



\*FJP02-004503\*

**OS ESTUDOS DOS APORTES DE CAPITAIS FAMILIARES  
E A TRAJETÓRIA EDUCACIONAL,  
PÓS-ENSINO MÉDIO DOS EGRESSOS  
DA ESCOLA MUNICIPAL “PROFESSORA MARIA  
MAZARELLO”.**

Luiz Alberto de Souza Ferreira Pinto

Luiz Alberto de Souza Ferreira Pinto

OS ESTUDOS DOS APORTES DE CAPITAIS FAMILIARES E A TRAJETÓRIA  
EDUCACIONAL, PÓS-ENSINO MÉDIO DOS EGRESSOS DA ESCOLA MUNICIPAL  
“PROFESSORA MARIA MAZARELLO”.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação da  
Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho da  
Fundação João Pinheiro, como requisito parcial à obtenção do  
título de mestre em Administração Pública.

Área de concentração: Gestão de Políticas Sociais  
Orientador: Professor Doutor Bruno Lazzarotti Diniz Costa

Belo Horizonte

2008

## Agradecimentos.

A Deus por me conceder este e outros alcances anteriores;

Ao CEFET-MG por todo o favorecimento para percorrer este caminho;

À gerente de Educação da Regional Nordeste, pelo apoio e incentivo recebido;

Às diretorias da Escola Municipal “Professora Maria Mazarello”, a partir do ano de 2005, pela facilitação e apoio nesta empreitada;

Aos funcionários da escola pesquisada, que contribuíram na realização da pesquisa;

Aos amigos, ex-alunos, egressos do ensino médio da escola pesquisada, os jovens Leonardo Silva, Jean, Danilo e Elizete pelos seus inestimáveis préstimos dentro da comissão de pesquisa;

Aos egressos do ensino médio da escola pesquisada, pela boa vontade de participar;

À jovem Keké (Biblioké) por disponibilizar seu precioso tempo e ter sido uma valiosa mão direita;

À Sr<sup>a</sup> Rubinita Alquiméria, que por ser uma luz intensa em meu caminho possibilitando um percorrer amparado, diminuindo a dor das incertezas.

Ao prof. Bruno Lazzarotti Diniz Costa pela imprescindível orientação.

## Dedicatória

Dedico este trabalho a minha mãe Wilma de Souza Leite, a qual mostrou-me com clareza desde a minha infância, que qualquer conquista passa necessariamente por disciplina, obstinação e organização.

## RESUMO

Este trabalho tem a intenção de estudar o acesso ao ensino superior dos egressos do ensino médio, dos anos de 2004 e 2005, da Escola Municipal “Professora Maria Mazarello”, identificando se os capitais familiares foram determinantes, na trajetória daqueles que obtiveram aprovação no vestibular, se comparados com os capitais familiares dos demais egressos. Para tal intento esta Dissertação foi dividida nas seguintes partes: introdução, metodologia, no referencial teórico e este subdividido em três subseções, na contextualização do campo de pesquisa, na análise da pesquisa, nas conclusões, nas referências bibliográficas e no apêndice. A introdução faz uma síntese apresentativa de toda a Dissertação. A Metodologia revela que este trabalho focou principalmente numa pesquisa de egressos utilizando-se de um *survey* para realizar um estudo de caso. Já na primeira subseção do referencial teórico, sobre os capitais familiares, é discutida a teorização e atuação de cada capital no meio familiar, suas particularidades e suas articulações, como favorecedores de sucesso e longevidade escolar. Na subseção seguinte é discutido porque, para as camadas populares, a trajetória educacional e a longevidade acadêmica podem ser percursos muito diferenciados. É discutido ainda o quanto faz diferença, a autodeterminação do próprio estudante, as estratégias familiares e o apoio externo ao lar. Na última subseção do referencial teórico – o ensino superior no Brasil: histórico, problemas e desafios – alguns dos principais aspectos do ensino superior no País serão problematizados, como o acesso e permanência ao ensino superior, políticas governamentais de ingresso a este nível de ensino. Na seção: A Contextualização do Campo de Pesquisa, além de se situar (O Campo de Pesquisa), é também colocado um breve esboço sobre o ensino médio no Brasil e sobre o ensino médio noturno, como também é analisado o perfil dos egressos do ensino médio noturno, da E. M. Prof<sup>a</sup>. Maria Mazarello, nos anos de 2004 e 2005. Na seção empírica, as perguntas e a hipótese norteiam a análise da mesma. Nela a pesquisa foi realizada por um *survey*, dividido pelo levantamento de dados, pela aplicação de um questionário auto-aplicável de pesquisa, pela análise da pesquisa desdobrada pela confrontação dos capitais apurados, entre os três grupos pesquisados (todos os respondentes = amostra total - os ingressantes ao ensino superior e os aprovados no vestibular e não ingressantes ao ensino superior = as duas sub-amostras). Como principal instrumento de mensuração foram criadas tabelas de associação entre prestar vestibular, ser aprovado no vestibular e as variáveis mais recorrentes na literatura sobre capitais familiares. E também tabelas de comparação dos fatores quantitativos dos capitais. Nesta pesquisa também foram realizadas entrevistas, com os professores da escola pesquisada e foram confrontados os rendimentos escolares, dos três grupos pesquisados. Na conclusão o diálogo entre a teoria e a pesquisa é retomado. E é reafirmado o que a literatura sinaliza sobre os três capitais familiares analisados, detalhando como eles são determinantes, nas trajetórias educacionais e na longevidade acadêmica. O apêndice guarda informações complementares sobre: o questionário auto-aplicável de pesquisa de egressos com gráficos; o roteiro de entrevistas com os professores; o roteiro de entrevista com a coordenadora pedagógica; a descrição das entrevistas; as tabelas de comparação dos fatores quantitativos dos capitais; o rendimento escolar, quadro A: cursos pré-vestibular comunitários, renda per capita.

Palavras-chave: capitais familiares; trajetória educacional; ingresso ao ensino superior; longevidade acadêmica.

## ABSTRAT

This work has the intention to study the access to the higher education of the egresses of average education, of the years of 2004 and 2005, of the Municipal School "Professora Maria Mazarello", identifying if the family capitals determinative, in the trajectory of that they had gotten approval in the college entrance, if had been compared with the family capitals of the too much egresses. For such intention this Dissertation was divided in the following parts: introduction, methodology, in the theoretical reference and this subdivided in three sub-section, the contestation of the research field, in the analysis of the research, the conclusions, the bibliographical references and the appendix. The introduction makes a presentable synthesis of all the Dissertation. The Methodology discloses that this work focus survey mainly in a research of one egresses using itself to carry through a case study. Already in the first sub-section of the theoretical reference, on the family capitals, in this sub-section it is argued the theorize and performance of each capital in the family way, its particularities and its joints, as supporters of success and pertaining to school longevity. In the following sub-section it is argued because, for the popular layers, the educational trajectory and the academic longevity can be passages very differentiated. It is argued still how much it makes the difference, the family self-determination of the proper student, strategies and the external support to the home. In the last sub-section of the theoretical reference – higher education in Brazil: description, problems and challenges - some of the main aspects of higher education in the Country will be problematics, as the access and permanence to higher education, governmental politics of ingressions to this level of education. In the section: The Contestation of the Field of Research, beyond if pointing out (the Field of Research), also is placed a brief sketch on average education in Brazil and on nocturnal average education, as well as the profile of the egresses of nocturnal average education is analyzed, of E.M. Prof<sup>a</sup>. Maria Mazarello, in the years of 2004 and 2005. In the empirical section, the questions and the hypothesis guide the analysis of the same one. In it the research was carried through by one survey, divided for the data-collecting, for the application of an auto-applicable questionnaire of research, for the analysis of the research unfolded for the confrontation of the refined capitals, between the three searched groups (all the respondents = total sample - the admissions to higher education and the approved ones in the college entrance and not admissions to higher education = the two sub-samples). As main instrument of to measure, had been created tables of association between giving to college entrance, being approved in the college entrance and the variable most recurrent in literature on family capitals. And also tables of comparison of the quantitative factors of the capitals. In this research interviews had been carried through, with the teachers of the searched school and also had been collated the pertaining to school incomes, of the three searched groups. In the conclusion the dialogue between the theory and the research is retaken. Still In the conclusions it is reaffirmed what literature signals on the three analyzed family capitals, detailing as they are determinative, in the educational trajectories and the academic longevity. The appendix keeps complementary information on: the auto-applicable questionnaire of research of egresses with graphs; the script of interviews with the teachers, the script of interview with the pedagogical coordinator; the description of the interviews; the tables of comparison of the quantitative factors of the capitals; the pertaining to school income.

