando para a escola a principal responsabilidade de

socialização das crianças e jovens e endossando o discurso da democratização da cultura e a transformação integral do ser humano e das sociedades.

*“Nada por certo, salvo a educação universal, pode contrabalançar a tendência à dominação do capital e à servilidade do trabalho. Se uma classe possui toda a riqueza e toda educação, enquanto o restante da sociedade é ignorante e pobre, pouco importa o nome que dermos à relação entre uma e outro: em verdade e de fato, os segundos serão os dependentes servis e subjugados dos primeiros. Mas, se a educação for difundida por igual, atrairá ela, com a mais forte de todas as forças, posses e bens, pois nunca aconteceu e nunca acontecerá que um corpo de homens inteligentemente práticos venha a se conservar permanentemente pobres”* (Trecho do relatório de Horace Mann, ao Conselho de Educação de Boston, em 1848, citado por Anísio Teixeira na Conferência Estadual de Educação em Ribeirão Preto, em 23 de setembro de 1956. In.RBEP,200)

Os reformistas resguardavam à família, enquanto uma instituição anterior ao Estado, o papel de orientar a educação física, intelectual, moral e religiosa de seus filhos. Essa divisão do trabalho entre escola ensinando e família educando se consolidava à medida em que a sociedade se tornava mais complexa e a dependência as famílias das organizações especializadas, tais como a escola, para fornecerem os bens que elas não conseguiam mais prover (Bidwell, 1991). Dessa maneira, a instrução doméstica foi sendo deslegitimada para dar autoridade à instituição escolar especializada.

Para acompanhar a racionalização da educação, a escola passou a exigir da família o papel de auxiliar na empreitada por ela encabeçada. Dessa forma, o Estado passou a ter maior influência sobre a família, regulando hábitos e comportamentos ligados à higiene, alimentação, saúde e educação. Nesta chamada à família, a mulher é identificada como a principal responsável por garantir a boa ordem no lar e precisaria ser reeducada para conhecer e compreender as necessidades infantis (UNESCO, 2010). A educação, portanto, já teria as características da divisão sexual da sociedade patriarcal, sendo o trabalho reprodutivo destinado às mulheres e o produtivo e intelectual aos homens (CARVALHO, 2004).

No que tange aos marcos regulatórios, ainda que a gratuidade da educação tenha sido garantida desde a Constituição de 1822, a obrigatoriedade entrou apenas nas

Constituições de 1934 e 1937, e o Código Penal de 1940 deixou claro que os pais que não provessem a instrução primária aos filhos em idade escolar seriam punidos pelo Estado. Os anos obrigatórios de escolaridade apenas se estenderam nas legislações subsequentes<sup>1</sup>. Não apenas a oferta expandiu como também a demanda por escolaridade com a intensificação da urbanização, principalmente na década de 50 (UNESCO, 2010).

Durante o período da Ditadura Militar (1964-1985) as escolas ficaram menos permeáveis ao diálogo com as famílias, houve fortalecimento do ensino particular, a gratuidade no Ensino Médio foi restringida aos que tivessem bom desempenho e foram reduzidos os gastos públicos com educação. Ainda assim, nesse período ocorreu a expansão do ensino<sup>2</sup>, atendendo também os setores mais pobres e menos escolarizados, e, como consequência, gerando uma maior heterogeneidade nas classes escolares. No entanto, as famílias de classe média começam a migrar para as escolas particulares, o que segrega o perfil socioeconômico entre escola pública e particular (UNESCO, 2010).

Com a volta à democracia a educação é revista como alicerce do sistema e da liberdade, e sua democratização, com as escolas públicas, envolveria a participação da sociedade. A Constituição Federal de 1988 reforça o papel que o Estado e a família desempenham conjuntamente na educação: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (art. 205, BRASIL, 1988).

A esse contexto democrático associa-se uma maior complexificação da sociedade nas últimas décadas - com o aumento da densidade populacional urbana, a revolução tecnológica e a globalização -, e as mudanças demográficas, destacadamente a queda na fecundidade e o aumento do número de domicílios chefiados por mulheres. Essa conjuntura foi mais propícia à inclusão escolar (Silva e Hasenbalg, 2000) e permitiu a intensificação da relação entre família e escola, em favor do desenvolvimento cada vez mais individualizado das crianças.

---

<sup>1</sup> Constituição de 1988: Inclui o atendimento em creche e pré escola às crianças de zero a seis anos de idade e progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio. A Lei 11.274/2006 amplia para 9 anos o ensino fundamental obrigatório, iniciando-se aos 6 anos de idade. E a Lei nº 11.700, de 2008 garante vaga pública na educação infantil na instituição mais próxima de sua residência a toda criança a partir de seus 4 anos de idade.

<sup>2</sup> Entre a década de 1970 e 1990 o número geral de matrículas do sistema de ensino foi multiplicado por 2,7 vezes, e, em 1996, a taxa de analfabetismo já era de 14,7% (Castro, 1998, In Mont'Alvão, 2011)

A queda da fecundidade também foi um fator que influenciou o processo de universalização do Ensino Fundamental. Riani (2005) indicou em sua tese que a estrutura etária com menor proporção de crianças na população, diminuiu a pressão demográfica sobre a demanda por vagas nas escolas, logo, a cobertura foi alcançada sem necessariamente de haver um aumento nas verbas para tal.

Ao longo das mudanças legais e sociais na educação, que foram tratadas brevemente nesta seção, observaram-se movimentos para delinear o papel da família e da escola. No entanto, a história nos mostra que a educação é uma ação política e que o papel que a escola e a família vão desempenhar nesse processo e como eles vão se relacionar, também será produzido dentro um contexto social, cultural, político que não é imutável.

A abertura da escola para a participação ativa da família ainda é recente, assim como os estudos e experiências que buscam os melhores resultados no desenvolvimento e o aprendizado do aluno. Por outro lado, o Brasil já acumula há décadas conhecimentos e experiências que tem esses objetivos. Contudo, o que se observa nos debates são perspectivas diferentes para analisar a educação. De um lado concentra-se nos efeitos das origens da família e na reprodução das desigualdades sociais dentro das escolas. De outro, enfatiza-se a eficácia escolar, ou seja, como a instituição poderia dirimir as deficiências socioculturais das origens dos alunos. Essas abordagens foram as mais tratadas no Brasil para avaliar a educação e serão discutidas nas seções seguintes.

## **2.1. O debate sobre a família no contexto da estratificação escolar**

O foco deste tópico é a discussão sobre o papel da família no desempenho escolar. Este é um recorte dentro do contexto mais amplo que é a estratificação escolar, que refere-se à relação entre as origens sociais e o alcance educacional dos estudantes.

Ao longo da década de 70 foram desenvolvidas muitas teorias e estudos empíricos dentro do paradigma da reprodução cultural, que tem entre suas origens o trabalho de Bourdieu e Passeron (Nogueira, 2005). Um dos fundamentos de Bourdieu (1998) é que o sistema educacional tende a reproduzir as relações entre a estrutura de distribuição do capital cultural e do capital econômico tanto dentro quanto por meio das relações de oposição e complementaridade que definem tal sistema. Uma vez que a escola coloca os alunos de todas as classes sociais nos mesmos níveis iniciais, a relação dos alunos com a cultura escolar será determinada pelo capital econômico, social e

cultural transmitido pela família anteriormente e cada família terá sua limitação nessa transmissão de capital de acordo com sua classe e *habitus*. Portanto, a hierarquia e as desigualdades culturais que há na sociedade também existirão dentro da escola e, assim, a escola prolonga os determinismos sociais de classe e gênero.

Bourdieu (1998) ressalta que a cultura escolar e as expectativas dos membros das classes são expressão do sistema de valores relacionados à sua posição social. Dessa maneira, a pequena burguesia se adapta melhor do que os proletários ao sistema escolar, pois os valores de êxito social e prestígio cultural são confundidos. “Eles devem à sua família não só os encorajamentos e exortações ao esforço escolar, mas também um *ethos* de ascensão social e de aspiração ao êxito na escola e pela escola, que lhes permite compensar a privação cultural com a aspiração fervorosa à aquisição de cultura” (p48). Por outro lado, os alunos de classes populares têm mais dificuldade de assimilar a cultura e tem menos propensão para adquiri-la.

Logo, como Bourdieu e Passeron (1975)<sup>3</sup> defenderam, os mecanismos escolares no acesso e no desempenho escolar seriam diferenciados para as classes trabalhadoras. Um tema de destaque naquele trabalho é o valor do indivíduo na escola a partir de seu domínio linguístico pautado na cultura da classe dominante, portanto, que é exigido pela escola e adquirido na primeira educação ou na educação de classe. Seguindo essa lógica, o ensino legitimaria a cultura dominante e o docente atuaria na conservação social e na perpetuação das relações de classe.

Nas décadas de 60 e 70 foram conduzidos *surveys* em países desenvolvidos que corroboravam com as hipóteses do determinismo sociológico, listados na tese de Bernardo (2008). O Relatório Coleman, publicado em 1966, teve uma grande influência nos estudos em educação subsequentes. Ele concluiu que o nível socioeconômico dos alunos norte-americanos era o efeito mais influente no desempenho escolar, em detrimento do efeito escola, uma vez que as escolas pouco se diferenciavam entre si. Sendo assim, as diferenças entre grupos sociais tenderiam a manter-se ou a acentuar-se com a escolarização. Ademais, o desempenho de crianças de menor nível socioeconômico que frequentavam escolas cuja clientela era relativamente homogênea era pior do que o de crianças de mesmo nível socioeconômico que frequentavam escolas

---

<sup>3</sup> Por meio de um estudo longitudinal em universidades francesas os autores inferiram que o capital cultural tem um peso significativo nas trajetórias escolares.

com clientela mais heterogêneas. No entanto, o Relatório sofreu severas críticas metodológicas enquanto insumo para políticas públicas (CAIN et al, 1968).

Para o caso da Inglaterra, o Relatório Gurney-Dixon (1954), “Early Leaving”, identificou que filhos de trabalhadores com pouca ou nenhuma qualificação são mais propensos à evadir das escolas de gramática sem receber suas qualificações. Outro relatório, o Robbins (1963), ressaltava as largas disparidades existentes entre os grupos sociais no acesso ao ensino superior. No ano de 1967 foi publicado o Relatório Plowden, que constataram que as desigualdades nos resultados obtidos pelas crianças nos testes conseguiam ser mais bem explicadas por variáveis psicossociológicas do que por fatores propriamente escolares<sup>4</sup>.

Como Couto (2011) destaca, a tese da deficiência cultural ganhou fôlego no Brasil principalmente depois da década de 1970. O discurso oficial da educação e o pedagógico atribuíam o fracasso escolar de crianças pobres à precariedade do contexto cultural e às deficiências que resultariam da mesma, tal como carências afetivas, dificuldades cognitivas e déficit linguístico. Nesse contexto, surge a hipótese que as mães de classes populares seriam “inadequadas” para o desenvolvimento cognitivo das crianças.

Kramer (1982) destaca que a hipótese da privação cultural, ainda que não tivesse um arcabouço teórico bem estruturado em sua época, permitia identificar dois pressupostos nas teorias. O primeiro é de que o fracasso escolar está associado a uma “desvantagem sociocultural”, sendo a questão cultural interpretada ora como atraso intelectual e ora como distorção emocional. O outro pressuposto é do determinismo sociológico, que relaciona as causas de variações no desempenho escolar dentro da própria família, logo, em seu meio social e suas origens.

Carvalho (2000) aponta que os estudos e políticas que se concentraram na questão do déficit cultural também reforçaram a responsabilidade da família no sucesso escolar. Ela destaca como foi um movimento forte nos Estados Unidos e que ainda tem repercussões no Brasil, inclusive em grandes políticas de educação, como o “Projeto de Educação Básica para o Nordeste”, que pretende melhorar a educação contando fortemente com o apoio dos pais e da comunidade.

---

<sup>4</sup> No entanto, esse Relatório já teve um discurso mais progressista, propondo maior envolvimento dos pais na educação primária e uma pedagogia menos tradicional, de ensinar a partir das ações das crianças, e não apenas transferindo informação.

Dentro desse arcabouço de estudos sobre as desigualdades educacionais, em uma perspectiva econômica mais utilitarista e também menos determinista, Gary Becker<sup>5</sup> foi um dos pioneiros, destacando-se sua teoria sobre o capital humano. Becker (1974) faz análises teóricas e empíricas com referência à educação e considera o indivíduo como membro de uma família e dentro de um contexto social e econômico. O capital humano seria um tipo de investimento que teria efeitos na produtividade e nos ganhos do indivíduo, podendo ser na escola ou em treinamentos profissionais, por exemplo.

Becker (1972) sustenta a importância das origens sociais sobre a escolaridade dos filhos e indica que o capital humano é intergeracional. Logo, a escolaridade dos pais sobre os filhos tem um efeito na escolaridade dos filhos, mas a influência do *background* familiar nos resultados das crianças será diferenciada em cada país. À medida que os resultados das crianças se relacionam menos com aqueles dos pais, o grau de mobilidade intergeracional será maior e, portanto, o mérito terá maior peso.

Na literatura nacional e internacional é possível identificar uma série de estudos que se concentram nos efeitos do *background* familiar para explicar o desempenho e a trajetória escolar (ex. MARE, 1979, 1981, RIOS-NETO et al, 2002, ANDERSEN, 2001, PSACHAROPOULOS et al, 2004, TORCHE, 2010, RODRIGUES et al, 2011, SOLÍS, 2012).

No começo do século XXI, por exemplo, Andersen (2001) demonstrou como a mobilidade social está intrinsecamente relacionada com o *background* social. Ele estimou que o Brasil é um dos países com menor mobilidade social dos adolescentes em relação aos jovens adultos da América Latina e, portanto, o *background* familiar ainda é um fator importante. Ele defende que quanto maior a desigualdade de renda, maiores devem ser os incentivos à mobilidade social, para que os ciclos de pobreza não se perpetuem.

Torche (2010) refere-se à educação com um duplo papel na transmissão intergeracional de recursos, sendo tanto um meio de reprodução socioeconômica quanto uma via de mobilidade socioeconômica. Ela ressalta que o grau de influência do *background* dos pais na educação dos filhos na mobilidade desses é chamado de desigualdade de oportunidade educacional.

---

<sup>5</sup> Outros economistas da escola de Chicago foram precursores de Becker na teoria do capital humano, como Friedman (1955), Mincer (1958), Schultz (1961) e Denison (1962). Aqui foca-se em Becker por se tratar da relação do capital humano com a escola.



Na análise do progresso escolar Filgueira et al (2000)(apud LEON et al, 2002) destacam as condições socioeconômicas e a compatibilidade do estudo com a inserção no mercado de trabalho como fatores individuais explicativos relevantes. Ferrão et al (2001) observaram nos resultados do Saeb de 1999 uma relação positiva entre a proficiência média do aluno nas cinco disciplinas do Ensino Fundamental e seu nível socioeconômico. Também com dados do Saeb e da PNAD, Rodrigues et al (2011) identificaram que a composição dos alunos (nível socioeconômico e educação do chefe) tem efeitos diretos no desempenho médio deles. Destaca-se do estudo deles que há uma redução recente dos efeitos da desigualdade em nível socioeconômico na escolaridade, mas que leva a uma redução na qualidade média da educação, que, por sua vez, diminui as chances de progressão escolar. Logo, aumentando-se a seletividade da progressão aumentaria a importância do *background* familiar.

Como outros fatores individuais que diferenciam o desempenho escolar, diversos estudos apresentam dados por cor/raça e por sexo. Henriques (2001) indica que alunos(as) negros(as), ou seja, pretos e pardos, são discriminados em relação aos brancos e apresentam desempenhos inferiores. No entanto, há discussões que indicam que raça no Brasil é um conceito ambíguo e situacional e pode influenciar na interpretação de resultados educacionais. Por exemplo, Torres (2004) evidenciou as diferenças de escolaridade por cor/raça de mulheres em Belo Horizonte indicando as negras em desvantagem com relação às brancas e, entre as primeiras, as pretas em pior condição se comparadas às pardas, mas a autora destaca que esses resultados estão muito relacionados com o fato das mais escolarizadas evitarem se declararem como pretas. Para o Saeb de 1999 Ferrão et al (2001) verificaram que a participação dos alunos brancos aumenta do ensino fundamental para o ensino médio, ao passo que a dos alunos pardos/mulatos e negros diminui. No entanto, os próprios conceitos de cor e raça têm sido reelaborados pelo Saeb, que substituiu as categorias “negro”, “pardos/mulatos” por “preto” e “pardo”. Em relação aos diferenciais por sexo verifica-se que as mulheres apresentam melhores resultados que os homens em desempenhos educacionais como a Prova Brasil (INEP, 2013), por exemplo. Glória (2007) destaca de outros estudos que os pais costumam ter maiores expectativas escolares para as mulheres e expectativas de mercado de trabalho para os homens e que até mesmo o favoritismos dos pais por um gênero pode influenciar no desempenho escolar.

No âmbito familiar, Santos *et al* (2000) destacam a educação dos pais como uma variável explicativa forte. No estudo de Riani e Rios-Neto (2007) analisa-se, entre outras questões, a probabilidade de frequentar a escola por faixa etária segundo variações no *background* familiar para todo o Brasil, utilizando o Censo de 2000. A educação da mãe foi destacadamente a variável com maior poder explicativo, enquanto “domicílio chefiado por mulher” teve pequena variação assim como “categoria de ocupação do chefe do domicílio”, ao passo que “famílias conviventes” tiveram um poder ainda menor.

Em relação à redução dos efeitos das origens sociais nas desigualdades educacionais, Fernandes (2001) constatou que, durante o processo de industrialização e urbanização no Brasil, a maioria das medidas de origem social mostra um padrão decrescente da mais baixa para a mais alta transição escolar, exceto gênero e raça. Silva (2003) mostrou que houve uma redução nos efeitos das origens sociais sobre a primeira transição escolar analisada, especialmente ao longo da década de 90. Contudo, nas demais transições investigadas, os efeitos permaneceram estáveis no tempo (educação do chefe) ou se elevaram (sexo do chefe e região de residência).

Valle Silva e Hasenbalg (2002) afirmam que os alunos carregam o legado familiar na escolarização formal, com os valores e comportamentos transmitidos intergeracionalmente dentro da escola, mas é por intermédio do sistema escolar que as oportunidades sociais são crescentemente distribuídas e a mobilidade social dos indivíduos é acessível. Esses autores valorizam o peso do *background* familiar, principalmente da escolaridade da mãe, indicando que mães com maiores níveis educacionais propiciariam um “clima educacional” mais favorável aos filhos. Sobre este ponto, Ribeiro (2009) concluiu que houve um declínio do papel da educação da mãe e da ocupação do pai nas probabilidades de se completar as primeiras transições escolares. Cabe a ressalva feita por Mare (1979) que há, para além das características observáveis distintas, tais como as destacadas aqui, uma heterogeneidade não observada entre os alunos que afeta sua trajetória escolar e, a cada etapa, aumenta mais a seletividade.

Uma primeira conclusão que se chega é que há muitas teorias que consideram a diversidade de arranjos e *background* das famílias, e podem se adequar aos novos cenários brasileiros, mas são, em grande medida, determinísticas sobre os efeitos da família na educação escolar. Propõe-se então um uso do marco teórico que abranja o

capital humano, em sua diversidade e importância, mas que incluía a possibilidade de uma escola que possa trazer maior equidade na educação. Também se conclui que há um *framework* disponível para apoiar o debate sobre a relação da família com a escola em um contexto de mudanças demográficas, mas há de se considerar que os papéis devem ser redistribuídos de forma justa, portanto, considerando a autonomia dos indivíduos dentro da família e das limitações de recursos que os membros da família, e a família como um todo, possuem. Se o sucesso escolar depender, em grande parte, do apoio direto e sistemático da família que investe nos filhos, ou seja, das famílias com maior capital cultural e econômico, há de se pensar na distribuição desse capital e na representatividade populacional dessas famílias.