Key words: family capitals; educational trajectory; ingressions to superior education; academic longevity

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Diagrama Um - Relação causa e efeito.....	18
Diagrama Dois – A aprovação ao ensino superior na interseção de alguns determinantes.....	19
Mapa 1: Belo Horizonte situando a E. M. “Profª Mª. Mazarello”.....	99
Gráfico 1 –Sexo.....	101
Gráfico 2 –Cor.....	101
Gráfico 3 –Estado Civil.....	102
Gráfico 4 –Ano de conclusão.....	102
<a href="#">Quadro1: síntese dos dados fornecidos pelas tabelas de 3 a 18.....</a>	<a href="#">113</a>
Quadro 2 – Perguntas e respostas da média de opinião dos professores.....	149

## LISTA DE SIGLAS

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
CNE – Conselho Nacional de Educação
ENC – Exame Nacional de Cursos
ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio
FAFICH – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG
FIES – Programa de Financiamento Estudantil
Fundeb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério
Fundef- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEES - Instituição Estadual de Ensino Superior
IES – Instituição de Ensino Superior
IFES – Instituição Federal de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LBD – Leis de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação e Cultura
PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais)
PEA- População Economicamente Ativa
PIB – Produto Interno Bruto
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio
PNE – Plano Nacional de Educação
PROUNI – Programa Universidade para Todos
REUNI- – Programa de Expansão do Ensino Superior Federal
SAEB Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico
SEDE – Sistema de Acompanhamento do Desempenho dos Estudantes do Ensino Médio
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP – Universidade Estadual Paulista
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
USP – universidade de São Paulo

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Tipo de acesso ao Ensino Superior por administração, situação atual e sexo, dos ingressantes- Belo Horizonte – 2008.....	109
Tabela 2: Situação atual e sexo, dos não ingressantes- Belo Horizonte – 2008.....	109
Tabela 3: egressos da E. M. “Profª Mª Mazarello” que prestaram vestibular segundo faixas de renda familiar 2007.....	115
Tabela 4: egressos da E. M. “Profª Mª Mazarello” e situação de aprovação segundo faixas de renda familiar 2007.....	116
Tabela 5: egressos da E. M. “Profª Mª Mazarello” que prestaram vestibular segundo escolaridade de mãe 2007.....	119
Tabela 6: egressos da E. M. “Profª Mª Mazarello” e situação de aprovação segundo escolaridade da mãe 2007.....	120
Tabela 7: egressos da E. M. “Profª Mª Mazarello” que prestaram vestibular segundo hábito de escrita 2007.....	121
Tabela 8: egressos da E. M. “Profª Mª Mazarello” e situação de aprovação segundo hábito de escrita 2007.....	122
Tabela 9: egressos da E. M. “Profª Mª Mazarello” que prestaram vestibular segundo rendimento escolar no ensino médio 2007.....	123
Tabela 10: egressos da E. M. “Profª Mª Mazarello” e situação de aprovação segundo rendimento escolar no ensino médio 2007.....	124
Tabela 11: egressos da E. M. “Profª Mª Mazarello” que prestaram vestibular segundo freqüência a cinema ou ao teatro 2007.....	125
Tabela 12: egressos da E. M. “Profª Mª Mazarello” e situação de aprovação segundo freqüência a cinema ou ao teatro 2007.....	125
Tabela 13: egressos da E. M. “Profª Mª Mazarello” que prestaram vestibular segundo morar com a mãe 2007.....	127
Tabela 14: egressos da E. M. “Profª Mª Mazarello” e situação de aprovação segundo morar com a mãe 2007.....	128
Tabela 15: egressos da E. M. “Profª Mª Mazarello” que prestaram vestibular segundo situação de convivência 2007.....	129
Tabela 16: egressos da E. M. “Profª Mª Mazarello” e situação de aprovação segundo situação de convivência 2007.....	130
Tabela 17: egressos da E. M. “Profª Mª Mazarello” que prestaram vestibular segundo número de irmãos 2007.....	131

Tabela 18: egressos da E. M. “Profª Mª Mazarello” e situação de aprovação segundo número de irmãos 2007.....	131
Tabela 19: Prestar o vestibular e ser aprovado no mesmo, associados aos capitais familiares selecionados.....	132
Tabela 20: cruzamento de capitais familiares.....	133
Tabela 21: Faixas de graduações da totalização da pontuação de escores e qualificações. - Belo Horizonte – 2008.....	134
Tabela 22: Fator quantitativo e qualitativo de capitais familiares da amostra e das sub-amostras - Belo Horizonte – 2008.....	135
Tabela 23: Rendimento Escolar baseado na questão 39 - Por Categorias - Trajetória Educacional – E. M.“Profª M. Mazarello”2007.....	144

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
1.1 Objetivos.....	13
1.2 O referencial teórico.....	15
1.3 A pesquisa empírica.....	19
<b>2 METODOLOGIA.....</b>	<b>22</b>
2.1 A abordagem qualitativa.....	22
2.2 A abordagem quantitativa .....	24
2.3 As entrevistas.....	27
2.4 O rendimento escolar.....	27
<b>3 CAPITAIS FAMILIARES: A EVIDÊNCIA DA SUA IMPORTÂNCIA.....</b>	<b>29</b>
3.1 Explicações Introdutórias.....	31
3.2 Conceitos e indicadores de capitais.....	31
3.3 A otimização do capital cultural, pelas alavancas dos capitais social e econômico.....	34
3.4 A família e o capital cultural: seus fatores determinantes, na relevância da formação humana.....	37
3.4.1 A realidade da família brasileira.....	41
<b>4 TRAJETÓRIA E LONGEVIDADE EDUCACIONAL DE JOVENS PROVENIENTES DE CAMADAS POPULARES.....</b>	<b>44</b>
4.1 A combinação dos determinantes: auto-determinação e trajetórias familiar e educacional.....	44
4.2 Escolaridade prolongada, componente de uma trajetória escolar de sucesso nas camadas populares: o contexto e histórico familiar.....	49
4.3 As contribuições e colaboradores para trajetórias escolares de sucesso.....	54

4.4 A realidade das vivências escolares de alunos provenientes de camadas populares.....	57
4.5. O jovem como principal ator de sua trajetória escolar.....	62
<b>5 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: HISTÓRICO, PROBLEMAS E DESAFIOS.....</b>	<b>69</b>
5.1 Panorama do ensino superior no Brasil: expansão, inclusão desigualdade.....	69
5.2 Cursinhos Pré-vestibulares.....	83
5.3- Alterações no acesso ao Ensino Superior Público.....	84
5.4- Do acesso a permanência.....	89
5.5 Amplificação do ensino superior privado.....	91
<b>6 A CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA.....</b>	<b>96</b>
6.1 O Ensino Médio no Brasil.....	97
6.2 Situação histórico-geográfica da E. M. “Profª. Maria Mazarello”.....	99
6.3 O perfil dos egressos do ensino médio noturno da E. M. Profª. Mª Mazarello nos anos de 2004 e 2005.....	100
<b>7 Recursos familiares e o acesso ao Ensino Superior entre os egressos da E. M. “Profª Mª. Mazarello”.....</b>	<b>107</b>
7.1 Acesso ao Ensino Superior .....	110
7.2 O acesso ao Ensino Superior e os principais recursos familiares.....	111
7.3 O acesso ao Ensino Superior e os recursos familiares de cada grupo.....	133
7.3.1 O quanto os capitais familiares contribuíram para o acesso ao Ensino Superior em cada grupo.....	135
7.4 O rendimento escolar da amostra total e das sub-amostras.....	141
7.5 As entrevistas.....	145

<b>7.6 Considerações finais.....</b>	<b>151</b>
<b>8 CONCLUSÃO.....</b>	<b>153</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>163</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>169</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Quem não compreende um olhar, tampouco compreenderá uma longa explicação.