## **2.2. O debate sobre eficácia escolar**

Esta seção busca fazer referência ao debate sobre a eficácia escolar no plano internacional e nacional. O objetivo não é de resumir a trajetória de pesquisa e os principais resultados para o referido tema, uma vez que há trabalhos detalhados com essa proposta (Brooke e Soares, 2008). Aqui apresenta-se alguns marcos desse debate que constituem um contraponto às pesquisas com caráter determinista social e antecedem o debate a que se trata este estudo, da relação família-escola.

A pesquisa sobre a eficácia escolar ganhou perspectiva primeiramente nos Estados Unidos e na Inglaterra na década de 70, com raízes na sociologia. Em parte, foi motivado pelos resultados pessimistas do Relatório Coleman (1966) sobre os efeitos da escola no desempenho dos alunos, frente às desigualdades socioeconômicas e étnicas. O objetivo, em geral, desses estudos era o de observar o efeito do “valor agregado” ao aluno pela escola, identificando práticas que diferenciem as escolas na promoção da equidade entre os alunos, minimizando o determinismo social na trajetória escolar. Ademais, as pesquisas nesses países foram alimentadas, em grande parte, pelo interesse governamental no investimento em qualidade educacional.

Em uma revisão histórica crítica dos estudos internacionais e nacionais em eficácia escolar, Brooke (2010) destaca que a definição do termo mais adotada é dada por Mortimore (1991), na qual escola eficaz é aquela que faz seus alunos progredirem mais do que se esperaria, levando em consideração seu nível socioeconômico e ponto de partida em termos de desempenho. Ele indica que o objetivo desses estudos era de

comparar escolas com melhores e piores resultados, a fim de compreender os mecanismos institucionais e disseminar boas práticas.

O autor destaca que no começo de sua trajetória os estudos encontravam um consenso para listar sucintamente fatores que fossem relacionados à eficácia, tais como: liderança firme do dirigente escolar; ênfase na aquisição de habilidades básicas; expectativas altas em relação ao desempenho dos alunos; ambiente ordeiro e seguro e avaliação frequente da aprendizagem dos alunos. Entretanto, ao considerarem também o contexto que forma tais fatores, como a elaboração, implementação e institucionalização, os estudos foram diversificando tais listagens. Das conclusões dos estudos o autor destaca que “a prática muda antes que as atitudes e que a mudança bem-sucedida é o produto tanto de pressão quanto de apoio, que o planejamento evolutivo funciona melhor que o planejamento linear e que as demandas contemporâneas de mudança são múltiplas, complexas e até mesmo contraditórias” (Brooke, 2010, p3).

Motivados pelos resultados de pesquisas que indicavam variações de desempenho inter e intra-escolares de alunos com níveis socioeconômicos semelhantes, Brooke e Soares organizaram uma coletânea de estudos em eficácia escolar, publicada em 2008 e intitulada “Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetória”. No capítulo de Madaus *et al* (1980) (*apud* Brooke e Soares, 2008), é feita uma revisão de estudos internacionais sobre os insumos e resultados para conceituar a educação escolar. Dentre os resultados, o mais relevante, de acordo com os autores, é que os insumos tradicionais como custos, instalações físicas e qualificações dos professores eram insuficientes para explicar as variâncias em desempenho escolar, podendo haver novos elementos de análise, tais como o clima escolar na percepção de todos seus usuários. A ressalva dos autores é que o insumo mais importante é o aluno, logo, suas características e suas interações na escola não devem ser ignoradas.

Outros estudos nessa linha produziram evidências de que a escola poderia dar maior contribuição ao progresso do aluno do que características de *background*, considerando sexo, grupo étnico, renda, tamanho da família, composição domiciliar, experiência no jardim de infância, saúde, entre outros.

A maior distinção dos estudos focados em *background* foi a de comparar as experiências escolares de cada instituição e não do sistema como um todo, considerando-as entidades discretas. Ainda assim, diversos estudos buscaram listar os fatores importantes para a eficácia escolar que pudessem ser adotados por outras escolas

(Sammons,1999, apud Brooke e Soares, 2008). Entretanto, críticas foram feitas a essas simplificações de soluções para problemas complexos e do pressuposto de pesquisa que as escolas não interagem entre si, desconsiderando que as escolas operam dentro de um sistema social e político que possui suas estruturas e processos, inclusive de competição e de limitações (Goldestein *et al*, 2000, *apud* Brooke e Soares, 2008).

Outras limitações que se encontram na pesquisa em eficácia escolar é a carência de teorias, de forma que as pesquisas ficam, por muitas vezes, direcionadas a suposições gerais, ao invés de específicas do estudo, e muito influenciadas pela visão do governo do que seja o papel da escola (Elliot, 1996, *apud* Brooke e Soares, 2008). Por essa razão, Goldestein *et al* (2000) (*apud* Brooke e Soares, 2008) sugere que a pesquisa tenha aplicabilidade em políticas públicas, mas que não seja atrelada aos interesses do governo e que ela seja direcionada à eficácia educacional, pois a pesquisa lida com instituições além das escolas, como a família, por exemplo.

Em alguns países, destacadamente nos EUA, é estreita a relação entre eficácia escolar e melhoramento escolar, mas com uma aplicação positivista e de comunhão apenas na prática, pois os paradigmas de pesquisa historicamente foram diferentes. Enquanto a primeira se preocupou com resultados acadêmicos e sociais dos alunos, com aspectos organizacionais e com a descrição das escolas no estado observado, a segunda definiu os resultados mais amplamente, focou nos aspectos processuais e em compreender como a escola chegou ao estado observado (Goldestein *et al*, 2000, *apud* Brooke e Soares, 2008). Entretanto, há alguns anos têm se advogado em uma série de países para que haja maior conexão entre essas pesquisas, algo que as intervenções já estão buscando ao aplicarem resultados de ambas as tradições.

No panorama ibero-americano o movimento teórico-prático de eficácia escolar também tem influenciado as deliberações escolares, mas ainda sobre forte influência da pesquisa norte-americana e britânica. Embora as produções locais sejam crescentes e de qualidade, constata-se que as realidades dos sistemas educativos ibero-americanos são muito diferenciadas e precisam ser conhecidas em profundidade (Torrecilla, 2003, *apud* Brooke e Soares, 2008).

No Brasil, os estudos em avaliação educacional com o foco em desigualdades de oportunidades educacionais e eficácia escolar foram impulsionados na década de 90, com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), elaboradas com o desenvolvimento de metodologias e medições para esse fim e

enriquecidas com novas pesquisas e dados. Entretanto, Alves e Franco (2008) (*apud* Brooke e Soares, 2008) questionam haver uma produção aquém do desejável em eficácia e equidade escolar, colocando como um dos desafios a disponibilidade de dados específicos sobre a qualidade do ensino, ainda que reconheçam importantes iniciativas de criação de núcleos de pesquisa e investimentos em coleta de dados.

Os estudos nacionais tiveram grande influência dos estudos internacionais e, em muitos casos, procurou-se aplicação desses no contexto brasileiro. Alves e Franco (2008) atentam para as implicações de se aplicar estudos internacionais no sistema educacional brasileiro que é mais segregado. Uma das práticas que se propagou no país foi a de ranquear escolas por eficácia a partir de estudos empíricos, mas autores que estudaram o caso brasileiro já pregaram pela cautela dessas ordenações, lembrando que Goldstein e Spiegelhalter (1996) apontaram para a falácia das mesmas nos estudos dos Estados Unidos.

Buscando complementar as análises de eficácia escolar com uma perspectiva da relação família e escola o estudo de Ferrão *et al* (2001) almejou trabalhar, para o Brasil, com as variáveis: Liderança profissional; Visão e metas compartilhadas pelos agentes educativos; Ambiente de aprendizagem; Concentração no processo ensino aprendizagem; Ensino estruturado; Expectativas elevadas; Monitoramento do progresso; Parceria família-escola e outras variáveis para o nível do aluno, da escola e do professor. No entanto, apontaram limites para trabalhar com todas as variáveis, principalmente na disponibilidade de dados e na qualidade das perguntas para certos construtos. Por exemplo, no quesito parceria família-escola só identificaram a questão “Os seus pais conhecem o diretor da escola/ professor/seus amigos? ”, e, como bastavam o/a responsável ir uma vez à escola para ter esse conhecimento, sem necessariamente se envolver na vida escolar, os autores descartaram essa dimensão da análise. Dos resultados desse estudo destaca-se a relação positiva mais contundente entre infraestrutura, segurança e limpeza com nível socioeconômico e desempenho.

Da literatura brasileira Alves e Franco (2008) destacam que alguns resultados têm sido convergentes sobre o efeito positivo dos recursos escolares bem aplicados; da organização e gestão da escola, baseada em liderança do diretor e comprometimento do corpo docente com o aprendizado do aluno; e do clima acadêmico orientado para o processo de ensino e aprendizagem. De uma maneira geral, os estudos sobre eficácia

escolar compreendem as mais diversas dimensões, desde a estrutura ao currículo, do nível macro ao nível micro.

Uma limitação dos estudos em eficácia escolar, tanto no Brasil quanto no exterior, é o uso de dados de *surveys* seccionais que não permitem a investigação dos fatores escolares associados ao desempenho dos alunos, medido em proficiência em Linguagem e Matemática. Isso se deve ao fato que o desempenho do aluno é o resultado de um aprendizado agregado ao longo dos anos, enquanto os dados dos professores e das escolas são seccionais, logo, a defasagem temporal inviabiliza a relação causal entre os fatores destacados (Raudenberg *et al*, 1998, *apud* Brooke *et al*, 2011). Ademais, sem medidas anteriores do desempenho dos alunos fica fragilizada a análise dos ganhos que podem ser atribuídos às escolas (Goldestein, 1995, *apud* Brooke *et al*, 2011).

Buscando solucionar tais problemas dos estudos seccionais em educação, os estudos longitudinais ganharam força em diversos países, sendo adotados nos Estados Unidos, por exemplo, desde a década de 1990. Lee (2001) (*apud* Brooke *et al*, 2011) destacou que o desenho longitudinal permite investigar a aprendizagem, que é uma medida de mudança no tempo, enquanto rendimento é uma medida pontual. No Brasil, o primeiro estudo longitudinal foi realizado com uma coorte de entrada na 1ª série em 2005, denominado “Estudo Longitudinal da Geração Escolar 2005 – Projeto GERES” (GERES), com o consórcio de diversas agências de fomento à pesquisa.

O GERES teve o objetivo de investigar quais práticas pedagógicas e condições escolares contribuem para a promoção da eficácia e da equidade escolar, tendo como principal abordagem analítica a utilização de modelos multiníveis (Franco *et al*, 2008). A explicação metodológica sobre a pesquisa, os resultados iniciais sobre eficácia e equidade e a citação das publicações com os dados até o ano de 2008 estão na publicação de Brooke e Bonamino (2011). Em síntese, os autores analisam o perfil, a experiência e as práticas dos professores e diretores, a infraestrutura escolar e as características sociodemográficas das famílias e dos alunos. Os resultados preliminares do estudo haviam indicado diferentes padrões de evolução da proficiência de alunos com características diferentes, como município, rede escolar e nível socioeconômico.

Destacam-se alguns resultados dos estudos que indicam fatores que promovem maior aprendizado nas salas de aula logo na 1ª série, sendo eles: o dever de casa exigente, a promoção de uma diversidade de abordagens para o ensino e o uso de livros de texto por professores com alguma experiência. Ações mecanizadas de ensino se

mostraram negativamente associadas ao aprendizado, desde o uso de livros didáticos sem a experiência do professor ao desenho e aplicação do Projeto Político Pedagógico, sendo estimulada a adoção de práticas ligadas à realidade da escola. Nessa linha, também é reforçada a revalorização da dimensão técnica e pedagógica das lideranças na gestão escolar, relacionadas às discussões no interior da escola, sobre aspectos do currículo e da prática em sala de aula.

Outros resultados apontam para a segregação das turmas por níveis de proficiência e a autoseleção negativa de professores para as turmas de pior desempenho e essa má alocação se torna ainda mais grave quando se aponta a alta relação da aquisição de conhecimento com as práticas do professor. Também se destacou boas práticas e instituições de referência nacional, tal como o Centro Pedagógico da UFMG, com recursos físicos e pedagógicos mais apropriados.

O que se conclui da trajetória dos estudos em eficácia escolar é que as tradições de pesquisa são consistentes, assim como o aprimoramento dos dados e métodos, no entanto, são pouco permeáveis a mudanças, como visto no caso dos paradigmas e na busca por conexões mais estreitas entre eficácia e melhoramento. Percebe-se a preocupação da utilização dos dados pelo poder público, enquanto as informações utilizadas pelas famílias restringem-se basicamente ao processo de escolha da instituição escolar do(a) filho(a). E, da família, o que se nota é que as informações coletadas são muitas vezes fornecidas pelo aluno, o que gera viés e muitos *missings*, e são majoritariamente voltadas para o *background*, para a escolaridade dos pais e a renda familiar, e, em alguns casos, para o tamanho da família e a composição domiciliar.

Se, por um lado, o determinismo social foi questionado pelas pesquisas em eficácia escolar, por outro, a família continuou tendo um papel de reproduzir os privilégios ou deficiências e a escola com o de buscar a autonomia do aluno e a igualdade de oportunidades. Dessa maneira, como Singly(2000) (*apud* Almeida, 2005) bem coloca, o valor social da criança antecipa o da família, pois a escola se torna a principal responsável por posicionar a criança na sociedade e esse cenário reforça a dependência da família em relação ao Estado.

Deste capítulo pode-se concluir que, assim como na história da educação brasileira os papéis da escola e da família foram separados de forma que eles não dialogaram. Nos estudos sobre educação aconteceu algo semelhante, sendo adotada a



linha estruturalista (construtivista na teoria de Bourdieu) ou funcionalista ou ainda de uma perspectiva que a escola sozinha consegue superar as desigualdades das origens dos alunos.

Ora, se partimos da idéia que a estrutura social pode ser dual, logo, que as ações que as criam também ganham significado por meio delas (GIDDENS, 2000), torna-se ainda mais complexo analisar a educação como um processo que não seja integrado entre escola, família e comunidade. Ademais, a dinâmica interna dessas instituições terá efeitos nessa relação, por isso é importante conhecer o contexto de mudanças de arranjos familiares e de comportamentos da família em relação à educação dos(as) filhos(as) e nos processos de escolarização.

### **3. PROBLEMATIZANDO A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA**

Os estudos sobre a relação família-escola partem, em grande medida, da crítica à separação teórica e prática dessas esferas no processo de socialização da criança. Como foi colocado no capítulo anterior, muitos estudos em educação não consideraram os processos domésticos e cotidianos das famílias e sua relação com a escola. No entanto, a partir da década de 80 começaram a aparecer estudos sociológicos que mudaram o foco das macroestruturas, tais como a classe social do aluno, para o comportamento e as estratégias familiares (NOGUEIRA, 1998, 2005).

Em uma revisão do surgimento da relação família-escola como objeto de estudo, Nogueira (1998) destaca como o olhar sociológico passou a ser menos voltado para determinismos sociais e culturais nos resultados educacionais e se dedicou também para os processos de criação e reprodução dos padrões educacionais. A autora atribui essa nova problematização também ao contexto social de aproximação da família e da escola, com mais interações individuais, que seria fruto de mudanças no interior de cada instituição. Sobre estas mudanças, em especial no seio da família, a Demografia e a Sociologia têm muito a contribuir juntas, uma vez que elas ocorreram nos arranjos familiares e estiveram atreladas à modificações nos papéis sociais de seus membros.

#### **3.1 Novos contextos sociodemográficos**

Antes de tratar das transformações na família é preciso conceituar o que se entende por família. Dentro da Demografia há múltiplas possibilidades de unidades de análise: o indivíduo, o casal, a família nuclear, a familiar parental mais ampla, o domicílio (Burch, 1987, *apud* Wajzman, 2012). Os estudos empíricos sobre família, e as estatísticas oficiais no Brasil, tendem a analisar a família domiciliar, portanto, grupos familiares ligados por parentesco ou afinidade e que corresidem.

Em uma revisão dos marcos da evolução da família brasileira, Wajzman (2014) indica que o processo de nuclearização tem se aprofundado no país, semelhante ao ocorrido com outros países que passaram pela modernização e urbanização. No entanto, a família nuclear tradicional, aquela com pais e filhos, já não é mais o modelo predominante, sendo registrado desde a década de 70 um aumento de formas alternativas, tais como domicílios unipessoais, apenas com os pais e os monoparentais,

esta última em maior proporção. Nesse contexto, aumenta também o número de divórcios e de uniões consensuais, já características da cultura latino-americana.

Dentre as muitas teorias que explicam essas mudanças, Wajman (2014) destaca a teoria econômica de Becker (1974) para a qual a família é o pilar nas sociedades pré-industriais, exercendo a função de garantir a segurança do indivíduo na doença e na velhice e ser um amparo para as incertezas financeiras, sendo o casamento a principal instituição desta família. Na sociedade moderna, por sua vez, a educação passa a ser uma das preocupações principais da família (Feree, 1976) e a criança torna-se um "bem de consumo afetivo", passando a ser o centro da família (Kellerharls et al, 1984, *apud* Nogueira, 2005).

De acordo com a teoria de Becker e Lewis (1974)<sup>6</sup>, por um cálculo econômico, os pais passam a ter menos filhos e investir mais em cada um. Os filhos, portanto, deixaram de ser uma mão-de-obra que representa uma vantagem financeira e passaram a ser um encargo (Giddens, 2000). Bourdieu (1998) também tratou da queda da fecundidade como uma das estratégias para as famílias reproduzirem sua posição social, que permitiria um maior investimento em educação, uma outra estratégia de reprodução.

A centralidade das mudanças no papel da mulher nas explicações rendeu um debate a parte. Wajman (2014) destaca da obra de Becker (1974) que o crescimento dos salários das mulheres e da atividade feminina, associados à queda da fecundidade, reduziram os ganhos delas com o casamento - concebida enquanto uma divisão sexual do trabalho. Wajman (2007, *apud* Wajman, 2014) acrescenta ainda o aumento da escolaridade feminina e a revolução dos contraceptivos (Becker, 1974) como fatores relacionados à diminuição do número de filhos. Esses fatores também estiveram associados ao aumento no número de divórcios, uniões consensuais, famílias chefiadas por mulheres e nascimentos fora do casamento.

Feree (1976) reforça que o trabalho doméstico vem se desvalorizando de maneira que os filhos e a casa não são mais a razão de ser da mulher urbana contemporânea. Ela pode se realizar e ter uma fonte de renda por meio de seu próprio trabalho. Sendo assim, para a mulher em idade produtiva, os custos dos filhos são mais

---

<sup>6</sup> Becker e Lewis (1974) destacaram a interação entre a quantidade e a qualidade dos filhos, na qual se assume que são as commodities mais próximas, seja por uma função de utilidade ou de produção no domicílio. Por esse argumento, há um *trade off* entre quantidade e qualidade, pois o custo adicional de cada criança será maior quanto maior for a qualidade, portanto, depreende-se que os pais que investem mais em sua prole acabam por ter menos filhos. Becker (1993) (*apud* Casaca, 2006) pressupõe que o investimento em capital humano segue uma lógica racional e há uma distinção e um *trade off* entre rendimento (trabalho), que gera bens para toda a família, e substituição (lazer) que gera retornos individuais.

onerosos, uma vez que elas tem que fazer um *trade-off* de tempo dedicado à prole e ao trabalho (Becker, 1974). As restrições às mulheres aumentam ainda mais se considerarmos ainda a energia para dispor aos filhos (Carvalho, 2009).

No entanto, algumas interpretações foram mais conservadoras ao observar a dissolução da família nuclear tradicional, reforçando uma idéia de declínio da família. Àries (1981), por exemplo, entende que há um decrescente desinteresse pela família causado pela ampliação excessiva do conceito de individualismo. Nota-se também uma resistência às mudanças do papel da mulher com a criação de estereótipos da mulher que trabalha profissionalmente e da que trabalha apenas dentro de casa e se dedica à família e com a especulação de quais são as motivações da busca por trabalho, por prazer ou necessidade (Ferre, 1976).

Bilac (1995) teoriza que nas classes populares o trabalho feminino, assim como dos jovens, é uma necessidade, mas que tem entrado em conflito com a busca por maior escolarização dos filhos. Ele defende que a presença do modelo de família monoparental nas camadas populares indica a impossibilidade de realizar o “modelo ideal”, logo, a "monogamia seriada", ou as recomposições do casal, podem significar um esforço para manter no lar a figura do provedor. Complementando tal lógica, Sarti (1995) advoga que nas famílias de camadas populares a hierarquização envolve relações de direitos e deveres que não atingem só o casal, mas se estendem aos demais consanguíneos e é importante devido à frequente quebra dos vínculos conjugais.

Em contraposição à visão homogênea do comportamento das mulheres nas teorias do capital humano, Hakim (2000) (*apud* Casaca, 2000) argumenta que as mulheres são heterogêneas em suas preferências e prioridades em relação à família e ao mercado de trabalho. Para a autora, a segmentação do mercado de trabalho decorre dos diferentes interesses e preferências da força de trabalho feminina e que a heterogeneidade de preferências femininas justifica a necessidade de respostas políticas plurais e diversificadas.

A autonomia individual, especialmente da mulher, foi reforçada com a criação de estruturas e redes de proteção e assistência social aos idosos e famílias com crianças pequenas. Além disso, diminuíram a dependência financeira dos pais em relação aos filhos, favorecendo estruturas domiciliares menores e mais fragmentadas (Wajman, 2014).

Portanto, a família tem se adaptado aos novos movimentos e ideários sociais na modernidade (Szymanski, 1997), principalmente com a valorização da individualidade e o poder de escolha do indivíduo, desde a formação do casal à autonomia dos filhos. Dessa maneira, a família se constitui a partir de uma multiplicidade de arranjos, mas fica clara a centralidade do êxito individual dos filhos, por meio da educação. Em síntese, nas palavras de Godard (1992), grifadas por Nogueira (1998): “Acabou-se o tempo em que se condenava irremediavelmente a mãe solteira e seu filho bastardo, as separações conjugais, as recomposições familiares. Eis chegado o tempo em que todas as combinações familiares são permitidas, com a condição de fornecer a prova da eficácia das combinações inventadas para a produtividade escolar e social dos filhos”.

### **3.2 Mudanças na escolarização**

A relação família-escola também se estreitou com mudanças pedagógicas no sistema escolar e com as políticas educacionais voltadas para esse fim. Os movimentos escolanovistas, citados no capítulo anterior, foram citados por Nogueira (1998) como um ponto de partida que levou à uma maior centralidade no aluno, considerando suas características infantis e seu processo de aprendizagem, além de conhecer suas vivências em casa.

Nogueira (1998) destacou a participação massiva da escola no cotidiano das famílias, com a extensão da escolaridade obrigatória, as políticas de democratização do acesso ao ensino, as mudanças curriculares e nos métodos e princípios pedagógicos. Do trabalho de Montandon (1987), a autora depreendeu que a escola tem se preocupado mais com o bem-estar psicológico e o desenvolvimento emocional do aluno, adentrando o território afetivo da família. Nogueira também chama atenção para a redefinição da divisão do trabalho entre família e escola, com atuações voltadas para a vida privada, tais como a educação afetivo-sexual e anti-drogas. Carvalho (2000) identifica a falta de tempo dos pais, em especial da mãe, em quantidade e qualidade, como um dos fatores que demandou a extensão do papel educador da escola.

Como foi apresentado na história da educação no Brasil, a universalização do ensino levou a uma maior heterogeneidade de alunos nas escolas. Rodrigues (2009) indicou que um dos resultados do aumento dessa heterogeneidade foi a dificuldade na implantação de projetos comuns de aprendizado, logo, o aumento quantitativo nas vagas estaria em descompasso com as melhorias na qualidade do ensino. De toda forma, esse

fenômeno levou ao aumento na diversidade de interesses e demandas dentro das escolas e representa uma busca pela adaptação às novas realidades.

Sobre esse aspecto, Nogueira (1998) destaca ainda a diversificação nos tipos de estabelecimentos escolares, que leva os pais a terem uma gama maior de fatores a considerar na escolha da escola - clientela, localização, grau de tradição, infraestrutura, qualidade do ensino, proposta pedagógica, clima disciplinar, entre outros - e isso supõe a busca por conhecer melhor o universo escolar.

### **3.3 Estudos da relação família-escola**

Como visto, a modernização levou a mudanças macroestruturais, quais sejam, no sistema escolar e no mercado de trabalho, com aumento da burocratização e especialização, e microestruturais, ligadas à organização dentro da família e sua relação com a escolarização da prole. Tais transformações levaram ao rompimento do modelo tradicional de delegação com a divisão de trabalho educacional entre escola ensinando e família educando. Houve uma redistribuição do papel educativo entre família e escola, de maneira que eles não são mais exclusivos, no entanto, não há um consenso de como deveria ser a relação entre eles (Nogueira, 2005).

Nesse contexto, a relação família-escola tem se tornado objeto de muitos estudos, procurando entender melhor as dinâmicas internas das famílias, a interação com a escola e seus efeitos na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças e jovens. Ainda que haja uma ampla defesa pelo estreitamento da relação entre família e escola, com o suporte de políticas públicas para esse fim, alguns autores alertam para contradições e desconfiança nessa interação.

Um marco teórico que se observa em muitos estudos da relação família-escola (Nogueira, 2005, Glória, 2007, Nogueira *et al* 2009, Alves, 2010) parte de conceitos de Bourdieu (1998) sobre a reprodução cultural e de Lahire (1997) sobre ordem familiar. Enquanto muitos estudos em educação tem sintetizado o conceito de reprodução cultural na escolaridade dos pais, mais especificamente da mãe, nos estudos voltados para a relação família-escola o conceito é explorado de forma mais ampla (Nogueira *et al*,2009).

Nogueira e Nogueira (2002) destacam da teoria de Bourdieu que há distintas disposições e estratégias de investimento escolar, calculadas a partir do risco e do retorno desse investimento. Para as classes populares a percepção de poucas chances de

sucesso escolar do filho associadas ao custo de investir em educação até que se alcance os resultados de longo prazo fariam com que eles privilegiassem as carreiras escolares mais curtas, que dão acesso rápido ao mercado profissional. As classes médias, por sua vez, investiriam mais em educação por terem mais capital que aumentam as chances de sucesso escolar e por ter maiores expectativas dos filhos terem ascensão social.

Por outro lado, sobre a influência de Lahire (1997), os estudos consideram a crítica à ideia de que transmissão do capital cultural se dá de forma mecânica, unívoca e linear. De acordo com a teoria de Lahire, o mesmo capital cultural pode produzir situações escolares muito diferentes se os contextos familiares forem diferentes, inclusive dentro de uma mesma família. Ele parte da concepção de Nobeit Elias de que os indivíduos internalizam aspectos de sua vivência para então construir sua relação com o mundo, por isso, as condições de coexistência são individuais. Logo, há uma especificidade dos fatores produzidos no interior das famílias que geram situações singulares no processo de socialização e construção da escolarização dos filhos.

O conceito central, portanto, é que as famílias são heterogêneas e estão associadas a uma rede de interdependência que não é estável, além de conviverem com elementos contraditórios, como a educação doméstica e a escolar. Sendo assim, compreender as configurações sociais torna-se mais relevante do que a observação de uma prática ou um tipo de relação social que leva ao sucesso ou ao fracasso escolar.

Dentre as práticas socializadoras das famílias o autor destaca as condições e disposições econômicas, a ordem moral doméstica, as formas de autoridade familiar, as formas familiares da cultura escrita e de investimento pedagógico. As orientações familiares estão associadas a uma pessoa de referência que tenha tempo e oportunidade de produzir os efeitos de socialização de maneira regular, contínua e sistemática. Logo, além de aspectos materiais e culturais, torna-se importante analisar os aspectos sociodemográficos da família como a modalidade do arranjo e o tamanho familiar, a ordem de nascimento e o sexo dos filhos.

Entretanto, Lahire reconhece que a socialização das famílias com maior capital cultural é mais próxima do modelo valorizado e praticado pelas instituições escolares, destacando-se o modelo de lidar com o tempo e a autoridade, a linguagem, a postura, entre outros. O autor postula que a vida familiar e econômica das famílias de classes populares limitam a dedicação aos filhos, mas essa circunstância não corresponde ao

que se pode depreender das realidades de interdependência social, como a postura do professor perante os pais.

Dessa maneira, os estudos da relação família-escola procuram dialogar e às vezes confrontar essas teorias. Nogueira e Nogueira (2002), por exemplo, fazem uma leitura crítica da aplicação do conceito de reprodução social de Bourdieu (1998) para o plano microssocial. Os autores compreendem que a diferença cultural e escolar relativa entre as classes pode se manter nas escolas, partindo da premissa que a escola não é uma instituição neutra e que ela irá intencionalmente valorizar um tipo de *habitus*. Eles ressaltam que a teoria de Bourdieu foi essencial para romper com a noção de mérito pessoal do aluno e analisar criticamente o sistema de ensino e a estrutura social. No entanto, a teoria não considera que existem diferenças significativas no modo como cada escola e ou professor participa desse processo de reprodução social ou como as famílias e indivíduos se comportam. Por isso, os autores defendem um estudo mais detalhado dos processos concretos de constituição e utilização do *habitus* familiar e das diferenças sociais entre famílias e contextos de escolarização.

A redistribuição do papel de educador entre família e escola tem, portanto, aspectos políticos e sociais por detrás. Carvalho (2000) afirma que a relação de profissionais da educação e pais leigos é mediada por relações de poder, cor/raça e gênero, o que não condiz com uma ideia de parceria. Ela destaca ainda que a escola tem atribuído à família um papel na educação acadêmica como, por exemplo, os pais terem que ajudar a fazer o dever de casa.

Carvalho (2004) se aprofundou no estudo sobre o dever de casa que, de acordo com ela, se tornou uma panaceia para melhorar o aproveitamento escolar e uma política de formalização da relação família-escola. No entanto, nas palavras da autora, “Concebido como parte integrante do processo ensino-aprendizagem, o dever de casa não apenas afeta seu planejamento e implementação, e, portanto, o trabalho docente, mas afeta também a vida dos estudantes fora da escola e sua rotina familiar, pois supõe a conexão entre as atividades de sala de aula e de casa, e uma estrutura doméstica adequada apoiando as atividades escolares” (pág.95).

A autora destaca que entre as condições para essa forma de parceria funcionar estão a disponibilidade de tempo, valorização da escola, interesse acadêmico, familiaridade com as matérias escolares. Logo, ainda que seja atestado que os pais valorizem o dever de casa, ele implica que haja um adulto com tempo livre que tenha



conhecimento e disposição para educar o filho e lhe forneça também um espaço adequado para estudo. Além dessa condição ser restrita, ela recai na maioria das vezes sobre a mãe que, “nas classes média e trabalhadoras, assumem os encargos educacionais cotidianos, enquanto os pais exercem apenas um papel simbólico no trato com as autoridades escolares” (Lareau, 1993, Franco, 2002, *apud* Carvalho, 2004). Dessa maneira, famílias monoparentais chefiadas por mulheres, principalmente em estratos com menor renda, ficam em desvantagem para acompanhar seus filhos no dever e o aluno será penalizado em seu rendimento escolar<sup>7</sup>. Logo, as distinções de classes sociais permeiam também esse tipo de interação família-escola.

Szymanski (2007) trabalha com essa distinção entre classes indicando que famílias com maior escolarização possuem maior facilidade de verbalização, o que possibilita um maior diálogo e criticidade com relação à escola, em contrapartida, famílias das classes trabalhadoras não conseguem ou não ousam estabelecer tal relação. Sobre os conflitos e limitações dessa participação, Polonia e Dessen (2005) sugerem que podem ser produtos da imagem negativa de pais, de sua própria experiência escolar ou de um sentimento de inadequação em relação à aprendizagem. Também podem vir de uma resistência do corpo docente em envolver os pais por não quererem uma relação de cobrança e fiscalização, ou por acreditarem que os pais não tem capacidade ou condições de auxiliar os filhos e pela ausência de um programa que integre pais e professores em um sistema de colaboração (Marques, 2001, *apud* Polonia e Dessen, 2005).

Com relação às motivações que levam os atores a buscarem essa relação, Carvalho (2004) tem um tom mais crítico dizendo que a escola procura a família muitas vezes em momentos de “frustração” ou sentimento de “impotência” em relação à educação dos alunos. Do outro lado, Malavasi *et al* (2011, *apud* Malavasi et al 2014) indicam que os pais buscam ora um ensino que instrumentalize as crianças para a vida e ora uma escola assistencialista.

Na visão de Paro (2000) (*apud* Malavasi *et al* 2014) a contradição ocorre quando os profissionais de educação reclamam da falta de participação dos pais ao mesmo tempo que esses afirmam estarem presentes e preocupados com o desenvolvimento dos filhos, logo, o conhecimento e compreensão mútuos entre os agentes escolares e familiares ainda permanecesse um desafio.

---

<sup>7</sup> Carvalho (2000) argumenta que o dever de casa repercute diferencialmente no rendimento escolar indiretamente, ao ampliar o tempo de estudo e também diretamente, uma vez que em muitas escolas e disciplinas (no Brasil e nos Estados Unidos) o dever de casa vale nota ou conta para a nota final.

Encontra-se nos textos propostas diferentes para a melhoria dessa relação família-escola, mas sempre perpassam a idéia de que o aluno seja preparado de acordo com o seu contexto, que o professor conheça a história escolar do aluno, e que a escola deve aprender a conviver com as diferentes formas de relações sociais e as constantes mudanças familiares para que a relação seja horizontal e dialógica.

Carvalho (2004, b) defende que na passagem do processo de delegação para parceria entre família e escola, outras experiências e participações da família podem ser valorizadas que não necessariamente por meio do dever de casa. Nesse processo, destaca-se a organização política e a participação dos pais para elaboração dessa nova concepção de colaboração, associados à formação docente, a melhoria da imagem da escola e a otimização do seu espaço e de seus recursos humanos e materiais (Polonia e Dessen, 2005). A comunicação, portanto, é um elemento fundamental nessa parceria, sendo importante que os professores se comuniquem de forma clara, simples e compreensível com os pais, bem como com os alunos, compreendendo que a linguagem e os símbolos aprendidos em casa podem ter conexão com o aprendizado em sala de aula (Idem).

### **3.3.1. Estudos empíricos**

Os estudos empíricos sobre a relação família-escola tem se difundido em diversas áreas, investigando sobre as estratégias e o comportamento das famílias a respeito da escolaridade dos filhos, destacando que são diversos os significados que a escola tem para as famílias de diferentes estratos sociais ou mesmo dentro do mesmo grupo. Aqui destacar-se-á os estudos que contribuem para a análise das classes populares que é o público-alvo do *survey* utilizado neste trabalho e também é objeto da maioria dos estudos relacionados à interação família-escola (Nogueira *et al*, 2000).

O que se observa é que os estudos têm abordagens multi metodológicas e, por vezes, têm privilegiado métodos qualitativos. A análise de trajetórias de alunos ou coortes é uma estratégia importante para observar o processo de aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo, sendo enriquecida quando considera seus diversos contextos sociais.

O trabalho de Couto (2011), por exemplo, procurou desconstruir discursos cristalizados sobre o fracasso escolar envolvendo a família por meio de uma investigação clínica e acompanhamento das famílias. A autora indicou que a teoria da

carência cultural e do déficit linguístico, recorrentes na década de 80, que culpam as famílias pelo fracasso escolar das crianças ainda se constituíam interpretação recorrente na atualidade. Por tais teorias, as causas da inadequação da família se dariam por culpa da mãe, seja por sua ausência no convívio familiar, pelas relações primitivas que estabelece com a criança e pela deficiência da interação verbal com a criança. No entanto, ela observou que os discursos na prática estão centrados no pai, acusado de não cumprir seu papel de chefe de família como educador e provedor, mas que alimenta um mito que ele estaria à altura dessa função simbólica de mestre e confunde o pai com o papel paterno. Ademais, as famílias pesquisadas apresentavam baixo capital cultural, referentes a sua renda, nível de instrução e ocupação dos pais, mas essa herança se mostrou influente, porém não determinante no rendimento escolar dos alunos.

A autora identificou que “o discurso que pressupõe a causa do fracasso escolar na família problemática, desestruturada ou nos conflitos familiares parte de uma noção de família ideal que supõe uma harmonia entre um homem e uma mulher e se apóia no discurso do mestre que oferece a crença na existência de um saber de como as coisas deveriam funcionar” (pág.182). No entanto, ela teve êxito em observar que quando era dada à criança a possibilidade de construir sua própria versão de família ela não se via mais na condição de fracassada e, por consequência, conseguia melhorar seu desempenho na escola.

Tratando-se mais especificamente das camadas populares e o sucesso escolar, o estudo mencionado de Lahire (1997) criou tipos familiares a partir de entrevistas com 26 famílias, notas etnográficas e materiais recolhidos no ambiente escolar tais como fichas dos alunos, cadernos de avaliação, entrevistas com alunos, professores e diretores.

Do levantamento de estudos sobre a trajetória de escolarização de alunos de classes médias e populares feito por Nogueira *et al* (2000) destaca-se a percepção de que o êxito escolar está associado ao trabalho e investimento pedagógico operado pela família e às disposições sócio-cognitivas que valorizam a escola. Essas características são usualmente encontradas nas famílias de classes médias e observa-se a adoção de estratégias homólogas pelas famílias de classes populares que buscam o sucesso escolar dos filhos. Perpassa pelos trabalhos a idéia de que as famílias de camadas populares não são omissos e indiferentes em relação à educação dos filhos.

Outros trabalhos procuraram testar a eficácia do acompanhamento dos pais no aprendizado dos filhos. Maimoni *et al* (2001), por exemplo, realizaram um experimento com grupo tratamento e controle e levantaram indícios que o acompanhamento dos pais no processo de construção da leitura do(a) filho(a) no início do Ensino Fundamental melhorava o desempenho em leitura.

Otto (2013) trabalha em entrevistas semi-estruturadas com famílias de classes populares e o acompanhamento escolar de seus filhos, partindo do pressuposto que essas famílias enxergam o sucesso escolar como um horizonte de fuga às exclusões sociais. Ela encontra indícios de que as classes populares buscam um círculo virtuoso de êxito escolar para os filhos, com disposições práticas relacionadas à supervisão das tarefas transmitidas pelos professores aos filhos, apelo à solidariedade entre eles, estreito relacionamento com os profissionais da escola, entre outros.