Mário Quintana

Este trabalho tem a intenção de estudar o acesso ao ensino superior dos egressos do ensino médio, dos anos de 2004 e 2005, da Escola Municipal “Professora Maria Mazarello”, avaliando a influência dos recursos familiares sobre o acesso ao Ensino Superior. Para tal intento foi preciso quantificar os citados capitais familiares, e para tornar esta ação significativa, foi retirada da amostra total (todos os respondentes), duas sub-amostras (a 1ª – os ingressantes ao ensino superior e a 2ª – os aprovados no vestibular e não ingressantes ao ensino superior). A análise será feita pela comparação dos recursos familiares dos aprovados com os demais egressos.

A contribuição que esse estudo apresenta é o uso da ferramenta pesquisa de egressos, para analisar quantitativamente e qualitativamente os capitais familiares, dos egressos pesquisados bem como a influência dos mesmos na trajetória educacional, destes egressos.

Ainda sobre a contribuição, é preciso informar que não localizei em sites de busca, e nem no catálogo nacional de bibliotecas, pesquisa semelhante sobre egressos do ensino médio de escola pública, na intenção de identificar e quantificar o ingresso no ensino superior, influenciados pelos capitais familiares. Acresce-se a esta contribuição, o fato do referencial teórico estar baseado, fundamentalmente, nos capitais familiares e na trajetória e longevidade escolar de jovens das camadas populares, que são temáticas pouco exploradas no Brasil. Outra relevância deste trabalho fundamenta-se, no fato lamentável da ocorrência do encerramento, do ensino médio, na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, previsto para se concluir até ao final de 2011. Este fato torna este trabalho um registro único e histórico, deste tipo de pesquisa, na citada Rede de Ensino.

Numa sociedade em constante transformação, o Determinismo Social, compreendido como um conjunto de fatores que delimitam a trajetória escolar de jovens das camadas populares, bem como também limita um mais bem sucedido ingresso profissional,

agora, ao contrário de décadas recentes, atinge também aos egressos do ensino médio oriundos da escola pública.

Outro fato preocupante é que a população brasileira na faixa etária entre 18 e 24 anos são 24.072.318 de jovens, e estão, predominantemente, sem matrícula no ensino superior, pois apenas 4.163.733 deste universo estão cursando o ensino superior, seja em instituições públicas, seja em instituições privadas (a grande maioria), de acordo com dados do INEP, da sinopse de 2004.

## 1.1 Objetivos

Neste trabalho a conjunção entre teoria e empiria ocorre, no estabelecimento da meta de investigar prioritariamente se os capitais familiares (pelos seus indicadores) foram determinantes para a trajetória pós-ensino médio, daqueles que obtiveram aprovação no vestibular. Bem como, se a percepção subjetiva dos professores coincide com os aprovados no vestibular, e se estes aprovados tiveram bom rendimento escolar, durante o percurso do ensino médio, como facilitador do pretendido acesso ao ensino superior.

No nosso caso o foco se volta, então, para o ensino médio de uma escola pública municipal de Belo Horizonte, com a intermediação de um conceito importante – qualidade na Educação. Compreendida de forma objetiva e mais simplificada, como a capacidade de continuação dos estudos, (longevidade acadêmica) sem longas interrupções, entre os níveis de ensino, no caso entre o ensino médio e superior.

Após esta definição, torna-se importante não adiar mais a apresentação formal, dos investigados principais desta pesquisa, qual seja: os aportes de capitais familiares. Para denominar o primeiro aporte de capital e/ou recurso, a literatura se refere ao capital econômico. E na sua mensuração são levados em consideração principalmente: a renda familiar, as condições físicas da moradia, que possibilitam aos jovens local apropriado para desenvolver seus estudos, assim como suas tarefas extracurriculares. Ainda, segundo os autores, essas condições incluem também a aquisição de material didático, revistas, literatura em geral, entre outros recursos que incentivem a dedicação aos estudos.

O segundo tipo de aporte de capital e/ou recurso é mais conhecido como capital cultural, também chamado por Silva e Hasenbalg (2002) de recursos educacionais, é medido pelo grau de instrução dos adultos da família e também pela presença e valorização de objetos relacionados à cultura, arte e ainda por quaisquer objetos que expressem a valorização da cultura difundida pelas gerações anteriores, e pelos grupos dos quais a família faz parte e com os quais ela tem identificação. A condição dos pais no tocante ao capital cultural valorizado e em níveis adequados, influencia positivamente a relação dos filhos com os estudos, valorizando seus esforços no cumprimento de suas tarefas escolares.

Ainda segundo Silva e Hasenbalg (2002), o terceiro tipo de aporte de capital e/ou recurso é denominado capital social, e diz respeito, sobretudo a aspectos das redes sociais (internas e externas à família) onde os alunos estão inseridos. Sendo intrínseco às relações inter-pessoais, mais especificamente centrado nas relações entre os educandos e seus pais e a atenção dada por estes, aos seus filhos. Como também é muito determinante o envolvimento nas redes sociais externas ao lar, como na escola, no trabalho, nos meios religiosos, nos meios culturais e esportivos, nas associações comunitárias e nos conselhos locais – distritais – municipais.

Foi adotada esta denominação (os aportes de capitais familiares), para este trabalho, na intenção de sintetizar o agrupamento constituído pelos capitais apresentados anteriormente, e atribuídos às famílias dos egressos da Escola Municipal “Professora Maria Mazarello”, hipotetizados como co-responsáveis na potencialização do efeito-escola. Iniciado o referencial teórico com os capitais familiares, a intenção é de obter uma melhor compreensão do significado dos mesmos. Em seqüência, na próxima subseção: trajetória e longevidade educacional de jovens provenientes de camadas populares, as estratégias das famílias e os recursos (capitais familiares) disponíveis das mesmas revelam as suas imbricações.

Já o ensino médio da escola pesquisada, na seção empírica e nas conclusões será identificado pelas suas peculiaridades (via entrevistas) e também pela associação entre os fatos de prestar o vestibular, de ser aprovado com as principais variáveis dos capitais familiares. Serão ainda apurados, tanto os ingressantes ao ensino superior, como os não ingressantes (via tabelas 1 e 2), com os seus respectivos indicadores de capitais familiares (via questionário de pesquisa). Posteriormente os principais indicadores dos capitais familiares apontados na literatura (cinco indicadores, para cada capital) serão englobados em três fatores – econômicos culturais e sociais. Como também

serão confrontadas as tabelas apuradas de cada um destes fatores, entre as sub-amostras apuradas. Na intenção de obter resposta à pergunta inicialmente colocada.