No trabalho de Viana (2005) ela procura entender um fenômeno que tem ocorrido no Brasil que é o aumento da longevidade escolar em famílias populares. Analisando dados extraídos de sete entrevistas em profundidade e de autobiografias escolares, a autora procurou direcionar o olhar para o modo de autoridade parental e para traços disposicionais dos sujeitos/alunos(as), mais especificamente, para as disposições à autonomia e temporais de futuro. A autora procurava um processo de socialização coerente, mas encontrou sincrazias e/ou contradições internas. Ela destacou de suas análises que a socialização para autonomia tem sido um processo associado ao prolongamento da escolaridade, em contraposição aos ensinamentos técnicos/práticos. Um traço marcante das famílias é a disposição temporal de futuro alargado com a elaboração de planos de vida, com predisposição a querer que o filho fique mais tempo na escola e com maiores expectativas quanto aos retornos da educação,

A partir de outros estudos empíricos a autora identificou que a mobilização dos pais (ex. de recursos) para escolarização é importante, mas não é suficiente para prolongar a escolaridade, além de considerar que essa mobilização tem a face dos filhos e dos pais. A autora tem como hipótese principal que os pais podem estar presentes na escolarização sem isso significar mobilização *stricto senso*.

Por fim, a tese de Glória (2007) demanda especial atenção por relacionar elementos sociodemográficos com a escolarização de filhos de camadas médias. Ela parte da crítica que a análise que relaciona diretamente o pertencimento social ao desempenho escolar padece por determinismo sociológico (Nogueira, 1998).

Esse trabalho inspira em grande medida as análises que esta dissertação se propõe por relacionar elementos morfológicos (da estrutura e do tamanho da família, da ordem de nascimento e do gênero) e aspectos posicionais, reconhecendo que cada família produz seu *habitus*. Sua metodologia foi a análise de relatos de pais e filhos de 30 famílias com arranjos diferenciados (nucleares, monoparentais e recompostas) e tamanhos distintos.

Sobre a escolha do estabelecimento de ensino observou-se o privilégio às escolas particulares ou federais para o ensino básico e instituições públicas de prestígio para o ensino superior e que a mãe tem a maior influência na escolha, independente da estrutura familiar. Também apreendeu que a maioria das famílias investiu em estudos do filho no exterior e identificou como uma importante ação parental uma vez que os genitores assumem a importância dessa experiência para os filhos.

A autora identificou um pior rendimento escolar dos filhos de famílias monoparentais e recompostas, avaliado em termos de suas reprovações, decorrente da “perda” de um dos genitores ou por o genitor de referência ficar sobrecarregado com atribuições e preocupações e não ter como acompanhar adequadamente o processo de escolarização. Por outro lado, a separação do casal e o fim de conflitos repercutiu positivamente nos estudos depois de um período de adaptação.

Ela observa que ainda que a família nuclear e a recomposta tenham a mesma estrutura, elas não refletem um mesmo modelo. Uma das principais diferenças é a distância da idade entre os filhos, maior na família recomposta e, portanto, proporciona experiências familiares muito distintas para irmãos de diferentes gerações. Normalmente os caçulas serão beneficiados por pais mais experientes e com melhores condições financeiras, mas na condição de ter um espaçamento temporal mais alargado com o irmão mais velho. Quanto maior o espaçamento mais tempo e recursos os pais podem investir em cada filho. As famílias, de maneira geral, recorrem à estratégias “reparadoras” quando o filho apresenta dificuldades escolares como, por exemplo, aulas particulares, sendo mais adotada por famílias nucleares.

No que tange ao acompanhamento escolar dos filhos a responsabilidade tende a recair sobre as mães, em todas as estruturas familiares, reforçando a ideia da “matricentralidade” das famílias atuais. Nas famílias nucleares fica claro que as mães, com trabalhos profissionais semelhantes aos dos pais, dispõem de seu tempo de lazer para realizar esse acompanhamento, que é mais intensivo nos anos iniciais da educação

básica. Enquanto isso os pais alegam não terem tempo para acompanhar os filhos por causa do trabalho e limitam a participação a cobranças e uma supervisão “de longe”. Ainda assim, a autora observou que nas famílias nucleares os pais tendem a dar um apoio pedagógico maior do que nas famílias monoparentais e recompostas, nas quais a distância física dificulta muito esse investimento. A menor efetividade da ação materna também é observada nesses últimos arranjos familiares, ainda que elas tenham alta escolaridade, a frequência das intervenções na escolarização compete com a dedicação ao exercício profissional.

A entrada de um novo cônjuge nas famílias recompostas podem trazer benefícios semelhantes ao de famílias com ambos os pais, pelo fato de outro adulto poder oferecer um suporte ao enteado e do genitor poder dividir as tarefas relativas à escolarização da prole. No entanto, quando os filhos são criados por muito tempo por um dos genitores, há maior resistência em aceitar o suporte de um padrasto/madrasta, e essa resistência é maior para os filhos mais velhos. Também foi relatado por mães e filhos/as de famílias monoparentais e recompostas a pouca ou nenhuma ajuda financeira do pai, gerando um clima de insegurança financeira. Entretanto, em todas as estruturas familiares identificou-se a aspiração dos filhos em alcançarem, no mínimo, o nível superior. Essa análise se contrapõe a estudos anteriores que não consideraram o nível socioeconômico e identificaram que famílias recompostas tem expectativas menores que as nucleares.

Nos relatos a autora encontra fundamentos para aceitar a hipótese de Haselbalg (2003) de diluição de recursos entre a fratria, ou seja, há uma relação inversa entre número de irmãos presentes no domicílio e desempenho escolar. Ainda que ela tenha constatado que as famílias numerosas tendem a ser mais ajudadas pela parentela que as reduzidas, especialmente em termos financeiros, elas apresentam maiores dificuldades de alcançar um elevado padrão de educação para todos os filhos. O tamanho da fratria, no entanto, pode ter efeitos diferenciados para os irmãos, pois podem ensiná-los a batalhar por seu espaço na família e sua autonomia, qualidade importante na escola, como podem ser prejudicados no acompanhamento parental.

Glória destaca do estudo de Romanelli (2003) a hipótese para o Brasil que os caçulas podem mais beneficiados em sua escolarização já que têm a possibilidade de conviver com pais mais experientes e com maior bagagem cultural, além de terem mais oportunidades educacionais quando as famílias experimentam um processo de ascensão social. Já nas camadas populares, os primogênitos costumam apresentar maior

dificuldade para estudar, não sendo incomum que o filho mais velho ingresse precocemente no mercado de trabalho ou que a filha primogênita assuma o trabalho doméstico e o cuidado com os irmãos menores. Por outro lado, ela contrapõe com os argumentos de Freese, Powell e Steelman (1999) que há evidências de que o ambiente familiar tende a ser mais intelectualmente estimulante para o filho mais velho do que para seus irmãos ou irmãs. Em sua pesquisa empírica, Glória observa um nível de expectativa maior para os primogênitos e para as mulheres, o que tem efeitos positivos no sucesso escolar, principalmente para as filhas.

Ainda no aspecto de diferenças de gênero, a autora destaca como no cenário brasileiro as mulheres têm aumentado muito a diferença escolar em relação aos homens. As mulheres são vistas dentro da família como “naturalmente” mais comportadas e sofrem menos sanções por parte dos pais e na escola. Mesmo com maior êxito escolar, as filhas não são exaltadas por seus méritos escolares, ao contrário dos filhos, e o trabalho doméstico ainda recai mais sobre as mulheres.

Das famílias monoparentais observou-se maior fragilidade na escolarização, especialmente aquelas chefiadas por pais. Juntando aos relatos anteriores, a autora conclui que há uma queda no padrão de vida do genitor e da fratria com a dissociação da união conjugal, afetando negativamente a escolarização. Ainda assim, a ação parental se mostrou um fator influente constante no engajamento dos filhos.

### **3.3.2. Estudos a partir da pesquisa GERES e outros estudos longitudinais**

O GERES foi um estudo longitudinal pioneiro no tratamento de informações do aluno, dos professores e diretores, para verificar a eficácia escolar. Abrangeu os anos iniciais da educação básica de escolas públicas e privadas, entre os anos de 2005 e 2008, nas cidades de Belo Horizonte, Campinas, Salvador, Rio de Janeiro e Campo Grande.

Alguns estudos longitudinais foram realizados em menor escala, destacando-se o de Alves (2006), com escolas públicas de uma mesma região de Belo Horizonte. Em Alves (2010) são tratadas algumas questões que permitem associar escolhas familiares, estratificação educacional e desempenho escolar. A autora encontrou efeitos positivos de hábitos de leitura da mãe, o número de livros em casa, na proficiência dos alunos, indícios da transmissão do capital humano em capital social, tal como postulado por Coleman (1988) (*apud* Alves, 2010). Em relação ao tamanho da família, só a partir de sete membros que esse fator se torna negativo para proficiência.

Outros resultados ressaltam as desigualdades de gêneros, tais como o efeito negativo na proficiência de mães que trabalham tempo integral, comparando com mães que trabalham meio período ou ficam em casa, em contraste com efeitos positivos de pais que trabalham em comparação com pais que estão desempregados.

De acordo com o estudo, as atitudes das famílias e os investimentos educacionais favoráveis ao desempenho escolar mostraram-se eficazes, tais como o incentivo positivo ao estudo e grandes expectativas do futuro dos filhos. Destaca-se o bom desempenho dos alunos cujos pais têm expectativa que o filho apenas estude depois que termine o Ensino Fundamental e também daqueles que esperam que o filho estude e trabalhe.

A autora observou que as instituições que reconhecem que foram escolhidas por oferecerem uma educação de qualidade e procuram manterem bons desempenhos valorizam a importância da família inclusive no projeto pedagógico, com uma parceria que procura preparar também os pais para educação em casa. Por outro lado, nas escolas com piores desempenhos as metas são mais voltadas para o plano da realização pessoal e os alunos não compensaram as defasagens anteriores à entrada na escola.

Com dados da pesquisa GERES, para a cidade do Rio de Janeiro, Alves (2010b) investigou a influência da escolha familiar pela instituição de ensino dos filhos no desempenho escolar. A autora conclui que, ainda que a maioria das famílias de classes populares façam escolhas “tradicionais”, baseadas principalmente na proximidade da escola de casa, aquelas que procuram estabelecimentos com um diferencial de qualidade – altamente relacionado com o nível socioeconômico da clientela da escola - geram efeitos significativos na aprendizagem dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, a autora ressalta um ponto já levantado por Nogueira (1998), qual seja, que o processo de escolha tem favorecido a estratificação dos setores sociais e das redes de ensino, uma vez que os alunos de piores desempenho são alocados na mesma escola e, por vezes, em regiões pobres e violentas.

Resende *et al* (2013) fizeram um estudo semelhante para Belo Horizonte, a partir de entrevistas com 33 famílias de escolas estaduais e municipais participantes do GERES. Os autores identificaram quatro subgrupos familiares que seguem um *continuum* de acordo com (1) o desempenho escolar individual e (2) a média de proficiência da escola. Eles observaram que os grupos são distintos em termos do nível de escolaridade, tipo de profissão e situação profissional dos pais; tamanho e composição das famílias; condições de moradia; presença de membros da família com problemas crônicos de saúde,



com drogas ou criminalidade. Quanto melhor eram esses aspectos, relacionados ao nível socioeconômico e capital informacional dos pais, mais os pais se preocupavam em observar para além de elementos práticos (distância, irmão estudando na escola) e procuravam avaliar também aspectos pedagógicos da escola. Destaca-se, no entanto, que os autores não encontraram relações diretas entre o empenho dos pais de escolher a escola e o grau de envolvimento com a escolarização dos filhos.

Como um desdobramento da pesquisa GERES, Malavasi *et al* (2014) buscam entender a relação família-escola e escola-comunidade em Campinas aplicando novos questionários para o aluno, a família e o corpo escolar. Eles citam os resultados preliminares divulgados por Betini *et al* (2011) como a evidência da maior rotatividade do corpo administrativo e docente nas escolas de menor nível socioeconômico (NSE), além da precariedade das instalações físicas das escolas, bem como o excessivo número de alunos em sala de aula, em contraposição às escolas com maior NSE que, além disso, apresentam maior envolvimento da gestão das escolas. No estudo atual os autores destacam a preocupação dos pais com a qualidade da educação, focando no trabalho do professor e na eficiência da escola.

O estudo não esclarece diferenças de expectativas e comportamentos das famílias de escolas com baixo e alto NSE. Isso pode estar relacionado com o fato dos autores partirem do pressuposto que as famílias não devem ser expectadoras e reprodutoras do cenário da escola, mas devem ser interlocutoras na busca de apoio e melhorias para a escola e a comunidade. Logo, eles enxergam todas as famílias com essa predisposição. Para tanto, eles sugerem que sejam instrumentalizadas as participações dos pais como, por exemplo, com avaliações institucionais coletivas e democráticas por meio de questionários e reuniões.

Ampliando os dados coletados pelo GERES, alguns autores têm aprofundado o conhecimento sobre a família por meio de questionários mais detalhados com os pais e pesquisas qualitativas. Focando no município de Belo Horizonte, pode-se destacar os trabalhos do Observatório Sociológico Família Escola (OSFE), que serão fundamentais no trabalho empírico desta dissertação.

Nogueira *et al* (2005) descrevem alguns resultados da pesquisa realizada a partir de uma subamostra da população GERES<sup>8</sup>. Foram aplicados questionários a 298

---

<sup>8</sup> A amostra inicial é representativa dos alunos de Belo Horizonte (N=4611). No entanto, sendo o foco as famílias de camadas médias e populares, e com o objetivo de tornar o universo mais homogêneo, o quintil socioeconômico superior foi desconsiderado.

famílias de alunos de escolas públicas e particulares de Belo Horizonte de modo a complementar a análise do impacto dos fatores extra-escolares, sobretudo familiares, no desempenho dos alunos<sup>9</sup>. Os autores reconhecem que a interpretação do significado das disposições, atitudes e comportamentos é melhor analisada em pesquisas qualitativas, mas que o estudo gera ganhos ao propor um número maior de famílias e variáveis analisadas.

A pesquisa trabalhou com o conceito ampliado de capital cultural, para além da escolaridade dos pais. São consideradas as atitudes dos pais, o conhecimento deles sobre a escola e sobre o sistema escolar, as práticas culturais familiares, por exemplo, frequência a curso de língua estrangeira pelo filho, práticas de leitura e de escrita pelos pais e pelos filhos, visitas a museus e exposições, e posse de bens culturais escolarmente rentáveis. Também são identificados aspectos mais objetivos das famílias tais como renda, ocupação, escolaridade, nº de filhos, entre outros.

A análise se limitou a cruzamentos entre as variáveis de interesse e a proficiência média de subgrupos de alunos. Eles observam uma relação relevante de variáveis de capital cultural objetivado (ex. posse de livros e enciclopédias) e de práticas culturais (ex. visita a museus) com a proficiência, mas reconhecem que são variáveis que podem estar associadas ao nível socioeconômico - sem, contudo, testarem empiricamente essa hipótese. Os autores verificaram uma relação positiva com a proficiência média e as expectativas do nível escolar dos filhos. Essa proficiência também aumenta com o aumento da idade prevista para os filhos começarem a trabalhar.

O trabalho separa a análise da relação com a escola e a ordem familiar, devido ao método de análise, mas reconhece que é uma separação arbitrária, pois são questões relacionadas. Com relação à primeira esfera, os fatores que apresentaram maior variabilidade na proficiência foram frequência e idade de acesso à educação infantil, frequência com que a família olha o boletim e as avaliações dos filhos, e atitudes de acompanhamento do dever de casa que incentivem a autonomia dos filhos, ou seja, só ajudarem quando forem solicitados. Quanto maior a frequência e a autonomia do aluno, maior a proficiência.

---

<sup>9</sup> Trabalharam com a primeira onda dos testes em Língua Portuguesa. Justificam pelo maior número de respondentes na primeira rodada e pelo maior peso familiar sobre o desempenho escolar. Trabalham apenas com Língua Portuguesa pela dificuldade técnica em de construir um índice único, que mescle os resultados dos alunos nas duas áreas e por destacarem que a herança cultural afeta mais explicitamente a língua.

Sobre a ordem familiar os autores exploram inicialmente o modo como os pais lidam com regras e valores importantes. Eles encontram uma diferença pequena, mas identificam que os pais de alunos com melhor desempenho adotam uma posição intermediária entre o respeito total à liberdade do filho e o controle mais rígido. Também teve melhores notas os alunos cujos pais são contrários à castigos físicos.

Algumas variáveis consideradas importantes não foram analisadas por esse método e estão associadas à disposição para a gestão e o planejamento do cotidiano e ao planejamento e regulação do cotidiano.

Em um trabalho posterior, Alves *et al* (2013) complementou a metodologia de análise dos dados da pesquisa do OSFE. Para agrupar as variáveis que concernem aos mesmos eixos de análise, foi utilizada a técnica de Análise Fatorial Confirmatória (AFC). A partir dessa técnica, foram identificados os seguintes fatores: conhecimento do sistema de ensino; posse de bens culturais; práticas cotidianas de escrita; ordem racional doméstica; práticas familiares de leitura; ambição escolar; interação pais/filhos; acompanhamento do dever de casa; ações na escolha do estabelecimento de ensino; modos de exercício da autoridade parental.

Para averiguar a influência na proficiência foram testados modelos de regressão linear. O modelo de referência considera o nível socioeconômico (NSE) das famílias e a escolha frequentada pelo filho. Entre as hipóteses testadas está a de mobilização para escolha da escola pública com prestígio, burlando o cadastro escolar. O NSE (construto latente que expressa a relação entre as dimensões nível de instrução e ocupação dos pais, além da renda familiar) teve relação positiva com a proficiência, mas ainda com alta variabilidade. No modelo que inclui o tipo de escola os autores restringem a análise ao poder explicativo do modelo geral, de 34%.

Os autores atestaram que cada fator separadamente contribui para a qualidade do modelo, no entanto, um modelo com todos os fatores em conjunto não se mostrou robusto. Eles atribuem esse fato ao número de casos e de variáveis e à correlação entre elas. Apenas NSE, tipo de instituição, posse de bens culturais e conhecimento do sistema de ensino se mostraram relevantes em todos os testes. Esses dois últimos fatores diminuíram a importância do NSE, levando os autores a inferirem que eles podem compensar o NSE dos alunos.

### 3.3.3. Políticas públicas de fortalecimento da relação família-escola

Este tópico tem o objetivo de ilustrar brevemente como o debate da relação família escola encontra respaldo nas políticas públicas. No nível federal, algumas ações podem ser citadas, como o “Plano de Mobilização Social pela Educação”, lançado em 2008, com foco em escolas e conselhos escolares; famílias; órgãos e entidades de proteção à criança e ao adolescente, com vistas à internalização pela sociedade e, em especial, pelas famílias, da educação como valor.

A pesquisa da UNESCO, em parceria com o Ministério da Educação, “Programa de interação escolas-famílias” (2010) reforça essa proposta de mobilização em prol da educação. O relatório destaca a parceria família-escola como um fator fundamental na empreitada pela equidade. São apresentados vários projetos e políticas municipais no Brasil que buscam aproximar família e escola, destacando-se como um objetivo em comum aumentar a presença dos pais no ambiente escolar. Também se nota que muitos projetos procuram conhecer a realidade do aluno com visitas domiciliares, focando em alunos com problemas de frequência e repetência escolar. Diante de observações de escolas que também tinham que lidar com questões como a violência e o trabalho infantil, o relatório frisou a busca pelo fortalecimento de políticas multisetoriais que promovam a proteção integral das crianças e adolescentes, uma vez que isso extrapolaria as funções escolares.