Será também problematizado o acesso ao ensino superior (3ª subseção) no Brasil, tentando abranger alguns aspectos como: vagas nas instituições públicas, ensino diurno e noturno, cursos mais concorridos, manutenção no ensino superior, programas governamentais de ampliação de vagas e de acesso nas instituições superiores – PROUNI e REUNI. Delineia-se assim, para os egressos pesquisados um perfil de acesso obtido, mensurado por questões tais como: quais são os cursos em que foram aprovados, em quais instituições ingressaram e permanecem, e se eles obtiveram algum destes recursos acima, registrados pelos dados obtidos na pesquisa empírica. O referencial teórico constitui-se da 3ª seção deste trabalho.

Retrocedendo na seqüência de como este trabalho está constituído - a 2ª seção é dedicada a Metodologia, sendo este trabalho um estudo de caso. A 4ª seção é reservada para demonstrar: a contextualização do campo de pesquisa. A 5ª seção descreve, analisa e comenta a pesquisa empírica. Já na 6ª seção as conclusões, retomam-se os argumentos da teoria dialogando com a pesquisa.

## **1.2 O referencial teórico**

Ainda é necessário aqui detalhar melhor a seção sobre o referencial teórico, foi subdividida em 03 (três) subseções, a saber: a) 1ª subseção – Capitais familiares.

A subseção inicia fazendo um resgate histórico, da situação de desigualdade educacional no mundo e introduz dois outros temas importantes, que são: o efeito-escola e a relação família-escola. Porém estes temas não serão problematizados, por não serem objetivo deste trabalho. Nesta subseção inicial predomina a discussão da teorização e atuação de cada capital no meio familiar, suas particularidades e suas articulações, como favorecedores de sucesso e longevidade escolar.

Com a concentração do foco, nesta seção, em capitais familiares, torna-se prudente explicitar e delimitar o emprego deste termo, quando nele incluo a seleção predominantemente encontrada na literatura, de três capitais revelados a seguir: capital econômico, capital cultural, capital social.

O fim desta seção aponta para os resultados que podem emergir, e serão analisados amplamente na próxima subseção, quando da existência de eficiência dos capitais familiares que foram apresentados, favorecendo a longevidade educacional. E dentre eles quais os que reforçam mais os resultados da pesquisa.

b) 2ª subseção – Trajetória e longevidade educacional, de jovens provenientes das camadas populares.

Para as camadas populares, trajetória e longevidade educacional podem ser percursos muito diferenciados. Trajetória educacional, quase todos tiveram, basta matricular-se, em algum momento, na escola. Já longevidade, “é que são elas”, nem todos, das chamadas camadas populares vão obtê-la. Então por que uns obtêm e outros não? Que estratégias e práticas fazem a diferença, para a longevidade educacional?

Desta forma ficaria incompleta uma discussão sobre os capitais familiares, sem a devida “complementação”, sobre trajetória e longevidade educacional de jovens provenientes das camadas populares.

A finalização desta seção deixa registradas as marcas das estratégias familiares na busca do sucesso escolar, da autodeterminação de alguns jovens das camadas menos favorecidas, com longevidade educacional. E termina interrogando como rentabilizar a trajetória educacional básica obtida, promovendo a longevidade educacional, agora acadêmica? Como se dá o acesso ao ensino superior? É possível obter financiamentos para e nas instituições particulares de ensino superior? Quais são os maiores desafios para permanecer no ensino superior?

c) 3ª subseção - O Ensino Superior no Brasil: histórico, problemas e desafios.

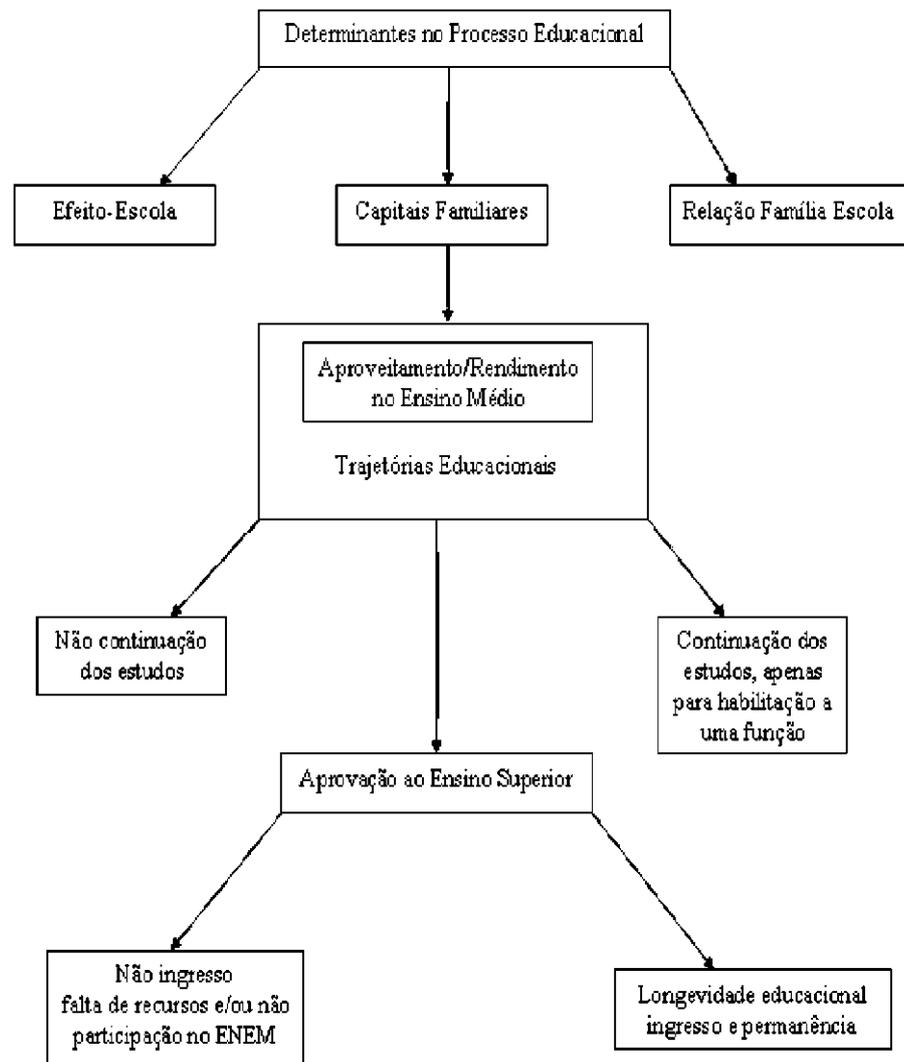
A começar pelo próprio título da seção: O Ensino Superior no Brasil: histórico, problemas e desafios, alguns dos principais aspectos do ensino superior no País serão problematizados. Os outros aspectos a serem problematizados são: o panorama do ensino superior no Brasil: expansão, inclusão e desigualdade; a amplificação da oferta de vagas no ensino superior; interiorização: uma saída possível, uma sociedade imediata; o ensino noturno: alternativa urbana; ensino à distância: um dos passos necessários para democratização; as alterações no acesso ao ensino superior público; do acesso a permanência; os pré-vestibulares; a amplificação do ensino superior privado. Estas são questões que a meu ver demandam permanente debate nacional, sobre o ensino superior, principalmente quando se reafirma o pequeno número de matrículas que temos, frente ao

universo da faixa etária de 18 a 24 anos, segundo dados obtidos ainda em sinopse de 2004, do INEP, já informados.

A 4ª seção, a Contextualização do Campo de Pesquisa, aponta o que a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, desde 1994, tem vivenciado enquanto proposta político-pedagógica: A Escola Plural. Esta proposta que privilegia no ensino a centralidade das vivências do aluno, enfatizando sua cultura, suas necessidades, seus anseios, buscou inovar em diversos aspectos o cotidiano escolar. Nesta seção também se situa histórica e geograficamente a Escola Municipal “Profª. Maria Mazarello”: esta Escola é fruto de uma reivindicação comunitária, no final dos anos 80, para a instalação de uma Escola Municipal com Ensino Médio, no bairro Nazaré (periferia de B. H. região nordeste), que foi concretizada a partir de fevereiro de 1990. Esta 4ª seção situa também o ensino médio noturno no Brasil e encerra-se, relatando detalhadamente o perfil dos egressos do ensino médio noturno, da E. M. Profª. Maria Mazarello, nos anos de 2004 e 2005. Perfil baseado e apurado pelas questões que compuseram o questionário auto-aplicável de pesquisa.

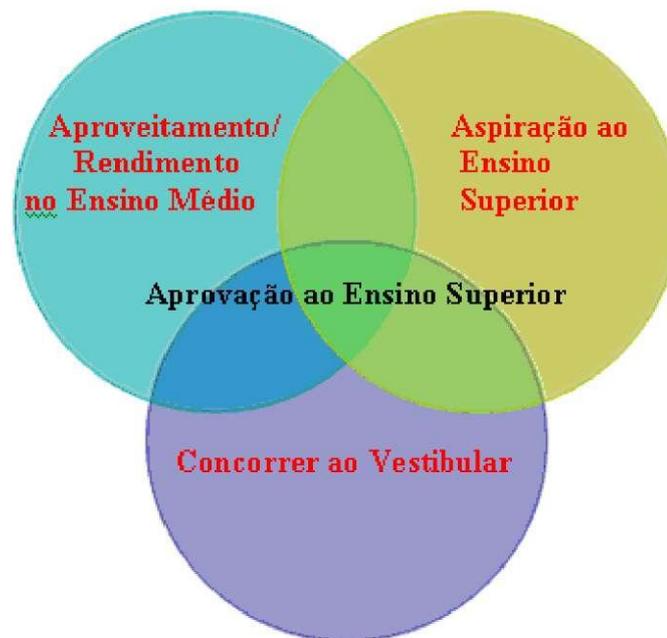
Abaixo procuro representar graficamente o roteiro das subseções (da 1ª até a 3ª) do referencial teórico, desta Dissertação. Desta forma quero sintetizar graficamente as explicações anteriores de cada subseção, demonstrando a relação causa-efeito, no diagrama um.

Diagrama Um



O ensino médio foi o ponto de partida desta pesquisa empírica, pois o nível de aspiração ao ensino superior e a respectiva obtenção de vaga, tem muita relação com o aproveitamento/rendimento, no ensino médio. No diagrama três é representada a aprovação no ensino superior, na interseção de alguns determinantes.

Diagrama Dois



A aprovação no ensino superior é a variável dependente. Porém um outro fato será também investigado, que é a situação de ter prestado o vestibular, e ambas as situações serão associadas às principais variáveis, citadas pela literatura, dos capitais familiares. Ainda dentro do ponto de análise da pesquisa será feita uma diferenciação, entre os capitais familiares da amostra total (todos os respondentes) e as duas sub-amostras (1ª sub-amostra = aos ingressantes ao ensino superior – 2ª sub-amostra = aos aprovados no vestibular e não ingressantes ao ensino superior).

### 1.3 A pesquisa empírica

Na pesquisa empírica (ou 5ª seção), as perguntas que pretendo responder são: os capitais familiares foram determinantes na trajetória educacional, dos egressos do ensino médio, da Escola Municipal “Profª. Maria Mazarello”? Quais deles? As categorias que serão pesquisadas na busca de responder às estas interrogações são: 1) Capital cultural – 2) Capital social – 3) Capital econômico – 4) Trajetória educacional pós-ensino médio.

Para responder às estas questões foi realizado um *survey*. Este foi constituído de dois pré-testes e como principal instrumento de pesquisa foi à aplicação de um questionário auto-aplicável, socioeconômico e cultural. A pesquisa ainda se constituiu de

entrevistas com os professores e com a coordenadora pedagógica. O questionário foi aplicado em uma amostra obtida do universo dos egressos concluintes, nos anos de 2004 e 2005, da escola pesquisada. Este universo foi escolhido, amparado no que recomenda os princípios da pesquisa de egressos (o público alvo deve ter pelo menos dois anos de conclusão de curso).

O questionário auto-aplicável de pesquisa foi composto por 46 (quarenta e seis) questões. A partir da apuração deste questionário foi criado um banco de dados, gráficos representativos das respostas de cada questão (disponíveis no apêndice), e várias tabelas. Entre as tabelas criadas destacam-se as de associação entre prestar vestibular, ser aprovado no vestibular com as principais variáveis representantes dos capitais familiares. Estas variáveis são as mais recorrentes na literatura.

Também foram criadas tabelas de comparação dos fatores quantitativos de capitais familiares. Elas foram elaboradas, para efeito de comparação do estoque de capital sócio econômico e cultural entre a amostra<sup>1</sup> e suas duas sub-amostras<sup>2</sup>, dos egressos pesquisados, da citada escola. Basei-me em uma metodologia adotada pela comissão permanente do vestibular da UFMG<sup>3</sup>, (o modelo de metodologia está apresentado no apêndice). As tabelas de comparação dos fatores quantitativos de capitais criadas, apesar de serem uma adaptação da metodologia da UFMG, estão apropriadas para exibir os dados obtidos, pelos principais indicadores de capitais familiares, apurados na pesquisa de egressos. É também importante afirmar que, as tabelas de comparação dos fatores quantitativos de capitais I, II e III foram criadas condensando os principais indicadores de cada capital citados na literatura, ou ainda melhor, cada tabela de fator quantitativo de capitais é a representação agrupada daquele conjunto de indicadores de um determinado capital (à disposição no apêndice).

Os principais indicadores, para cada capital, citados na literatura foram moldados em forma de questões, que por suas vezes compuseram o questionário de pesquisa de egressos.

---

<sup>1</sup> Todos os respondentes da pesquisa.

<sup>2</sup> Ingressantes ao ensino superior. E aprovados no vestibular e não ingressantes ao ensino superior.

<sup>3</sup> UFMG. **Censo socioeconômico dos alunos de graduação – Fator Sócio Econômico**. Disponível em <http://www.ufmg.br/censo/fs>. Acesso em 20 de agosto de 2006.

Foi também preciso criar um cálculo lógico numérico – tabela IV, para apurar as pontuações diferenciadoras, que foram apresentadas nas tabelas discriminadas de fatores quantitativos de capitais V, VI e VII (em apêndice).

Para as tabelas discriminadas de V, VI e VII e na tabela 21 sintetizadora de pontuação/qualificação são demonstradas faixas de graduações da totalização da pontuação (escores X nº de respostas), e de qualificações para a amostra e para as duas sub-amostras.

Complementar, às estas tabelas foram criadas outras tabelas IX, X e XI condensadas (em apêndice) e tabela 20 sintetizadora, apresentando as partes (capitais social, econômico e cultural) e condensando todas as partes (capitais familiares), com a média tanto da pontuação, quanto da qualificação.

Todos os gráficos, quadros e tabelas confeccionados são valiosos recursos de demonstração, das respostas às perguntas levantadas nesta Dissertação, como são formas de corroborar a hipótese formulada e conseqüentemente sustentar as conclusões. As apurações são reveladoras e dão relevância às análises da pesquisa.

Outros recursos de pesquisa também utilizados foram às entrevistas e a demonstração do rendimento escolar de todos os respondentes, dos ingressantes ao ensino superior, e dos aprovados no vestibular e não ingressantes ao ensino superior. Entre outras constatações as entrevistas tiveram a intenção de apurar a porcentagem de acerto, da percepção subjetiva dos professores correlação, às suas expectativas de aprovação obtida no vestibular, pelos egressos. Já o rendimento escolar, durante o ensino médio foi confrontado entre os três grupos, na busca de evidências de diferenciação.