Dentre as experiências descritas no relatório está a experiência de Belo Horizonte, com a política “Família-Escola: Educação feita por todos para todos”, implementada na gestão de 2004. Os objetivos que eles destacam são o controle da frequência escolar, transferência de renda, promoção da saúde e mobilização social, logo, com uma ênfase na descentralização da gestão municipal. As ações estão focadas em encontros regionalizados, fórum família e escola, contato direto com a família e mobilizações. Destacam como resultados um aumento no senso de responsabilização da escola pelos resultados de seus educandos, a definição de um novo paradigma baseado em critérios técnicos e não políticos e o aumento do percentual de crianças alfabetizadas ao final da 1ª série regular – redução da taxa de distorção idade-série<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Não foram apresentados estudos específicos que indiquem que o programa foi o principal responsável por esses resultados. Também não foram identificados, junto à Secretaria de Educação de Belo Horizonte, dados sistematizados que permitissem a avaliação do impacto do programa na relação família-escola trabalhada nesta dissertação.



## **4. DESCRIÇÃO DOS DADOS**

Nos capítulos anteriores deste trabalho foi feita uma revisão histórica e bibliográfica que trata do papel da família e da escola na educação e escolarização das crianças e a relação entre esses atores. Esta seção apresenta o contexto sociodemográfico de Belo Horizonte, situando as transições discutidas nas seções anteriores, e então são descrito com mais detalhes o perfil dos alunos e das famílias estudadas, concentrando-se nos fatores pertinentes à relação família-escola levantados na revisão bibliográfica.

### **4.1. Contextualização sociodemográfica de Belo Horizonte**

No que tange os aspectos populacionais, o Brasil passa por um processo de acentuada transição demográfica, e Belo Horizonte segue esta tendência de forma acelerada. De maneira geral, a taxa de fecundidade na capital mineira caiu de 1,95 filhos por mulher em 1991 para 1,47 em 2010 (IBGE) e a esperança de vida aumentou em quase 11 anos neste período. No entanto, esses indicadores variam largamente entre os bairros belo horizontinos (IDHM, 2013).

A diminuição do peso relativo da população até 10 anos e aumento da população acima de 60 anos indica um rápido envelhecimento na capital, ainda que a estrutura etária atual ainda seja jovem. A dinâmica observada nesses grupos dos mais jovens e dos mais velhos, associada ao aumento da população em idade ativa (PIA), tem provocado a queda na razão de dependência na população (IBGE). De acordo com os dados do Censo Demográfico de 2010, em Belo Horizonte, a Razão de Dependência Total ainda é menor que 40%, de maneira que a dependência dos jovens ainda é maior que a dos idosos em relação à PIA.

O processo de transição demográfica gera a chamada “janela de oportunidades”, considerado o momento ótimo em que o dividendo demográfico pode ser aproveitado com investimentos em capital humano (Wong e Carvalho, 2006, Rigotti, 2012). Nas condições demográficas expostas, somadas à tendência de queda da mortalidade e ao aumento da expectativa de vida no país, as projeções em médio prazo apontam para uma maior proporção de trabalhadores sêniores no mercado, o que pode ser positivo para a sociedade, caso eles sejam qualificados. Dessa maneira, investir na melhoria do acesso e da qualidade da educação hoje significa preparar a futura população em

idade ativa que irá sustentar uma crescente proporção populacional de idosos (Idem, 2006, Idem, 2012).

Os arranjos familiares também têm apresentado mudanças em Belo Horizonte mostrando-se relativamente distantes do arranjo tradicional. As famílias nucleares residentes estão dando espaço à famílias monoparentais femininas com filhos, casais sem filhos e outros arranjos familiares. Sob um aspecto econômico, observa-se que quase metade dos domicílios da capital é de responsabilidade das mulheres, entretanto, essa participação não é homogênea entre os domicílios na cidade (IBGE, Censo de 1991, 2000 e 2010).

Outras mudanças políticas que ocorreram no país e afetam diretamente a relação com as crianças (NOGUEIRA, 2000) também foram observadas na capital, como a proibição do trabalho infantil e aumento do período escolar obrigatório o que reforça a importância de estudos em diversas frentes de análise na educação.

#### **4.2. Dados**

Os dados utilizados no presente estudo são extraídos da pesquisa realizada pelo Observatório Sociológico Família-Escola (OSFE-FAE/UFMG) conjugada com o “Estudo Longitudinal da Geração Escolar 2005 – Projeto GERES” (GERES), ambas descritas na seção anterior com outros estudos que utilizaram tais dados.

O projeto GERES acompanhou por 4 anos a proficiência de alunos da geração escolar de 2005 nas cidades de Belo Horizonte, Rio de Janeiro, Campinas, Salvador e Campo Grande. Foram realizados testes de proficiência com o método da Teoria de Resposta ao Item (TRI) em Língua Portuguesa e Matemática em 5 etapas: início da 1ª série do Ensino Fundamental e ao final de cada ano letivo até a 4ª série. Também foram aplicados questionários de perfil socioeconômico e questões pertinentes à educação e à escola aos alunos, pais, professores e diretores.

A pesquisa abrangeu cerca de 21.000 alunos do Ensino Fundamental das redes de ensino Federal, Estadual, Municipal e privada, sendo que em Belo Horizonte foram 4.611 alunos de 60 estabelecimentos. Entretanto, a amostra não foi representativa para os estabelecimentos privados, principalmente para as grandes escolas<sup>11</sup>.

Para classificar o nível socioeconômico dos alunos a equipe do estudo GERES gerou um índice a partir da escolaridade da mãe, bens de consumo da família e status

---

<sup>11</sup> Para informações detalhadas da pesquisa consultar Brooke et al (2008).

ocupacional mais elevado entre os pais, gerando um score que varia de -2 a 2 (Brooke et al, 2008).

O OSFE, com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre a educação e a família dos alunos, selecionou uma subamostra a partir do universo da pesquisa GERES em Belo Horizonte. Com a justificativa de diminuir os efeitos das diferenças de origem social dos alunos e avaliar o efeito das diferenças secundárias sobre o desempenho a amostra da pesquisa excluiu o quintil superior em termos socioeconômicos. Dessa maneira, foram entrevistados um dos pais ou responsáveis de 298 alunos abordando questões sobre aspectos morfológicos (perfil socioeconômico e demográfico) e posicionais da família (hábitos e comportamentos em relação à educação e organização da vida cotidiana, usos do tempo, entre outros)<sup>12</sup>.

Para o presente estudo foram selecionados os alunos pesquisados pelo OSFE que frequentavam escolas públicas, municipal ou estadual. Optou-se por instituições do mesmo sistema para analisar um contexto escolar menos heterogêneo do que se fosse realizada uma comparação entre escolas do sistema público e privado. Outro fator considerado para o recorte foi a diferença do nível socioeconômico dos alunos da rede pública e privada, apresentando os primeiros uma mediana 0,4 pontos inferiores à dos outros (Tabela 1). Uma vez que outros estudos demonstraram o peso majoritário desse fator no desempenho escolar, buscou-se controlar essa influência para observar melhor o peso de outros fatores. Também foi ponderada a questão da representatividade da amostra do sistema privado frente à do sistema público, optando-se por ter uma amostra mais acurada.

Tabela 1 - Dados descritivos do nível socioeconômico das escolas públicas e privadas de Belo Horizonte

	Escolas públicas	Escolas privadas
Média	-0,16	0,10
Mediana	-0,20	0,21
Variância	0,16	0,18
Mínimo	-1,13	-0,43
Máximo	0,77	0,28
Casos válidos (alunos)	194	104

Fonte: Pesquisa OSFE (FAE-UFMG), 2007.

Os dados de escolas públicas do estudo OSFE são uma subamostra de 194 alunos de camadas médias e baixas das escolas públicas, retiradas de uma amostra de

<sup>12</sup> Mais informações sobre o estudo em Nogueira et al (2009).



2756 alunos do GERES com essas características. Essa amostra do GERES representa um Universo de 25510 alunos de Belo Horizonte, considerando o peso do aluno na rede. Ressalva-se que os estudos aprofundados sobre a família foram aplicados aos alunos em 2007, porém, considerou-se na amostra os alunos do GERES que estavam no começo do estudo, em 2005.

Uma vez que os dados estão em formato longitudinal, amplia-se as possibilidades analíticas. Tomando como referência uma definição de Bandeira (2007), ficam mais claras essas opções:

*“Uma das particularidades da demografia escolar é a distinção que deve ser feita entre escolarização e escolaridade. A escolarização refere-se ao acto formal da matrícula, através do qual a população escolar se renova anualmente. Por escolaridade entender-se-á a actividade escolar propriamente dita, a qual implica a frequência de aulas e a avaliação dos desempenhos escolares. Dessa avaliação resultam a aprovação e consequente passagem de ano curricular ou obtenção de um diploma ou, em alternativa, a reprovação ou o abandono da actividade escolar (...) e conduz à reconstituição de percursos ou carreiras escolares”*

A trajetória escolar é tida como uma importante ferramenta de análise dos resultados do desempenho, permitindo uma análise da escolaridade com métodos similares aos utilizados em fenômenos demográficos, como a tábua de escolaridade. No entanto, quando foca-se em reprovação na educação primária em Belo Horizonte, observa-se que os percentuais são pequenos (INEP). De acordo com os dados do GERES, na geração de 2005 da rede pública de Belo Horizonte a reprovação na 1ª série do Ensino Fundamental (2º ano) foi de 2,8%, na 2ª série foi de 8% e na 3ª série foi de 8%. Haja vista tais percentuais, analisar a carreira escolar seria uma medida que abrangeria uma população muito pequena, dada a diversidade de fatores que se almeja analisar das famílias, e também haveria outros fatores intervenientes, como a questão da repetência por entrada com idade precoce na 1ª série.

Com o intuito de observar os efeitos da interação entre família e educação na escolaridade dos alunos, escolheu-se analisar o desempenho escolar medido pela proficiência em Língua Portuguesa. É uma medida do aprendizado da criança sobre a língua e, no contexto analisado, torna-se ainda mais relevante pois é um conhecimento

que começa a ser adquirido desde a primeira infância e é uma ferramenta importante na inserção social e profissional da criança no futuro.

O estudo longitudinal permite o acompanhamento da mesma coorte de alunos e o controle de outras variáveis que interferem no processo de aprendizagem. Além disso, é possível avaliar o resultado do processo de aprendizagem do aluno, construído ao longo do tempo. Esse não é o caso quando se trabalha com dados transversais ou conjunturais, tais como os dados da Prova Brasil, que soma diferentes coortes com histórias muito distintas e medem o conhecimento em um único ponto temporal.

Entretanto, o estudo do GERES enfrentou uma dificuldade típica de estudos longitudinais, que foi a perda do acompanhamento de uma parcela significativa de alunos, principalmente nos últimos dois anos. Em Belo Horizonte, o estudo em escolas estaduais e municipais começou com uma amostra de 3706 alunos no começo de 2005, representando 34111 alunos desse universo. Por diferentes razões, o estudo terminou com 2501 alunos na última onda, no final de 2008, sendo necessários pesos amostrais para retomar a representatividade do universo.

Essa perda também teve reflexos no estudo do OSFE. Tendo em vista o aproveitamento do formato longitudinal do banco e uma menor perda de dados válidos, decidiu-se fazer uma análise comparada dos resultados da 1ª e da 2ª onda, realizadas no começo e final da 1ª série, respectivamente, resultando em 181 alunos<sup>13</sup>.

A amostra do OSFE não é representativa para o nível das escolas e turmas de Belo Horizonte, logo, o controle acurado dos efeitos da escola é comprometido. Em outras palavras, o estudo do efeito-escola ou do efeito-professor demandariam o cuidado metodológico de analisar dados que fossem homogeneizados para escolas e turmas e, assim, permitissem inferências sem cometer falácias ecológicas<sup>14</sup>. Sendo assim, pressupõe-se que a atitude da família é a mesma ao longo período e corresponderá à

---

<sup>13</sup> Casos com proficiência válida: 1ª onda=181, 2ª onda=180, 3ª onda=165, 4ª onda=158, 5ª onda=146. Se considerar as imputações de notas realizadas pelo GERES, apenas a apenas para a 2ª onda haveriam proficiência para todos os alunos. Os 13 casos que foram excluídos não apresentavam um perfil específico, indicando que a amostra não foi enviesada com essa perda.

<sup>14</sup> Observou-se no banco GERES um conjunto de variáveis tais como infraestrutura e gestão escolar, didática e experiência do professor que foram significativas no impacto na proficiência para a população pesquisada na 1ª série, que seguia o critério da representatividade amostral. Destacam-se confiança do professor no gestor, gestão inovadora e participativa do ponto de vista dos professores, didáticas centradas mais na leitura e escrita do que na socialização e experiência do professor na escola e na série. Também foram observadas outras variáveis como a relação do diretor com a comunidade (frequência em eventos, visitas às famílias) mas tiveram menor peso na explicação da proficiência. No entanto, para a subamostra utilizada neste estudo, tais efeitos nem sempre seguiam a mesma direção da população, o que confirmou os riscos em incluir na análise tais dado.

uma grande parte da explicação na proficiência, mas as diferenças no impacto dessas variáveis nos dois momentos serão atribuídas a fatores escolares não observados, que são o marco de mudança no período, e, em menor medida, a outros fatores latentes do indivíduo.

A relação de fatores individuais e contextuais foi apresentada em outros estudos, como de Alves e Soares (2007). Nele, mostrou-se que há nas escolas públicas de Belo Horizonte uma diferenciação das turmas, criando maior homogeneidade dentro delas e que “os ganhos dos alunos refletem a interação entre a competência intelectual e o ambiente contextual das salas de aula, mais do que o da escola”. Entretanto, eles concluem que “como vários estudos educacionais, os resultados confirmam que os fatores individuais prevalecem sobre os fatores contextuais na explicação dos ganhos dos alunos”.

Outra frente analítica que os dados permitem é a exploração das influências da estrutura (arranjo familiar e ordem da fratria) e tamanho da família com a relação com a escola, como foi abordado nos estudos de Nogueira (1998) e Glória (2007). As mudanças demográficas observadas em Belo Horizonte e as distribuições de papéis e recursos dentro das famílias são fatores que estão associados à educação e, portanto, espera-se observar diferenças de proficiência na comparação entre arranjos familiares, número de filhos e ordem na fratria.

### ***3.2.1. Perfil da amostra***

Entre os alunos da 1ª série analisados (n=181) 55% frequentaram escolas estaduais e 45% municipais<sup>15</sup>. A Tabela 2 apresenta os dados descritivos dos alunos e das famílias. A distribuição dos alunos por sexo é equilibrada, sendo 51% do sexo masculino. A maioria dos alunos se autodeclarou no quesito “cor/raça” como pardos (56%) e está em arranjo familiar nuclear tradicional (mãe e pai) (68%)<sup>16</sup>.

As famílias têm, em sua maioria, dois ou três filhos (59%) mas um percentual significativo possui 4 filhos ou mais (27%)<sup>17</sup>. Entre os alunos que tem irmãos, a maior proporção é de filhos caçulas (34%).

---

<sup>15</sup> Esta proporção é a mesma observada para a população de Belo Horizonte em 2008 (INEP).

<sup>16</sup> As referidas famílias são aquelas restritas ao domicílio.

<sup>17</sup> Em poucos casos há presença de outros parentes além dos pais e/ou avós. Em 2% dos domicílios moram apenas o aluno e um responsável, em 78% moram de 3 a 5 pessoas, em 16% moram de 6 a 8 pessoas e 4% moram 9 pessoas ou mais. Na pesquisa as categorias pai/padrasto e mãe/madrasta não foram separadas.

Tabela 2 - Dados descritivos da amostra

<b>Variável</b>	<b>Categoria</b>	<b>Média</b>
Sexo	Sexo masculino	0,51
Cor/raça	Branca	0,30
	Preta	0,14
	Parda	0,56
Arranjo familiar	Nuclear tradicional (pai e mãe)	0,68
	Monoparental feminino (apenas mãe)	0,18
	Reconstituído (mãe e avó)	0,06
	Monoparental masculino (apenas pai)	0,03
	Sem ambos os pais (outro parente)	0,05
Número de filhos	1 filho	0,14
	2 filhos	0,33
	3 filhos	0,26
	4 filhos	0,16
	5 filhos ou mais	0,12
Ordem na fratria	Filho único	0,15
	Filho caçula	0,34
	Filho do meio	0,22
	Filho mais velho	0,28
N total		181

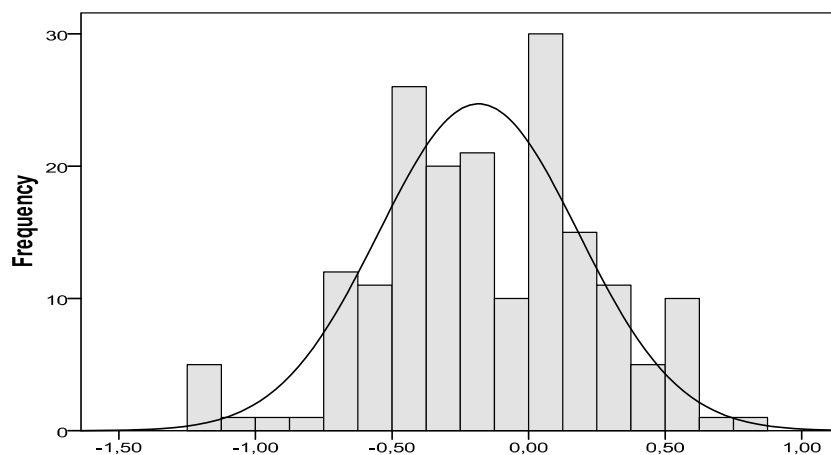
Fonte de dados: Pesquisa OSFE (FAE-UFMG), 2007.

A média no nível socioeconômico das famílias dos alunos é de -0,16, em uma escala de -2 a 2, indicando que as mães têm, em geral, baixa escolaridade, os bens de consumo da família são restritos e o status ocupacional mais elevado dos pais é baixo na escala do GERES.

Cabe destacar que 15% das mães dos alunos é analfabeta ou tem 4ª série incompleta, 36% completaram a 4ª série, 24% completaram a 8ª série, 23% terminaram o Ensino Médio e 2% cursaram Ensino Superior. Há muitos casos faltantes na variável de ocupação, mas, entre os casos válidos observa-se que, entre as mães, 38% são desempregadas ou donas de casa e entre os pais quase a totalidade está empregado. A maioria das mães e pais empregados são em trabalhos de baixa qualificação.

Entretanto, ainda que sejam alunos de rendas médias e baixas entre as escolas públicas de Belo Horizonte, há uma variabilidade entre eles (Gráfico 1). Ademais, 36% das famílias recebe algum tipo de bolsa do governo (Família ou Escola).

Gráfico 1 - Nível socioeconômico dos alunos da 1ª série de classes médias e baixas de escolas públicas de Belo Horizonte



Obs: N=181, Média=-0,16, Variância=0,16

Fonte: Pesquisa OSFE (FAE-UFMG), 2007.

Em uma análise cruzando o número de filhos por arranjo familiar (Tabela 3) observa-se que as famílias nucleares tradicionais têm predominantemente dois ou três filhos. Nos arranjos monoparentais femininos há, proporcionalmente, um número maior de filhos do que nos arranjos nucleares, especialmente naqueles que a avó não está presente.

Tabela 3– Número de filhos por arranjo familiar

Número de filhos	Arranjo familiar				
	Mãe e pai	Apenas mãe	Mãe e avó	Apenas pai	Sem pais
<b>1</b>	14%	9%	40%	17%	11%
<b>2</b>	35%	27%	30%	17%	33%
<b>3</b>	30%	21%	10%	17%	11%
<b>4</b>	11%	24%	10%	17%	44%
<b>5 ou mais</b>	10%	18%	10%	33%	0%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>
<b>N (181)</b>	123	33	10	6	9

\*Obs: Em 12% dos domicílios há presença de avô e/ou avó, estando, em sua maioria (85%), nos domicílios monoparentais femininos. Os casos “sem pais” e “apenas pai” tem, em sua maioria, presença da avó.