Na conclusão o diálogo entre a teoria e a pesquisa é retomado. Por fim o apêndice guarda informações complementares sobre: o questionário auto-aplicável de pesquisa de egressos com gráficos; o roteiro de entrevistas com os professores; o roteiro de entrevista com a coordenadora pedagógica; a descrição das entrevistas; as tabelas de comparação dos fatores quantitativos dos capitais; o rendimento escolar, etc.

## 2 METODOLOGIA

Este trabalho focou principalmente numa pesquisa de egressos utilizando-se de um *survey* para realizar um estudo de caso.

Sabemos que a pesquisa de egressos é um dos instrumentos avaliativos muito valorizados na área de Educação. O MEC (Ministério da Educação e Cultura) tem exigido que ela seja feita nos cursos técnicos federais; o Ministério da Saúde tem procurado implementá-la nos cursos técnicos da área de saúde. No entanto, na intenção de buscar mais evidências é que me apoio, também em Carvalho (1998), quando ele afirma que:

[...] é preciso uma concepção totalizante da avaliação que busque apreender a ação desde a sua formulação, execução, resultados e impactos. Não é uma avaliação apenas de resultados, mas também de processos. Não é uma avaliação que mensure quantitativamente os benefícios ou malefícios de uma política ou programa, mas que qualifica decisões, processos, resultados, impactos.

Realçando ainda mais a contribuição dessa pesquisa de egressos, informo que há uma grande defasagem de acesso, de permanência e a falta de universalização do ensino superior, para os jovens brasileiros na faixa de 18 a 25 anos, quando revelado pelos baixos percentuais frente ao universo desta faixa etária, segundo o IBGE, já citados na seção introdução.

O estudo de caso ficou delimitado, quando fiz uma opção de escolher como objeto de pesquisa, todos os egressos de ensino médio noturno dos anos 2004 e 2005, da Escola Municipal “Professora Maria Mazarello”.

### 2.1 A abordagem qualitativa

A abordagem qualitativa tornou-se relevante, diante da minha escolha, em utilizar os dados quantitativos para melhor ilustrar as minhas análises qualitativas, não sendo o foco da pesquisa uma exaustiva análise estatística de dados (correlação e etc), mesmo utilizando quadros, gráficos e tabelas. Desta forma, a validação estatística dos dados pode não ser suficiente, apesar de que eu concordo com N. Élias apud Lahire 2004, quando este diz: “As estatísticas desempenham um papel indispensável, mas sua função é a de indicadores que revelam diferenças específicas na maneira como os homens se inserem no tecido relacional”. Pois então, eu não vou me valer só dos indicadores quantitativos, vou também me apoiar nas entrevistas com os professores (indicadores

qualitativos), bem como nas minhas considerações finais sobre a pesquisa, afinal estou fazendo um estudo sobre os aportes de capitais familiares e não estou fazendo, exclusivamente, uma mensuração quantitativa. Escolhi então, particularizar a análise das questões do questionário auto-aplicável de pesquisa, dos gráficos, quadros e tabelas na intenção de delinear claramente apenas um estudo de caso, e não necessariamente generalizante. Esta justificativa também se apóia na brevidade da duração de um mestrado (máximo de 30 meses), não sendo possível ao mestrando um profundo domínio de análises estatísticas (correlação e etc). Fica assim uma lacuna a ser preenchida, por desdobramentos futuros desta pesquisa.

Justifico ainda a relevância desse tipo de estudo e da metodologia adotada, pela necessidade da sociedade compreender que a escola constitui um palco para ações que contribuem na socialização dos educandos. Os educandos através da interação entre si e com os professores, internalizam valores que são passados de geração a geração, somando-se, ainda a escola, a função de selecionar os membros jovens da sociedade para determinados postos. A escola é um veículo de ascensão social, onde na maioria das vezes é avaliada de forma, muitas vezes inconsciente, no tocante a sua contribuição na formação do educando. É ainda insuficiente, o volume de estudos que objetivam relacionar as situações de ordem cultural, social e econômica do país, com a situação particular do educando, quando este, entra no Sistema Educacional, e as características individuais que podem ser observadas quando ele conclui a Educação Básica. E o que ainda é muito relevante, se ocorre à continuação dos estudos em nível superior, ou não e os porquês.

Desta forma, identificar e tentar analisar como o processo de ensino/aprendizagem é potencializado pelos capitais familiares, e que trajetórias acadêmicas estão sendo obtidas, indica qual o real alcance deste investimento feito pelas famílias, dos egressos do ensino médio e demonstra a relevância desta pesquisa.

O meu pertencimento a esta escola pesquisada, como professor de Educação Física no turno da tarde, para alunos das séries finais do ensino fundamental carrega de subjetividade uma breve descrição da escola, que faço na seção: A contextualização do campo de pesquisa. Assim, para realizar um estudo de caso, na própria escola que leciono, mas mantendo o necessário estranhamento do pesquisador ao campo de pesquisa, optei por investigar a trajetória educacional, pós-ensino médio dos meus ex-alunos no ensino fundamental. Busquei desta forma, um distanciamento da convivência com os mesmos, pois não fui, em nenhum momento, professor deles durante o ensino médio.

## 2.2 A abordagem quantitativa

A abordagem quantitativa foi realizada através da aplicação de um *survey*, o qual passou por várias etapas de elaboração.

A primeira parte foi o levantamento de dados na Secretaria da escola pesquisada, e ações que se desdobraram para a concretização desta primeira parte. Para efetivar uma ação inicial foi preciso contratar um ex-estagiário da secretaria, para selecionar egressos do ensino médio, de anos anteriores a 2004 e 2005, pois é necessário localizar nos computadores, nos arquivos e nos registros escolares: ano de conclusão – turmas – concluintes – retidos – endereço – telefone – e etc, tarefa que só quem domina esse trabalho consegue realizar. Os primeiros levantamentos de dados foram para realizar um pré-teste.

De fato foram feitos 02 (dois) pré-testes, e para o segundo pré-teste foram selecionados outros egressos, obedecendo ao mesmo critério de serem de anos anteriores a 2004. Após localizar alguns destes egressos dispostos a colaborar, precisei através deles, firmar o compromisso com mais egressos de anos anteriores a 2004, para obter uma amostra razoável e assim poder observar as fragilidades e os erros cometidos. No primeiro pré-teste foram avaliados 17 (dezesete) egressos, e no segundo 14 (quatorze). Os egressos que compuseram comigo a equipe de pesquisa inicialmente foram os ex-alunos Leonardo Silva e Jean, ambos egressos do ano de 2002, e eles foram essenciais para motivar os outros egressos à colaborarem com a pesquisa.

O planejamento da aplicação dos dois pré-testes, e do próprio questionário de pesquisa seguiram ritos semelhantes. A seguir listo os passos para a aplicação dos dois pré-testes:

- a) Autorização da diretoria da escola, e da gerência de educação da regional nordeste de B.H.
- b) reuniões com a comissão de pesquisa, na escola.
- c) levantamento de dados na secretaria da escola.
- d) utilização do telefone e do xerox para reproduzir correspondências.
- e) uso de meios eletrônicos como o ORKUT e outros.
- f) divulgação de um local de encontro para a aplicação do pré-teste.
- g) gastos financeiros para promover o citado encontro, relatados ao meu orientador, em relatórios de aplicações dos dois pré-testes.

Ainda dentro da primeira parte da pesquisa, o ex-estagiário da secretaria, contratado por mim e eu retornamos a secretaria da escola pesquisada, para após as análises dos dois pré-testes e confecção dos relatórios dos mesmos, iniciarmos o levantamento de dados, agora do público alvo (egressos de 2004 e 2005). Após os primeiros levantamentos ficou definido um encontro de aplicação do questionário de pesquisa, que foi marcado, na escola para o dia 24/11/2007, sábado, à tarde.

A segunda parte foi à aplicação do questionário de pesquisa e as dificuldades encontradas serão mais detalhadas a frente. A terceira parte desta pesquisa constituiu-se das entrevistas com os professores, e a quarta e última parte foi o levantamento do rendimento escolar confrontado entre a amostra e as duas sub-amostras.

A aplicação de dois pré-testes resultou em um questionário auto-aplicável de pesquisa, constituído de 46 questões e foram criados gráficos representativos das respostas, à disposição para consulta no apêndice. As questões do questionário foram elaboradas apoiadas na literatura específica (vide referências da subseção capitais familiares), na busca de identificar a trajetória educacional e os capitais familiares, dos egressos pesquisados visando responder as perguntas temas desta Dissertação.

Como já foi dito, o principal instrumento de pesquisa de egressos, neste *survey* ficou sendo então à aplicação de um questionário auto-aplicável socioeconômico e cultural. O questionário foi aplicado em uma amostra, do universo dos egressos concluintes, nos anos de 2004 e 2005, da escola pesquisada. Este universo foi escolhido, amparado no que recomenda os princípios da pesquisa de egressos (o público alvo deve ter pelo menos dois anos de conclusão de curso).

Após trabalho de rastreamento, na secretaria da referida escola, o universo disponível de egressos resumiu-se a 260 (duzentos e sessenta) egressos, após selecionar os desistentes e os retidos, a quantidade de questionários respondidos e apurados por turma, da Escola Municipal "Professora Maria Mazarello", dos anos de 2004 e 2005, constituiu-se na seguinte amostra:

Ano 2004	Ano 2005
Turma A = 23	Turma A = 20
Turma B = 16	Turma B = 16
Turma C = 13	Turma C = 13
Turma D = 10	Turma D = 11
Total parcial = 62	Turma E = 13
	Total parcial = 73
Total geral = 135.	

Planejei então a aplicação deste questionário auto-aplicável de pesquisa, na própria escola, programada para o dia 24 de novembro de 2007, sábado à tarde, através de uma grande mobilização já citada anteriormente. O comparecimento foi baixo, mesmo sendo amplamente divulgado e estimulado com sorteio e lanche, com apenas 35 (trinta e cinco) respondentes, ao questionário auto-aplicável de pesquisa comparecendo no citado dia, frente ao universo de egressos informado no parágrafo anterior.

Como nova estratégia para obtenção dos dados primários procedi a um sorteio de bairros, que envolviam as residências dos 229 (duzentos e vinte e nove) egressos restantes. Os bairros que compõem toda a região de moradia dos egressos localizáveis são os seguintes: Belmonte, Dom Silvério, Goiânia, Jardim Belmonte, jardim Vitória, Nazaré, Olhos d'água, Paulo VI, Pousada Santo Antônio, Ribeiro de Abreu, São Gabriel, Santa Maria Goretti, Tupi, Vista do Sol num total de 14 (quatorze) bairros. Foram sorteados 07 (sete) bairros, na intenção de cumprir o principal requisito, para atender ao princípio da aleatoriedade, exigido em uma pesquisa de *survey*, os bairros sorteados foram os seguintes: Belmonte, Jardim Belmonte, jardim Vitória, Nazaré, Paulo VI, Ribeiro de Abreu, Vista do Sol. O número de 07 (sete) bairros foi escolhido na intenção, de se obter uma amostra de respondentes, próxima aos 50%, do universo de 260 (duzentos e sessenta) egressos, tornado-a muito significativa (BABBIE, 1999). Depois de contabilizadas e conferidas, a quantificação dos questionários de pesquisa foi elaborado, um banco de dados em EXCEL.

Através do programa SPSS<sup>4</sup> foi possível criar tabelas de associação entre prestar vestibular, ser aprovado no vestibular com as principais variáveis representantes dos capitais familiares. As tabelas geradas por este programa apresentam estatisticamente o grau de liberdade apurado, e a probabilidade desta associação entre variáveis ser nula e/ou ter associação apenas por erro de amostragem.

---

<sup>4</sup> Programa para cruzamento de dados

Na tentativa de adaptar uma metodologia de classificação sócio-econômica utilizada pela UFMG<sup>5</sup>, para classificar seus candidatos ao vestibular, criei uma tabela de comparação dos fatores quantitativos de capitais, com os cinco principais indicadores, dos três capitais, para a amostra e cada uma das 02 sub-amostras. Para os quais foi também elaborada uma escala quantitativa, mas como tradução qualitativa. E reunindo a amostra e cada uma das 02 sub-amostras, numa única tabela, para cada capital identifiquei a diferença entre os aportes de capitais, de cada uma deles, podendo assim caminhar para finalização desta pesquisa. Explicações mais detalhadas encontram-se na 5ª seção – A análise da pesquisa.

### 2.2.1 As entrevistas

Para as entrevistas individuais e semi-estruturadas foi elaborado um roteiro, que incluía a captação da percepção subjetiva dos professores, com relação aos variados perfis de alunos. Pelas perguntas registra-se o entendimento de cada professor sobre os processos educacionais a que os egressos foram submetidos, tanto por eles (professores), quanto pela escola e também, pelo Programa Escola Plural. Ainda nas entrevistas foram obtidas informações, sobre a formação de turmas homogêneas, sobre a expectativa dos professores com relação à aprovação no vestibular, e etc. Além destas informações serem acrescidas dos resultados destes alunos no ENEM, no ano de 2005.

As perguntas também são reveladoras do grau de cumprimento do programa de conteúdos sugeridos pelos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), bem como do cumprimento do programa previsto para o vestibular da UFMG. (Vide – roteiro das entrevistas semi-estruturadas – no apêndice)

### 2.2.2 O rendimento escolar

O rendimento escolar foi apurado para toda a amostra e para as duas sub-amostras pela questão 39 [As suas notas e/ou conceitos nas disciplinas curriculares (matérias), durante o seu Ensino Médio foram, em geral. **Traj. Educ./ Cap. Cult.**], do questionário auto-aplicável de pesquisa. Lá se constatou diferenças significativas de rendimento escolar.

---

<sup>5</sup> UFMG. **Censo socioeconômico dos alunos de graduação – Fator Sócio Econômico**. Disponível em <http://www.ufmg.br/censo/fs>. Acesso em 20 de agosto de 2006.

Em apêndice é possível ainda, encontrar a exposição do rendimento escolar, apurados pelos dados constantes nos diários de classe, das sub-amostras de ingressantes ao ensino superior e dos aprovados no vestibular e não ingressantes ao ensino superior.

Para expor o rendimento escolar das duas sub-amostras, uma equivalência de escala de graduação é demonstrada abaixo, pois no ano de 2005, os egressos foram graduados numericamente de 0 a 100 pontos, pelo seu rendimento escolar. Já em 2004, os egressos foram graduados por conceitos de D até A, sendo que cada letra abrange uma faixa numérica, demonstrada a seguir:

EQUIVALÊNCIA:

- |                        |            |
|------------------------|------------|
| a) De 87 a 100 pontos  | conceito A |
| b) De 67 a 86 pontos   | conceito B |
| c) De 50 a 66 pontos   | conceito C |
| d) Abaixo de 50 pontos | conceito D |

(Vide – lista das duas sub-amostras analisadas com os respectivos rendimentos escolares, no último ano do ensino médio – no apêndice)

Nas considerações finais da seção empírica e nas conclusões são rediscutidas as evidências (capitais familiares pesquisados, trajetórias pós-ensino médio obtidas pelos egressos, as entrevistas com os professores e o rendimento escolar).