## 5. ANÁLISE QUANTITATIVA DA RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

Neste capítulo a relação família e escola é analisada por meio de métodos quantitativos. Para se observar a influência daquela relação na proficiência em Língua Portuguesa dos alunos selecionados das escolas públicas de Belo Horizonte foi elaborada uma abordagem longitudinal que permitisse observar o efeito das variáveis no primeiro momento, no segundo momento e a diferença do impacto dessas variáveis entre os momentos, que indica o efeito-escola.

Para trabalhar com os elementos relacionados à família e sua relação com a escola utiliza-se variáveis apresentadas no banco de dados do Observatório Sociológico Família Escola (OSFE). Foram construídos indicadores com alguns grupos de variáveis a partir de dimensões teóricas. Para observar o efeito das variáveis e dos fatores na proficiência aplica-se Modelos de Regressão Linear Múltipla.

### 5.1. Construção de indicadores

A pesquisa realizada pelo OSFE com as famílias detalhou a relação da família com a escola sob vários aspectos, resultando em uma gama diversa de elementos pertinentes a tal relação. Com o intuito de reduzir o número de elementos a indicadores que representassem dimensões de análise, os dados foram tratados em diferentes etapas.

Em um primeiro momento foram levantados os aspectos mais relevantes da relação família-escola, baseados na revisão bibliográfica. Se considerou, principalmente, dimensões analíticas aplicadas nos estudos de Nogueira et al (2009), Alves *et al* (2013), Alves (2006), Resende *et al* (2013) e Glória (2007) (Anexo 1) devido à confluência de variáveis de interesse e pelo trabalho de campo ter sido realizado com famílias de alunos de escolas públicas de Belo Horizonte.

No segundo momento foram separadas as variáveis que foram utilizadas no estudo de Alves *et al* (2013) no qual foram construídos indicadores a partir de dimensões teóricas e testados com o mesmo banco de dados que o presente trabalho. Entretanto, naquele estudo foram considerados alunos da rede pública e privada. Como aqui a população selecionada é diferenciada, foi realizada uma Análise Fatorial Confirmatória (AFC) para averiguar se os fatores utilizados naquele estudo se mantêm para o atual.

Após a AFC foram analisadas outras dimensões da relação família e escola pensadas a partir da revisão bibliográfica, porém, como sua estrutura teórica é menos

fundamentada, optou-se pela análise fatorial exploratória para esses dados. O método e os dados de cada etapa são apresentados a seguir.

### 5.1.1. Análise Fatorial Confirmatória (AFC)

A AFC é um método de estatística multivariada adotado para construir um indicador que sintetize em uma única variável a informação de todas as variáveis utilizadas para medir um determinado fenômeno. No caso estudado, as dimensões teóricas são fundamentadas principalmente nas teorias de Bourdieu (1975) e Lahire (1997), expostas nas seções anteriores, e foram aplicadas no estudo de Alves *et al* (2013). Elas referem-se a: Conhecimento do sistema de ensino, Posse de bens culturais, Práticas cotidianas de escrita, Ordem racional doméstica, Práticas familiares de leitura, Ambição escolar, Interação pais e filhos.

Para a AFC foi utilizado o software AMOS 6 (Analysis of Moment Structures) no qual se constrói um diagrama com as dimensões e as variáveis e pode-se controlar as covariâncias e correlações (Anexo 2). As estatísticas de ajuste do modelo aos dados são mostradas na Tabela 4:

Tabela 4- Estatísticas de ajuste da AFC

X <sup>2</sup> /G.L.	GFI	AGFI	CFI	RMSEA
1,3 (p<0,01)	0,81	0,78	0,88	0,06

O valor do qui-quadrado dividido pelos graus de liberdade é inferior a 5, indicando adequação do modelo teórico. O qui-quadrado é estatisticamente significativo e poderia indicar discrepância entre o modelo teórico e os dados, no entanto, ele é influenciado pelo tamanho da amostra (n=181). O (*Goodness-of-Fit Index*, GFI) e o Índice de Qualidade do Ajuste Ajustado (*Adjusted Goodness-of-Fit Index*, AGFI) são ponderados de acordo com os graus de liberdade do modelo e as variáveis consideradas, não se relacionando com n. Os valores desses testes são inferiores a 0,95 e 0,90, que são os recomendados, respectivamente, mas são considerados valores moderados e aceitáveis. O CFI (*Comparative Fit Index*) é mais um índice comparativo de ajuste ao modelo e seu valor próximo de 1, porém abaixo de 0,9, indica um ajuste moderado, porém, aceitável. Por fim, a raiz quadrada média do erro de aproximação (*Root Mean Square Error of Approximation*, RMSEA) de 0,06 reafirmam o ajuste moderado do modelo.

Dessa maneira, os construtos apresentados na Tabela 5 são mantidos com suas respectivas dimensões teóricas, mas houveram modificações em relação àquelas apresentadas por Alves *et al* (2013) para melhorar o ajuste das dimensões ou por uma escolha deste estudo<sup>18</sup>. Apresenta-se também a carga fatorial de cada variável.

Tabela 5– Variáveis do aluno testadas com a Análise Fatorial Confirmatória

<b>Dimensão</b>	<b>Construtos</b>	<b>Carga Fatorial</b>
Ambição escolar	até que nível de ensino N precisa estudar	,772
	com quantos anos N deve começar a trabalhar	,772
Posse de bens culturais	se ha atlas	,537
	se ha livros de literatura	,712
	se ha livros ligados à religião	,316
	se ha livros infantis	,705
	se ha jornais	,482
	se ha revistas em quadrinhos	,631
	se ha outras revistas	,659
Conhecimento do sistema de ensino	se tem conhecimento de quais sao as melhores escolas de belo horizonte	,475
	se tem conhecimento de quais são as melhores universidade de belo horizonte	,642
	se tem conhecimento das universidades não pagas de Belo Horizonte	,458
	se tem conhecimento do que é vestibular	,716
	se tem conhecimento do que é ENEM	,744
	se tem conhecimento do ProUni	,622
Práticas familiares de leitura	frequencia com que N lê revistas em quadrinhos ou outras	,530
	frequencia com a qual o pai (ou companheiro da mae) de N le jornais e/ou revistas	,441
	frequencia com que a mãe de N le jornais e/ou revistas	,664
	frequencia com que os pais leem histórias para seus filhos	,767

<sup>18</sup> Variáveis excluídas arbitrariamente: *posse de enciclopédia e computador com internet* foram retiradas da dimensão “Posse de bens culturais” para se criar um indicador que representasse bens culturais mais acessíveis ao público estudado. Variáveis excluídas pós AFC: *frequência de leitura de jornal por outras pessoas da casa, frequencia com que o pai (ou companheiro da mae) de N le livros, frequencia com que a mae le livros, frequencia com que uma ou mais pessoas conversam sobre o que estão lendo* da dimensão “Hábitos de leitura”. *Responsável conversa com N sobre a escola, se o responsável conversa com N sobre o que N ve, se o responsável conversa com N sobre o que N le, se o responsável conversa com N sobre o futuro* da dimensão “Interação pais e filhos”. *Importância do filho fazer faculdade* da dimensão “Ambição escolar”, pois era perfeitamente correlacionada com *até que nível N precisa estudar*



(Continuação da Tabela 5)

Interação pais e filhos	se o responsável conversa com N sobre algo que ele mesmo leu	,651
	se o responsável pratica ou assistiu algum esporte com N	,678
	se o responsável joga com N	,645
	se o responsável passeia com N	,613
	se o responsável vai a museus e exposições com N	,557
Ordem Racional Doméstica	se é feita uma lista de compras antes de ir ao supermercado, feira ou sacolão	,694
	se é utilizada agenda ou fazem algum tipo de lista, por escrito, das tarefas do dia-a-dia	,595
	se é feito controle por escrito das despesas de cada mês	,572
	se é utilizado livro ou caderno de receitas na cozinha	,640
Práticas cotidianas de escrita	se são deixados bilhetes escritos uns para os outros	,675
	se são anotados recados telefônicos	,690
	se se escrevem e-mails no computador	,604
	se são escritas cartas	,481

\*Todos os pesos fatoriais foram estatisticamente significativos e diferentes de zero ( $p < 0,001$ ).

### 5.1.2. Análise Fatorial Exploratória

Com as outras variáveis consideradas relevantes para análise empírica foi realizada análise fatorial exploratória. Foi aplicado o método de componentes principais, com rotação ortogonal (varimax), no qual são determinados autovalores e autovetores da matriz de correlação para posterior definição dos fatores a serem utilizados. Para verificar a adequação da aplicação desse método foram realizados testes de aderência e observadas as demais estatísticas descritivas das variáveis. Foram considerados no ajuste do modelo os resultados dos testes Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e o de esfericidade de Bartlett, baseados na estatística de qui-quadrado.

Como as dimensões não têm um fundamento teórico mais rigoroso, os construtos foram analisados em conjunto. No entanto, havia uma ideia prévia de quais seriam as dimensões que esses construtos poderiam ser enquadrados, quais sejam: Relação com a escola, Mobilização para escolha do estabelecimento, Mobilização dos pais para interação com a escola, Investimento extra-curricular, Ordem familiar (Tabela 6).

Tabela 6– Variáveis do aluno testadas com a análise fatorial exploratória

Relação com os estudos	-Frequentou Educação Infantil -Opinião sobre ajuda nos deveres -Frequência com que o responsável olha os boletins e avaliações -se o responsável controla o tempo de N dedicado aos estudos -se o responsável esclarece dúvidas sobre as questões ou o conteúdo -se o responsável verifica se o dever de casa foi feito -se o responsável sugere material para consulta
Mobilização para escolha do	-escolha da escola motivada pelo cadastro escolar -motivo da escolha da escola (localização x qualidade) -ligar para a escola para obter informações antes de matricular N infraestrutura/pedagogia/disciplina
Relação com a escola	-Frequência com que o responsável vai à escola -Procura professor sem ser solicitado -Se faz parte de associação de pais e mestres -Se votou para diretor da escola
Investimento extra-curricular	-se faz aula de língua estrangeira -se tem aula de computação ou informática -se realiza atividades artísticas (balé, canto, coral, pintura....) -se realiza atividades esportivas (futebol, natação, judô) -se realiza atividades religiosas (catequese, escola dominical) -se realiza atividades variadas na própria escola
Controle sobre estudos e lazer	- frequência de atividades de lazer (tv, vídeo game, brincadeira) -opinião sobre optar pelo estudo ao invés da diversão -pensamento sobre castigo físico
Economia doméstica	-planejamento financeiro -controle dos gastos da família
Acesso à internet	se há computador com acesso à internet

Fonte: Banco de dados da pesquisa do OSFE e do GERES

Os resultados observados com os testes não foram satisfatórios para a grande maioria dos construtos pois foram identificados um número de componentes muito superior ao que se esperava. Uma das razões é que as variáveis que se esperava serem do mesmo grupo tem sinais opostos e muitas variáveis tem um valor muito baixo de comunalidade, ou seja, de contribuição na explicação da variância.

Para essas variáveis analisou-se se havia diferença por arranjo familiar, ordem na fratria e número de irmãos do(a) aluno(a) com cruzamentos e teste qui-quadrado. As únicas que apresentaram diferenças significativas foram entre ordem na fratria e se realiza atividade religiosa, que 60% dos filhos caçulas, mais velhos e únicos realizam, em contraste com 38% dos filhos do meio. Outro ponto foi reforço escolar, que os filhos mais velhos são aqueles que demandam proporcionalmente menos (45%) que os demais (média de 60%).

Investigou-se também quem mais ajuda os filhos no dever de casa por arranjo familiar. Com diferenças significativas, a mãe é a que mais acompanha, em todos os arranjos

familiares. Por essa razão também optou-se por separar os arranjos monoparentais femininos daqueles masculinos ou, simplesmente, sem a presença da mãe.

### 5.1.3. Seleção de variáveis e recategorização

Como não foram elaborados novos indicadores, foram selecionadas algumas variáveis-chave apresentadas na Tabela 3 para inserir no modelo de regressão. Essas foram escolhidas e recategorizadas observando as diferenças das categorias com as médias e depois com o método univariado, logo, regressões individuais com a proficiência. Elas são apresentadas em formato binário (1=sim, 0=não) na Tabela 7. Estão incluídas outras variáveis sociodemográficas do aluno que serão testadas nos modelos finais.

Tabela 7– Estatística descritiva das variáveis selecionadas

	<b>Variável</b>	<b>Média</b>
Sexo	Sexo masculino	,50
Cor/raça	Cor branca	,30
	Cor preta	,14
	Cor parda	,56
Bolsa	Recebe algum tipo de Bolsa	,36
Filhos na família	Filho único	,14
	2 filhos	,33
	3 filhos	,25
	4 filhos ou mais	,28
Ordem na fratria	Filho único	,15
	Filho caçula	,34
	Filho do meio	,22
	Filho mais velho	,28
Arranjo	Arranjo Nuclear	,68
	Arranjo Monoparental feminino (mãe sozinha ou com avó)	,24
	Arranjo Sem ambos os pais ou apenas o pai	,08
NSE	NSE (índice)	-0,16
Vídeo game	Vídeo game muitas horas por dia	,17
	Vídeo game algumas vezes na semana	,38
	Vídeo game raramente ou nunca	,45
Estudo versus diversão	Não concorda que se deve optar por estudo ao invés de diversão	,23
	Concorda em parte que se deve optar por estudo ao invés de Diversão	,37
	Concorda que se deve optar por estudo ao invés de diversão	,39

(Continuação da Tabela 7)

Castigo	Castigo é indispensável na educação	,08
	Castigo somente quando necessário	,66
	Contrário ao castigo	,26
Ajuda no dever	Ajuda no dever sempre	,41
	Ajuda no dever quando precisa	,53
	Nunca ajuda no dever	,06
Controle do tempo	Controla diariamente tempo de estudo	,36
	Controla semanalmente tempo de estudo	,14
	Não controla tempo de estudo	,49
Sugere material	Sugere material de consulta diariamente	,24
	Sugere material de consulta semanalmente	,34
	Não sugere material de consulta	,42
Olha boletim	Olha boletim mensalmente	,12
	Olha boletim bimestralmente ou semestralmente	,85
	Não olha	,03
Reforço escolar	Recorre a algum reforço escolar (gratuito ou pago)	,40
Ef. Infantil	Frequentou educação infantil	,86
Cadastro	Escolha da escola do Cadastro	,62
Atividade religiosa	se realiza atividades religiosas(catequese, escola dominical)	,53
Visita à escola	Visita escola ao menos 3 vezes por ano	,90
Economia doméstica	vivem cada dia sem planejar muito o futuro	,07
	fazem alguns planos, mas nem sempre conseguem se organizar	,53
	planeja o futuro, definindo objetivos, medidas para alcançar	,39

\*Obs: N por categoria=181

\*A descrição das variáveis está tal qual a pergunta do questionário

## 5.2. Regressão Linear Múltipla com dados longitudinais

Serão testadas hipóteses de estudo a partir de um modelo estatístico de regressão linear múltipla (RLM) com parâmetros estimados por meio de mínimos quadrados ordinários (MQO).

As hipóteses de trabalho são:

Hipótese 1: Quanto maiores os valores nos fatores melhor a proficiência;

Hipótese 2: Quanto maior a autonomia do aluno melhor a proficiência;

Hipótese 3: Ser do sexo feminino tem relação positiva com proficiência

Hipótese 4: Ser da cor branca tem relação positiva e mais influente com proficiência

Hipótese 5: Níveis socioeconômicos mais elevados tem relação positiva com proficiência

Hipótese 6: Ser filho único tem relação positiva com proficiência

Hipótese 7: Arranjo nuclear tem relação positiva com proficiência

A hipótese nula é de que não há relação entre as variáveis independentes e a dependente.

A reta de regressão de MQO estimada é assim definida:

$$\hat{y} = \hat{\beta}_0 + \hat{\beta}_1 x_1 + \hat{\beta}_2 x_2 + \dots + \hat{\beta}_k x_k \quad (1.1)$$

Na equação (1.1)  $y$  é a variável dependente (proficiência);  $\hat{\beta}_0$  é o parâmetro do intercepto,  $\hat{\beta}_1, \hat{\beta}_2, \hat{\beta}_k$ , são parâmetros de inclinação e medem a variação de  $y$  com relação a  $x$  (variáveis), mantendo fixos outros fatores (*ceteris paribus*) e  $\mu$  é o resíduo. As  $k+1$  estimativas escolhidas de MQO são escolhidas a partir das  $k$  variáveis independentes afim de minimizar a soma dos resíduos quadrados.

Para aplicar a RLM são verificadas as hipóteses a seguir:

- Linear nos parâmetros;
- Amostragem aleatória;
- Média condicional zero do erro;
- Colinearidade não perfeita;
- Homocedasticidade.

A distribuição das proficiências na amostra GERES segue a distribuição normal e a subamostra do OSFE guarda essa relação. Cabe ressaltar também que a média da nota aumentou de 104,4 pontos na primeira onda para 121,3 pontos na segunda onda, tornando-se inclusive um grupo mais homogêneo, com o desvio-padrão (erro) em relação a média caindo de 23 para 20 pontos. Os intervalos de proficiência foram 44-145 pontos na 1ª onda e 49-160 na 2ª onda.

A análise de correlação foi realizada com todos os indicadores (Tabela 5) e as demais variáveis (Tabela 7). A maioria das variáveis apresentou correlação baixa entre elas, ou seja, distantes de 1 e -1 e até aproximadamente 0,3.

A variável de NSE, por ser contínua, foi transformada em logarítimo na base 10 e a amostra segue a normalidade (Tabela 8).

Tabela 8 – Testes de normalidade do NSE

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estatística	df	Sig.	Estatística	df	Sig.
NSE	,103	193	,000	,952	193	,000

a. Lilliefors Significance Correction

No entanto, as variáveis que apresentaram correlação significativa (teste Pearson  $p < 0,01$ ) e um valor acima de 0,3 foram: NSE com *quer que o filho estude até o E. Médio*, *capital cultural*, *conhecimento do sistema*, *ambição escolar*, *interação pais e*

*filhos, ordem doméstica e práticas de escrita*. Variáveis de 2, 3, 4 ou mais filhos, entre si. As variáveis de número de filhos e ordem na fratria apresentaram multicolinearidade e, de toda forma, elas são dependentes, logo, não podem ser colocadas mutuamente no modelo. Entre *arranjo nuclear e arranjo monoparental feminino* (mãe com ou sem avó). Entre as variáveis de cor/raça exceto entre brancos e pretos.

### 5.2.1 Modelos com os indicadores

O primeiro modelo começou apenas com NSE, variável destacada por outros estudos como a de maior explicação no desempenho escolar. Para testar a hipótese nula de que variáveis independentes adicionadas em cada modelo não estão associadas com a variação de  $y$  foi utilizada o teste F da tabela ANOVA, considerando o  $p$ -valor  $<0,05$  para rejeitar  $H_0$ . Também foram comparados as diferenças significativas (teste F,  $p$ -valor  $<0,05$ ) dos  $R^2$  ajustados que não aumentam necessariamente com a inclusão de novas variáveis, tal como o  $R^2$ .

Observou-se ainda a significância do teste  $t$  para as variáveis, com  $H_0$  de igualdade de médias, considerando um  $p$ -valor  $<0,10$  para rejeição da hipótese, ou seja, um nível de confiança de 90%.

Para testar a multicolinearidade entre as variáveis independentes foi aplicado o teste VIF (*Variance Inflation Factor*) e as variáveis com valores acima de 5 foram descartadas. Para testar a hipótese da homocedasticidade foram gerados gráficos com os valores preditos e os resíduos e observado se havia algum padrão observado, sendo descartadas as variáveis que apresentassem heterocedasticidade.

Depois das análises prévias elaborou-se um modelo restrito com as variáveis: NSE e arranjo familiar sem a mãe (somente pai ou outro parente). Foram realizados testes de ajuste do modelo para a inclusão de uma variável ou um conjunto

As variáveis de cor/raça, número de irmãos e ordem na fratria não contribuíram para melhorar o ajuste dos modelos. Foram testados modelos com variáveis interativas entre ordem na fratria e número de filhos mas não tiveram significância estatística.

Em um primeiro momento foram realizados testes de modelos aninhados incluindo, separadamente, os indicadores, uma vez que o estudo sobre eles foi feito com uma metodologia específica e há um estudo comparativo (ALVES et al, 2013). Apresenta-se os resultados para a Onda 1 e 2 nas tabelas 9 e 10, respectivamente.

Tabela 9– Resultados da RLM para cada indicador na Onda 1

Variável	$\beta_{xk}$	$\beta_{xk}$	$\beta_{xk}$	$\beta_{xk}$	$\beta_{xk}$	$\beta_{xk}$	$\beta_{xk}$
Nível socioeconômico	21,05***	20,29***	17,84***	20,64***	19,53***	21,82***	21,43** *
erro padrão	4,24	4,39	4,52	4,13	4,15	4,22	4,18
Arranjo_Sem mãe	-12,55**	-13,27**	-12,60**	-11,49**	-13,78**	-13,18**	-13,77**
erro padrão	5,91	5,88	5,83	5,89	5,80	5,90	5,91
Ambição escolar				1,94			
erro padrão				1,70			
Capital cultural				2,24			
erro padrão				1,75			
Conhecimento Sist.				4,01**			
erro padrão				1,81			
Hábitos de Leitura				3,48**			
erro padrão				1,66			
Interação pais e filhos				4,43***			
erro padrão				1,65			
Ordem Racional Dom.				0,89			
erro padrão				1,68			
Práticas de escrita				1,79			
erro padrão				1,67			
<b><math>\beta_0</math></b>	108,84	108,77	108,33	108,68	108,70	109,01	109,00
erro padrão	1,81	1,82	1,81	1,79	1,78	1,81	1,80

\*\*\*p-valor&lt;0,01, \*\*p-valor&lt;0,05

Tabela 10– Resultados da RLM para cada indicador na Onda 2

Variável	$\beta_{xk}$	$\beta_{xk}$	$\beta_{xk}$	$\beta_{xk}$	$\beta_{xk}$	$\beta_{xk}$	$\beta_{xk}$
Nível socioeconômico	17,06***	15,90***	13,98***	17,31***	15,05***	18,21	17,29
erro padrão	3,96	4,08	4,22	3,88	3,82	3,95	3,888
Arranjo_Sem mãe	-11,72**	-12,52**	-11,83**	-11,26**	-13,13**	-12,42	-13,15
erro padrão	5,51	5,47	5,44	5,53	5,34	5,51	5,505
Ambição escolar				2,12			
erro padrão				1,58			
Capital cultural				2,80*			
erro padrão				1,62			
Conhecimento Sist.				4,00**			
erro padrão				1,68			
Hábitos de Leitura				2,39			
erro padrão				1,56			
Interação pais e filhos				5,37***			
erro padrão				1,52			
Ordem Racional Dom.				,48			
erro padrão				1,57			
Práticas de escrita				2,29			
erro padrão				1,55			
<b><math>\beta_0</math></b>	124,85	124,48	124,97	124,76	125,21	125,12	125,12
erro padrão	1,69	1,69	1,69	1,64	1,69	1,69	1,68

\*\*\*p-valor&lt;0,01, \*\*p-valor&lt;0,05

Para comparar os resultados entre ondas aplica-se o teste de médias para amostras pareadas (T-student) entre os valores preditos pela RLM para cada onda. Testa-se a hipótese nula que as médias não têm diferença significativa, considerando um intervalo de confiança de 95%. Também compara-se visualmente os resultados do coeficiente e p-valor das variáveis em cada onda.

Ainda que haja teorias sustentando as dimensões testadas, apresentadas nos estudos de Alves et al (2013), apenas algumas encontraram respaldo nos dados com alunos de NSE menores em escolas públicas de Belo Horizonte. Controlando pelo NSE e pelo arranjo familiar, para a primeira onda foram significativos os fatores: Conhecimento do Sistema de Ensino, Hábitos de Leitura e Interação Pais e Filhos. Capital Cultural ganhou significância na segunda onda e Hábitos de Leitura perdeu a significância. Supõe-se que o recorte populacional feito neste estudo e a diminuição da média e variância do NSE interferiu para que os demais indicadores não tivessem significância estatística, tal como encontrado nos estudos dos autores para as escolas públicas e privadas.

De acordo com Alves *et al* (2013) o conhecimento do sistema de ensino é a incorporação do conceito de capital cultural de Bourdieu (1998), portanto, é a apropriação de informações sobre o funcionamento das instituições de ensino e sua hierarquia e sua tradução em um investimento rentável na educação. Eles destacam ainda estudos identificando que essas informações propiciam um melhor acompanhamento dos pais aos parâmetros da instituição escolar dos filhos e uma postura mais pedagógica, continuando em casa os trabalhos propostos em sala de aula.

Para a amostra estudada esse conhecimento se mostrou relevante e constante tanto nos conhecimentos do aluno antes da 1ª série quanto depois do primeiro ano de escolaridade, indicando que o efeito-escola e outras variáveis não observadas não interferiram na importância dessa variável. O mesmo foi observado no estudo das autoras, ou seja, a seleção informada de uma instituição interfere positivamente na proficiência do aluno, ainda que se considere diferentes redes escolares. Nogueira (2002) destaca ainda da na teoria de Bourdieu que a aplicação do conceito de “habitus” na educação perpassaria os grupos sociais de forma que as crianças observariam os exemplos de sucesso e fracasso no sistema escolar vividos por outros membros e assim adequariam seus próprios investimentos. Logo, essa questão associaria tanto o conhecimento do sistema de ensino quanto a escolaridade dos pais.



Supõe-se que capital cultural “ganhou” significância estatística na segunda onda e teve associação positiva com proficiência por uma demanda da escola em ter disponíveis em casa os recursos que auxiliam nos estudos, tais como os bens culturais. A seleção desses bens, como destacam Alves *et al* (2013) de outros estudos, depende do valor que as famílias dão para os mesmos. Logo, como são recursos culturais acessíveis, ainda que haja uma influência do NSE, sua aquisição e quantidade dependem do valor que a família atribui a eles.

As mudanças no indicador “hábitos de leitura” perdendo a significância e o impacto na proficiência caminham no sentido oposto ao que se esperava, uma vez que a teoria indica que um ambiente familiar que estimule a atividades de leitura pelo aluno poderiam potencializar os resultados escolares. É um indicador a se explorar em estudos posteriores.

A interação pais e filhos é destacada por Alves *et al* (2013) como um desdobramento do capital social, componente do *background* familiar (Coleman, 1997). Essa relação de aproximação com os filhos, de dedicar atenção e companhia em diversos aspectos, são apresentadas como uma forma das crianças acessarem o capital humano dos pais. Sendo assim, seria outra forma de ativar os recursos culturais da família na educação dos filhos. Para as classes populares verifica-se em outros estudos um menor enfoque em discussões verbais mais complexas e uma relação mais hierarquizada do que na classe média. Essa pode ser uma das razões que a dimensão para escolas públicas não incorporou nas estatísticas as variáveis relacionadas a conversas sobre leituras que foram consideradas para os alunos de escolas particulares. Ainda assim, ela se mostra uma variável relevante e positiva para explicar variações na proficiência ao longo do período.

O teste t indicou que cada um dos indicadores destacados anteriormente tiveram efeito significativo no aumento das médias de proficiência por ondas, ou seja, eles podem melhorar a proficiência.

### **5.2.2. Modelos de RLM considerando todas as variáveis**

Foram testados outros modelos irrestritos com os testes mencionados, ou seja, incluindo novas variáveis e observando o grau de ajuste e explicação do modelo e significância da variável. Apresenta-se na Tabela 11 os modelos que obtiveram melhores resultados na 1ª onda e a aplicação desses modelos na 2ª onda.

Tabela 11–Comparação do modelo restrito com os irrestritos para proficiência na Onda 1

Variáveis independentes	Onda 1		Onda 2	
	Modelo Restrito	Modelo Final	Modelo Restrito	Modelo Final
Nível socioeconômico	22,38*** (4,11)	13,39*** (3,85)	18,55*** (3,82)	10,13*** (3,62)
Arranjo_Sem a mãe	-13,19** (5,89)	-13,53** (5,28)	12,62** (5,59)	-13,28** (4,97)
Sexo masculino	-6,5*** (2,99)		-2,5 (3,7)	
Responsável nunca ajuda no dever		-12,35** (6,58)		-6,23 (5,13)
Responsável ajuda no dever sempre		-11,75*** (3,07)		-11,86*** (2,89)
Recorre a algum reforço escolar		-11,31*** (3,03)		-10,79*** (2,87)
Aluno realiza atividades religiosas		7,01** (3,04)		3,71 (2,86)
Vivem cada dia sem planejar o futuro		-9,02* (5,76)		-12,32** (5,42)
Vídeo game muitas horas por dia		7,63** (4,29)		2,54 (4,04)
Vídeo game poucas vezes		6,47** (3,29)		6,14** (3,09)
Tem computador com internet		7,61** (3,43)		6,16** (3,26)
<i>constante</i>	109,5 (1,08)	111,729 (3,40)	95,95 (5,73)	130,06 (3,20)
<b>Observações</b>	181	181	181	181
<b>R2 ajustado</b>	16,4%	35,2%	13,7%	30,6%

\*Significativo a 10%, \*\*significativo a 5%, \*\*\*significativo a 1%.

Na Tabela 12 são apresentados os R2 e R2 ajustados para os modelos testados com a proficiência na 1ª onda.

Tabela 12– Valores de R2 e R2 ajustados para os modelos da 1ª onda

Modelos	R2	R2 ajustado
NSE, Arranjo, Sexo	0,173	0,164
+Dever	0,260	0,243
+Reforço	0,315	0,295
+Catequese	0,335	0,312
+Planejamento	0,351	0,324
+Vídeo Game	0,370	0,337
+Computador	0,388	0,352

Na Tabela 13 encontram-se os resultados do teste t de amostras pareadas. Observa-se que ele apresentou valores de t muito maiores que o t crítico para todos os indicadores e, por isso, o p-valor é menor que 0,001, indicando que há uma diferença significativa entre as médias dos valores preditos para cada indicador na onda 1 e na

onda 2. Logo, a diferença entre essas médias pode-se atribuir, provavelmente em grande medida, às variáveis latentes relacionadas à escola. Há, portanto, um indício de que as escolas foram eficazes em melhorar a nota média dos alunos desde seu ponto de partida, ainda que se considere uma gama de fatores relacionados à família.

Tabela 13– Resultado do teste t de médias pareadas

Valores preditos		Diferenças pareadas				T	Sig. (bicaudal)	
		Média (dif)	Desvio-padrão	Erro	95% Intervalo de confiança			
Média 1	Média 2				Inferior	Superior		
104,41	121,25	-16,83	1,842	0,136	-17,10	-16,56	-122,94	0,00

Como se observa, no modelo final não mantiveram-se nenhum dos indicadores e outras variáveis da relação família-escola e demográficas. A grande maioria perdeu a significância quando os efeitos foram controlados pelo NSE, arranjo familiar e sexo.

No entanto, o modelo final apresentou resultados interessantes, a começar pelo melhor modelo restrito. O fato do arranjo familiar ser composto apenas pelo pai ou outro parente, ou seja, sem a presença da mãe, foi a variável mais significativa, com impactos negativos na proficiência na ordem de 13 pontos. Esse resultado pode estar associado com o fato da mãe acompanhar mais de perto as atividades do filho e estar mais tempo presente no domicílio em relação ao pai/responsável, como mostraram os dados na seção descritiva. Além disso, como a revisão bibliográfica indicou, ser do sexo masculino está negativamente associado com proficiência, podendo diminuir em -6,5 pontos a nota, em comparação com as mulheres. No entanto, essa significância cai no segundo momento, podendo indicar mais equidade no desempenho entre os sexos.

O aluno que sempre utiliza da ajuda do responsável no dever e tem reforço escolar tem menores proficiências do que aquele que é mais autônomo, que só solicita ajuda quando precisa. Por outro lado, nenhuma assistência por parte do responsável também está associado a efeitos negativos na nota, de 12 pontos. E o suporte diário no dever estar negativamente associado com a proficiência provavelmente está associado a necessidade que os alunos mais fracos tem de ter ajuda. Essas variáveis, em conjunto, aumentaram em 14% a explicação do modelo. E a associação das variáveis se mantém na 2ª onda.

Utilizando os argumentos de Nogueira (2002), Bourdieu contribuiu para romper com a ideologia do dom e a noção moralmente carregada de mérito pessoal, permitindo uma análise macrossociológica das relações entre o sistema de ensino e a estrutura social. Logo, compreender as questões de auxílio ao dever de casa apenas como uma questão de autonomia seria implicar que as características individuais, praticamente naturais, responderiam pelas diferenças na proficiência. Cabe, no entanto, lembrar que esses fatores se associam tanto ao NSE, a outras variáveis contextuais da família e ao efeito-escola que, em maior ou menor medida, influenciou para que houvesse um equilíbrio maior entre o suporte do responsável e a proficiência do(a) aluno(a).

Nesse ponto resgata-se a argumentação de Carvalho (2004), que destaca como as relações família-escola estão imbuídas com diferenças de gênero, desde o momento que as mães são as principais encarregadas de acompanhar os deveres de casa, que são tidos como um grande alicerce entre família e escola. Além de serem as quais mais auxiliam no dever dos alunos, mesmo nos arranjos nucleares, e se observa um percentual pequeno de diferença de participação entre diferentes escolaridades e status ocupacional (desempregada ou não). Ou seja, a mãe desprende desse tempo e energia mesmo em situações adversas. Como foi apresentado, o suporte do responsável, ainda que seja monitorando a necessidade de ajuda do filho, ainda é uma variável influente na proficiência, o que leva a questionar em que medida os pais ou outros parentes vão começar a ter maior participação nesse suporte ou, ainda, como coloca Carvalho (2004), quais intervenções eficazes a escola pode fazer para diminuir esse peso de uma dependência da mãe. No caso estudado, o peso dessa eficácia escolar ainda não surtiu efeitos no quesito dever de casa para diferenciar a proficiência no início do Ensino Fundamental.

O uso frequente de vídeo game, em princípio, esperava-se que estaria negativamente associado à proficiência devido à falta de controle do tempo de lazer pelo pai, no entanto, observando o efeito positivo dessa variável foram formuladas outras possíveis explicações. O efeito do uso do vídeo game com alguma frequência, em comparação ao uso raro, e a posse de computador, com impactos significativos e positivos na proficiência, podem ser interpretados dentro do espectro da autonomia, pois a criança consegue sozinha, com tais ferramentas, buscar mais informações, desenvolver habilidades cognitivas e motoras com o uso dos equipamentos modernos.

Entretanto, tais variáveis possuem uma correlação positiva com NSE, logo, os alunos com melhores recursos tem maiores chances de terem acesso a esses bens. Como

os efeitos continuaram na mesma direção mas diminuíram seu impacto na 2ª onda, pode-se supor que a escola foi eficaz em diminuir a necessidade dessas ferramentas para o aluno se desenvolver.

As famílias que não planejam suas finanças, em comparação com aquelas que tem um mínimo de planejamento, estão associadas a proficiências piores, indicando que esta falta de organização dos recursos pode ter impactos negativos para o desempenho escolar. Entre as atividades extra-curriculares apenas a atividade religiosa teve efeitos significativos na variância na proficiência, apresentando um impacto positivo de 7 pontos.

Destaca-se a diminuição do impacto do NSE entre os modelos inicial e final de cada onda e entre as ondas. A maior diferença se verificou na queda de 22 para 13 pontos na primeira onda para o efeito do NSE na proficiência, o que indica que as outras variáveis explicativas contribuem para diminuir as diferenças socioeconômicas mas, cabe ressaltar que elas estão, em certa medida, associadas ao mesmo.<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> Notas sobre variáveis demográficas excluídas: Cor/raça e número de irmãos ou ordem na fratria não tiveram significância para explicar proficiência. Com a RLS se observou uma distância pequena entre brancos/negros (2,3 pontos,  $p > 0,10$ ) e entre pretos e pardos não é possível calcular pois são colineares. Entretanto, controlando por NSE na RLM esses efeitos tornam-se ambíguos, com o efeito para brancos sendo negativo e ainda não significativo. Para número de filhos, apenas 4 filhos ou mais tem efeitos significativos na proficiência, de -7 pontos ( $p < 0,10$ ), controlando pelo NSE. No entanto, ao incluir a variável de arranjo familiar ele perde o efeito. Ao observar apenas médias de proficiência, há uma linha decrescente de proficiência para cada filho a mais. Para ordem na fratria, apenas filho único tem efeitos positivos significativos ( $p < 0,05$ ), de 9,7 pontos, em comparação aos outros arranjos com dois ou mais filhos, para os quais as proficiências, em média, são iguais. Mas o efeito não permanece significativo quando controlado por NSE.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises realizadas neste trabalho indicam que o nível socioeconômico ainda é um dos fatores mais influentes no desempenho dos alunos, mesmo entre classes mais baixas e da mesma rede escolar. Cabe ressaltar que o estudo buscou homogeneizar as origens sociais dos alunos e também controlou pelo nível socioeconômico nos modelos econométricos logo, a persistência do efeito das origens sobre o desempenho indica a relevância da mesma na educação. Mas a diminuição dessa influência na segunda onda leva a pensar que a escola pode ajudar a promover a mobilidade social dos indivíduos, mas ainda precisa se atentar ao fato que podem haver dinâmicas internas que reforçam em certa medida as diferenças nas origens.

O estudo também permite identificar como a relação dos pais/responsáveis com a escola tem influência significativa no desempenho dos alunos. Destaca-se a questão do dever de casa como uma variável relevante que reflete tanto o contexto familiar, de distribuição de papéis, quanto a relevância que esta ferramenta tem na relação família-escola. Indica que é importante o responsável estar atento às atividades escolares dos filhos e disposto, bem como capaz, de ajudá-lo. Uma vez que dever de casa rigoroso foi identificado como um dos fatores mais eficazes na melhoria da proficiência desde a primeira série nas as escolas públicas de Belo Horizonte, torna-se fundamental repensar a conciliação da prática do conhecimento, proporcionada pelo dever de casa, com um contexto no qual os pais não sejam peças tão fundamentais no mesmo. Uma das razões seria pelo fato da mãe ser a mais demandada neste suporte e, principalmente em ocasiões que ela tem que ajudar e não tem escolarização para tal, pode haver uma relação negativa entre este suporte e o desempenho. De toda forma, essa questão não deixa de ser de gênero, indicando que as mulheres ainda exercem a maior influência na educação dos filhos, e, mesmo que elas tenham recursos culturais e materiais restritos, elas se apresentam disponíveis aos filhos. Cabe a reflexão da melhor distribuição de papéis educacionais dentro das famílias, bem como um suporte maior das escolas à essas mães.

Ademais, pelo fato dos piores desempenhos nos dois períodos estarem associados ao suporte contínuo dos pais, além do investimento desses em reforço escolar, mostra que é preciso mais do que a disposição e a boa vontade dos pais em querer ajudar os filhos para que eles melhorem suas notas. Uma delas é o investimento em bens culturais que permitam ao aluno desenvolver seu conhecimento fora da escola

com uma certa autonomia. No entanto, ao notar essa questão, a escola e outros ambientes podem se tornar espaços de aprendizagem continuada com o acesso, por exemplo, ao computador com internet.

Esse engajamento dos pais apontado, considerando suas limitações de recursos, associado ao impacto positivo observado com a interação pais e filhos mais voltadas a atividades de lazer, esporte e passeios culturais, é identificada aqui como uma oportunidade que a escola tem de aproveitar esse potencial da relação pais e filhos não apenas pesando no dever de casa, mas promovendo outras atividades que possam envolver a família como um todo e desenvolver positivamente a parceria família e escola.

O peso do conhecimento do sistema escolar no desempenho e a quantidade significativa de famílias que não optaram pela escola do cadastro escolar, buscando outra melhor para seu filho, também leva a refletir que a seleção da escola ainda é uma das variáveis que afetam a vida escolar do aluno, indicando como o sistema escolar ainda é heterogêneo na eficácia escolar. O controle dos efeitos das escolas conjuntamente com as variáveis da família enriqueceria bastante o estudo, mas os dados não permitiram uma análise acurada dessa relação. No entanto, pretende-se aprofundar os estudos nesse campo buscando contribuir ainda mais para o conhecimento das dinâmicas que envolvem família, escola e desempenho escolar

## RERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, M.T.G. Dimensões dos efeitos das escolas: explorando as interações entre famílias e escolas. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v.21, n. 46, p. 271-296, maio/ago. 2010.

ALVES, F. Escolhas familiares, estratificação educacional e performance escolar: quais são as relações? *DADOS - Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, vol. 53, no 2, 2010, pp. 447 a 468.

ALVES, M.T.; NOGUEIRA, M.A.; NOGUEIRA, C.M; RESENDE, T.F. Fatores Familiares e Desempenho Escolar: Uma Abordagem Multidimensional. *DADOS - Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, vol. 56, n3, 2013, pp 571 a 603.

ALMEIDA, A.N. O que as famílias fazem à escola: pistas para um debate. *Análise Social*, vol. XL (176), 2005, pp.579-593.

AMAZONAS, M.C.L.A.; DAMASCENO, P.R.; TERTO, L.M.S.S.; RAIMUNDO, R. Arranjos familiares de crianças das camadas populares. *Psicol. estud.* [online]. 2003, vol.8, n.spe, pp. 11-20. ISSN 1413-7372.

ANDERSEN, L.E. *Social Mobility in Latin America: Links with Adolescent Schooling*. Inter-American Development Bank. Research Network working papers; R- 433. July, 2001.

ARAÚJO, M.F. Paradoxos da família contemporânea. *Psicol. Soc.* [online]. 2011. Vol.23, n.2, pp. 436-437. ISSN 0102-7182.

ÀRIES, P. *História Social da Criança e da Família*. 2. ed. Trad. de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981, 275 p.

BECKER, G. S. *Schooling and Inequality from Generation to Generation: Comment*. The Journal of Political Economy, Vol. 80, No. 3, Part 2: Investment in Education: The Equity-Efficiency Quandary. (May - Jun., 1972), pp. S252-S255.

BECKER, G.S.; LEWIS, H. G. Interaction between Quantity and Quality of Children. NBER Chapters. In: *Economics of the Family: Marriage, Children, and Human Capital*, 1974. National Bureau of Economic Research, Inc. p. 81-90.

BERNARDO, E.S. Composição social e cognitiva de turmas e desempenho em Leitura e Matemática: como evoluem as desigualdades educacionais? Tese. PUC-RIO, Departamento de Educação, 2008. 202 p.

BIDWELL, C. *Families, childrearing, and education*. In: PIERRE, B., COLEMAN, J. S. (eds.). *Social Theory for a Changing Society*. Boulder: Westview Press; New York: Russell Sage Foundation, 1991. p. 189-93.

BILAC, E. D. Sobre as transformações nas estruturas familiares no Brasil: notas muito preliminares. Em: RIBEIRO, I.; RIBEIRO, A. C. (Orgs.). *Famílias em processos contemporâneos: inovações culturais na sociedade brasileira*. São Paulo: Edições Loyolas, 1995. pp. 43-61.

BOARINI, M.L. Refletindo sobre a nova e velha família. *Psicol. estud.* [online]. 2003, vol.8, n.spe, pp. 1-2. ISSN 1413-7372.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, AFRÂNIO (Org.). *Escritos de Educação: Pierre Bourdieu*. Petrópolis: Vozes, 1998c. Cap. IV, p. 71-79.



- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro. F. Alves, 1975.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Organização de Alexandre de Moraes. 16.ed. São Paulo: Atlas, 2000.
- BROOKE, N., SOARES, J.F (Org.) Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetória. UFMG, 2008.
- BROOKE, N. Eficácia escolar. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.
- BUCHMANN, C.; HANNUM, E. 2001. Education and Stratification in Developing Countries: a Review of Theories and Research. *Annual Review of Sociology*, 27: 77-102.
- CARVALHO, M. E. P. *Rethinking Family-school relations: a critique of parental involvement in schooling*. Routledge, 2000. 164 pp.
- \_\_\_\_\_. Modos de educação, gênero e relações escola-família. *Cad. Pesqui.* [online] 2004, vol.34, n.121, pp. 41-58. ISSN 0100-1574.
- CAIN, GLEN G.; WATTS, HAROLD W. *Problems In Making Policy Inferences From The Coleman Report*. Discussion. Caperb Wisconsin Univ., Madison. Inst. For Research On Poverty. 1968. pp. 28-68.
- CASACA, S.F. Revisitando as teorias sobre a divisão sexual do trabalho. *SOCIUS* - Centro de Investigação em Sociologia Económica e das Organizações – Working Paper N° 04/2009.
- FARIA FILHO, L.M. Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação. *São Paulo Perspec.* [online]. 2000, vol.14, n.2, pp. 44-50. ISSN 0102-8839.
- FERRE, M.M. The Confused American Housewife. *Psychology Today*. Sep. 1976. pp 76-80
- FERRÃO, M.E.; BELTRÃO, K.I.; FERNANDES, C.; SANTOS, D.; SUÁREZ, M., ANDRADE; A.C. O SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: objetivos, características e contribuições na investigação da escola eficaz. *Revista Brasileira de Estudos de População*, v.18, n.1/2, jan./dez. 2001.
- FRANCO, C.; BROOKE, N.; ALVES, F. Estudo longitudinal sobre qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro: GERES 2005. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.* Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 625-638, out./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n61/v16n61a08.pdf>>. Acesso em: Setembro de 2014.
- GIDDENS, A. *Dualidade da Estrutura – Agência e Estrutura*, Oeiras: Celta Editora, 2000.
- HASENBALG, C.; VALLE SILVA, N. *Origens e Destinos das Desigualdades Sociais Ao Longo Da Vida*. Editora: Topbooks. 2003.
- KRAMER, S. A Política do pré-escolar no Brasil : a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.
- LAHIRE, B. *Sucesso escolar em meios populares – as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

- LEON, F. L. L. , MENEZES-FILHO, N. Reprovação, Avanço e Evasão Escolar no Brasil. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, v.32, n.3. dez. 2002. Disponível em: <<http://ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/viewFile/138/73>>. Acesso: Dez. 2014.
- MARE, R. *Social background composition and educational growth*. *Demography*, v.16, n1, p. 55-71, fevereiro 1979.
- MONT'ALVAO, A. Estratificação educacional no Brasil do século XXI. *Dados* [online]. 2011, vol.54, n.2, pp. 389-430. ISSN 0011-5258.
- NOGUEIRA, C.M.; CUNHA, M.A.; VIANA, M.J.B, RESENDE, T.F, Influência da família no desempenho escolar: estudo de dados da geração escolar 2005. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 4, n. 8, p. 379-396, 2009.
- \_\_\_\_\_; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 78, p. 15-36, abr. 2002.
- NOGUEIRA, M.A. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural. *Revista Brasileira de Educação*, n. 7, jan./fev./mar./abr., 1998, p.42-56.
- \_\_\_\_\_. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. *Análise Social*, Lisboa, vol. XL, n. 176, 2005, p. 563-578.
- \_\_\_\_\_; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Orgs.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- PSACHAROPOULOS, G. P; PATRINOS, H.A. *Human capital and rates of return*. In: *International handbook on the economics of education*. Edited by Geraint Johnes, Jill Johnes. Edward Elgar Publishing Ltd. 2004.
- RESENDE, T.F.; NOGUEIRA, C.M; VIANA, M.J. Origem Social, Escolha do estabelecimento de ensino e desempenho escolar: um estudo com famílias de alunos das redes estadual e municipal de Belo Horizonte. In: 36ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED – 2013.
- RIBEIRO, C. C. Desigualdade de oportunidades educacionais no Brasil: raça, classe e gênero. In: *Desigualdade de oportunidades no Brasil*. Belo Horizonte: Editora Argumentum, 2009. Cap 1.
- RIOS-NETO, E. L.G.; CÉSAR, C.C.; RIANI, J.L.R. Estratificação educacional e progressão escolar por série no Brasil. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, v.32, n.3, dez 2002.
- RODRIGUES, C. G.; GUIMARÃES, R. R. M.; RIOS-NETO, E. L. G. O papel das origens sociais sobre a proficiência escolar e a probabilidade de progressão por série no Brasil: evidência de persistência. *RBPG*, Brasília, supl. 1, v. 8, p. 87 - 116, dezembro 2011.
- RODRIGUES, C. G. *A relação entre a expansão do acesso ao ensino e o desempenho escolar no Brasil: evidências com base no SAEB para o período de 1997 a 2005*. Tese de Doutorado, CEDEPLAR, UFMG, 2009.
- SARTI, C. A. (1995). A família como ordem simbólica. *Psicologia USP*, 2004, 15(3), 11-28.
- SOLÍS, P. Desigualdad vertical y horizontal en las transiciones educativas en México. V CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE POBLACIÓN, MONTEVIDEO, Uruguay, 2012.

SPOSITO, M.P. Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2001, n.16, pp. 131-132. ISSN 1413-2478.

SZYMANSKI, H. *A relação família/escola: desafios e perspectivas*. 2 ed. Brasília: Plano, 2007.

TORCHE, F. Economic Crisis and Inequality of Educational Opportunity in Latin America. *Sociology of Education* 83(2) 85–110 American Sociological Association, 2010.

TORRES, Rosa María. Repetência Escolar: falha do aluno ou falha do sistema. In: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández & Colaboradores. *Fracasso Escolar: uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed, 2004, p 34-42.

UNESCO. Eficacia escolar y factores asociados en America Latina y el Caribe. Santiago, Chile: UNESCO. Septiembre, 2008.

VALLE SILVA, N.; SOUZA, A. DE MELLO. Um modelo para a análise da estratificação educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 58, p. 40–52, 1986.

\_\_\_\_\_; HASENBALG, C. Recursos familiares e transições educacionais. *Cad. Saúde Pública*, v. 18, p. 67–76, 2002. Suplemento.

VASCONCELLOS, C.S. *Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola*. 7. ed. São Paulo: Libertad, 1989.

VIANA, M.J.B. Práticas socializadoras em famílias populares e a longevidade escolar dos filhos. *Educ. rev.* [online]. 2012, vol.28, n.1, pp. 421-440. ISSN 0102-4698.

WAJNMAN, S. *Demografia das famílias e dos domicílios brasileiros*. Tese Professor Titular apresentada ao Departamento de Demografia da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais, defendida em 2012.

WALLER, W. *The Sociology of Teaching* NY, John Wiley, 1932, Science Ed. 196 p. 10. Chapter 15.

### **Outras referências**

[www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)

[www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)

## ANEXOS

Tabela 14 – Variáveis utilizadas no estudo de Nogueira et al (2009)

Eixo	Variáveis
Capital cultural, expectativas e aspirações	<ul style="list-style-type: none"> <li>-se tem conhecimento de quais são as melhores universidade</li> <li>-se tem conhecimento das universidades não pagas</li> <li>-se sabe quais são as universidades não pagas</li> <li>-se tem conhecimento do que é vestibular</li> <li>-frequencia com que uma ou mais pessoas conversam sobre o que estão lendo</li> <li>-se o responsável vai a museus e exposições com N</li> <li>-se há dicionarios(sem contar os fornecidos pela escola)</li> <li>-se há enciclopédias</li> <li>-se há livros infantis</li> <li>-se na casa há computadores na casa com acesso a internet</li> <li>- até que nivel de ensino N precisa estudar</li> <li>-com quantos anos N deve começar a trabalhar</li> </ul>
Relação com a escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Frequentou Educação Infantil</li> <li>-Idade de início da Educação Infantil</li> <li>-Conhecimento do nome da diretora da escola</li> <li>-Conhecimento do nome dos professores do filho</li> <li>-Frequência com que o responsável olha os boletins e avaliações</li> <li>-Opinião sobre ajuda nos deveres</li> <li>-Realização dos deveres de casa pela criança (motivação)</li> </ul>
Ordem familiar	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Atitude mais comum na educação dos filhos</li> <li>-Concepção sobre castigos físicos</li> <li>-Planejamento e regulação do cotidiano: organização de documentos</li> <li>-Planejamento e regulação do cotidiano: atitude mais comum da família em relação à própria situação econômica</li> </ul>

Tabela 15– Variáveis utilizadas no trabalho de Alves et al (2013)

<b>Variável</b>	<b>Construtos</b>
Nível Socioeconômico (Índice: -2 a 2)	-Escolaridade da mãe -Ocupação de maior status socioeconômico entre os pais -Renda familiar (bens de consumo)
Tipo de escola	-Pública comum -Pública federal -Pública destacada (com a maior nota na Prova Brasil) -Privada
<b>Fator</b>	
Conhecimento do sistema de ensino	-se tem conhecimento de quais há as melhores escolas de BH -se tem conhecimento de quais são as melhores universidade -se tem conhecimento das universidades não pagas -se sabe quais são as universidades não pagas -se tem conhecimento do que é vestibular -se tem conhecimento do que é ENEM -se tem conhecimento do ProUni
Posse de bens culturais	-se há dicionarios(sem contar os fornecidos pela escola) -se ha enciclopédias -se ha atlas -se ha livros de literatura -se ha livros ligados à religião -se ha livros infantis -se ha jornais -se ha revistas em quadrinhos -se ha outras revistas -se na casa há computadores na casa com acesso a internet
Práticas cotidianas de escrita	-se é feita uma lista de compras antes de ir ao supermercado -se é utilizada agenda ou fazem algum tipo de lista, por escrito -se é feito controle por escrito das despesas de cada mes -se é utilizado livro ou caderno de recietas na cozinha -se são deixados bilhetes escritos uns para os outros -se sao anotados recados telefonicos -se se escrevem e-mails no computador -se são escritas cartas
Práticas familiares de leitura	-frequencia com a qual o pai (ou companheiro da mae) de N le jornais e/ou revistas -frequencia com que a mãe de N le jornais e/ou revistas -frequencia com que outras pessoas da casa leem jornais e revistas -frequencia com que os pais leem histórias para seus filhos -frequencia com que o pai (ou companheiro da mae) de N le livros -frequencia com que a mae le livros -frequencia com que outras pessoas da casa leem livros -frequencia com que uma ou mais pessoas conversam sobre o que estão lendo
Ambição escolar	- até que nivel de ensino N precisa estudar -com quantos anos N deve começar a trabalhar -opinião sobre a importancia de os filhos fazer uma faculdade

(Continuação da tabela 15)

Interação pais e filhos	<ul style="list-style-type: none"> <li>-se o responsável conversa com N sobre a escola</li> <li>-se o responsável conversa com N sobre o que N ve</li> <li>-se o responsável conversa com N sobre o que N le</li> <li>-se o responsável conversa com N sobre algo que ele mesmo leu</li> <li>-se o responsável conversa com N sobre o futuro</li> <li>-se o responsável pratica ou assisti algum esporte com N</li> <li>-se o responsável joga com N</li> <li>-se o responsável passeia com N</li> <li>-se o responsável vai a museuse exposições com N</li> </ul>
-------------------------	--

Tabela 16 – Variáveis do estudo de Resende et al (2013): Escolha do estabelecimento de ensino

Tipo de escola	Subgrupo	Variáveis para escolha da escola
Estadual ou municipal destacada (melhor nota na Prova Brasil)	Alunos com melhor desempenho	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Não seguiram Cadastro Escolar</li> <li>-Rejeitam escola mais perto</li> <li>-Consideram a organização da escola;</li> <li>-Atenção dada aos alunos</li> <li>-Tipo de público atendido</li> </ul>
	Alunos com pior desempenho	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Consideram a organização da escola;</li> <li>-Nível de exigência com os alunos</li> </ul>
Estadual ou municipal comum	Alunos com melhor desempenho	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Visitas para conhecer a escola</li> <li>-Conversas com outras famílias e profissionais</li> <li>-Visita à regional de ensino</li> <li>-Tentativas de mudança de instituição</li> <li>*Não encontraram escolas destacadas próximas à residência</li> </ul>
	Alunos com pior desempenho	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Seguiram o Cadastro Escolas</li> <li>-Localização é essencial</li> </ul>

\*O estudo não constatou o porquê do pior desempenho no segundo subgrupo.

Tabela 17– Variáveis do estudo de Glória (2005)

Dimensão	Variáveis
Arranjo familiar	Família monoparental/biparental/recomposta
Tamanho da família	Número de filhos
Ordem de nascimento	Caçulas x primogênito / distância de idade entre os filhos
Gênero dos filhos	Mulher/Homem

Tabela 18– Variáveis do estudo de Alves (2010)

<b>Eixo norteador</b>	<b>Variáveis</b>
Nível socioeconômico	- Bens de consumo -Escolaridade dos pais
Recursos culturais	-Frequência com que o aluno vê a mãe lendo -Frequência com que o aluno vê o pai lendo -Número de livros em casa -Tipos de livros que o aluno lê -Leitura avaliada como dever de casa
Estrutura familiar	-Mora com pai e mãe/apenas mãe/apenas pai/nenhum dos pais -Tamanho da família
Escolha da escola	-Cadastro Escolar (deduzido a partir da info. que o aluno vai a pé pra escola) -Escolheu a escola (deduzido a partir da info. que o aluno vai com algum transporte)
Atitudes das famílias e investimentos educacionais	-Frequência que o aluno recebeu qualquer tipo de incentivo dos pais para estudar -Interferência nos estudos (reforço positivo e cobrança x pouca interferência, <i>laissez faire</i> ) -Investimento extraescolar (identificou transporte escolar, cursinho e escola de futebol)
Expectativas para o futuro (depois do Ensino Fundamental)	-Continuar estudando/trabalhar/estudar e trabalhar/não sabe
Relação com a escola	-Pais destacam uma finalidade pedagógica na parceria com a escola
Empenho das escolas	-Diretor reconhece a demanda por vagas -Diretor identifica a escola com a qualidade de escola particular -Professor vislumbra metas elevadas para os alunos (passar em concurso, fazer curso superior e ingressar no mercado de trabalho) -Relação com as famílias é parte do projeto pedagógico -Escolas mais voltadas para realização pessoal (cidadania, artes, etc) x formação escolar

\*4 escolas estaduais e 3 municipais de Belo Horizonte

Figura 1– Diagrama da Análise Fatorial Confirmatória (Modelo intermediário)