### 3 CAPITAIS FAMILIARES: A EVIDÊNCIA DA SUA IMPORTÂNCIA

Dentro da visão mundial sobre a desigualdade educacional, posteriormente a segunda guerra mundial revelou-se um salto nos índices de expansão educacional, graças a fatores econômicos, políticos e ideológicos. Pelo ponto de vista da economia, a educação passou a ser considerada como principal explicação, para o crescimento das riquezas nos países. Durante o Keynesiano, o mundo voltou seus olhos para o desenvolvimento crescente da tecnologia nos Estados Unidos, o que entre outros fatores aumentou a expectativa de mobilidade social na época. Reforçando assim, a visão otimista da realidade de uma sociedade provedora de oportunidades para todos, através dos avanços tecnológicos que atuavam na economia de forma positiva, aumentava a fé na ciência como motor do progresso.

Paralelamente a esse processo ocorreu a valorização crescente das ciências sociais, incluindo assim a Sociologia da Educação, que passou a desenvolver importante papel junto às atividades políticas e econômicas. Segundo Popkewitz (1994) apud Bonal (1998), o aumento da vida social e o crescimento do papel das ciências, na produção material e administrativa fundamentaram uma transformação significativa na sociedade.

Sobre desigualdade educacional, dentro da Sociologia da Educação, o Relatório Coleman (1966), trouxe uma contribuição citado por Bonal (1998) e principalmente por Forquim (1995), assim o descrevendo: foi um relatório publicado nos E.U.A. com o título de "Equality of Educational Opportunity", se destacava pela sua alta qualidade. Sua amplitude, dentre outros fatores faz com que essa obra, seja uma parte muito importante de qualquer bibliografia que trate da Sociologia das Desigualdades Educacionais.

O relatório tinha por objetivos estudar como as diferenças de raça, cor, religião, origem nacional poderia criar obstáculos, à igualdade da Educação nos E.U.A. A pesquisa foi feita da seguinte maneira: foi selecionada uma amostra composta por 645.000 alunos classificados em 5 diferentes níveis de estudos. As Escolas, os alunos, os professores e as famílias dos estudantes foram utilizados como fonte de dados pela pesquisa. Por meio da aplicação de 5 testes diferentes onde foram levados em consideração, desempenho verbal e não verbal, compreensão de textos através de leituras, matemática e cultura geral. O intuito era determinar que fatores pudessem explicar as desigualdades de desempenho existentes nos resultados desses testes. Dentre eles, o fato

dos alunos brancos obterem em média, resultados melhores que outros grupos, que, por exemplo, se mantiveram dentro da média. Outra autora acrescenta detalhes:

Em 1966, o Relatório Coleman [...] de grande impacto por avaliar as desigualdades de oportunidades educacionais para as minorias -- ressaltou a influência de características familiares (os recursos educacionais e econômicos do lar) no aproveitamento escolar diferenciado dos americanos-nativos, mexicanos, porto-riquenhos, africanos, asiáticos e brancos, [residente nos EUA] minimizando o peso dos recursos físicos e econômicos da escola. Ao mesmo tempo em que reconhecia que as fontes da desigualdade de oportunidades educacionais estavam primeiro no lar, também apontava a ineficácia da escola em superar esse impacto do lar na vida escolar. A pesquisa que se seguiu investiu em parte em mudanças efetivas nas escolas (reformas curriculares e didáticas, atenção à formação docente), mas também nos processos de socialização que precedem e apóiam o aproveitamento escolar, informando e legitimando políticas educacionais de intervenção no âmbito da família, a fim de prevenir o fracasso escolar das minorias étnicas e dos grupos em desvantagem social. (CARVALHO 2000, p.145)

E segundo Carvalho (2000), tais ações se desdobraram na teoria do déficit cultural que baseia suas análises na psicologia cognitiva, tendo como pontos chaves, as práticas pedagógicas e as ligações que existem entre mães e seus filhos (o ambiente familiar e/ou recursos familiares). Essa teoria serviu de base, para uma serie de ações pedagógicas com fundo compensatório no final dos anos 60 início dos anos 70 nos Estados Unidos.

Conforme também Forquim (1995), para os financiadores da pesquisa o foco principal era o nível de variação que existia entre as escolas. Pois parecia ser a solução mais viável desenvolver políticas públicas, que visassem à melhoria da qualidade de ensino oferecido nas escolas. Porém neste relatório, o ambiente familiar e/ou recursos familiares constituem um forte aspecto a ser analisado no tocante ao sucesso nos testes verbais, em especial o nível de instrução dos pais. A partir daí advém todo o meu interesse de problematização e pesquisa, e jogarei luz daqui para frente, apenas no atrelamento do ambiente familiar e/ou recursos familiares, às trajetórias educacionais, do público alvo desta pesquisa. Como também o ambiente familiar e/ou recursos familiares será o único ponto gerador das minhas perguntas e hipóteses na seção – a análise da pesquisa. E ainda é pertinente informar que, do modo como à teoria trata estes temas, realçou ainda mais o cenário que a empiria deste trabalho descortinou. Isto ocorreu quando a pesquisa realizada radiografou a realidade de um recorte ímpar (estudo de caso), revelando o seu particular matiz, sem em momento algum, descalçar-se da teoria.

### **3.1 Explicações Introdutórias**

O ambiente familiar e/ou recursos familiares podem ser potencializadores do efeito-escola e como também podem ser facilitadores da relação família escola. O efeito-escola é traduzido, como a importância do papel da escola como local de desenvolvimento cognitivo, de formação de hábitos e de convívio social. E ainda, o efeito-escola, sobre os educandos e principalmente sobre os seus rendimentos escolares, não serão desconsiderados nesta Dissertação. Porém o efeito-escola, neste estudo, apenas tangenciará levemente à análise na seção empírica, e nas conclusões ficará restrito a percepção subjetiva dos professores, sobre os variados perfis de egressos do ensino médio.

Como também, a participação da família como atuante na escola e sobre tudo como agente da perpetuação cultural é, paradoxalmente, vista como parte do problema da qualidade do ensino e ao mesmo tempo componente da solução para a elaboração da trajetória escolar de sucesso. Como fator de aglutinação entre a escola e a família, as políticas educacionais são, ou pelo menos deveriam ser instrumentos úteis no processo de aprendizado dos atores da relação família escola. Mas é necessário nos atermos ao ponto chave de até onde essa atuação desse instrumento (as políticas educacionais) pode ser sentida, de que maneira esse instrumento é capaz de articular a interação (existe eficácia), entre as práticas efetivadas no ambiente familiar e as rotinas escolares. E estas práticas e rotinas serão melhores tratadas na próxima subseção (Trajetória e Longevidade Educacional de Jovens Provenientes de Camadas Populares), independentemente da eficácia das políticas educacionais.

Desta forma e configurado o propósito deste trabalho, o meu foco não se desviará da trajetória educacional sustentada pelos aportes de capitais familiares, como possível diferencial para o ingresso no ensino superior. Para esta subseção, em capitais familiares torna-se prudente explicitar e delimitar, antes de mais nada, o significado do emprego deste termo (capitais familiares), quando nele incluo a seleção predominantemente encontrada na literatura, de três capitais revelados a seguir.

### **3.2 Conceitos e indicadores de capitais**

Os recursos disponíveis e aplicados pela família na Educação de seus filhos são segundo Silva e Hasenbalg (2002), de suma importância e esses recursos se dividem principalmente em três tipos: capital econômico, capital cultural, capital social. Na mensuração do capital econômico são levados em consideração principalmente: a renda

familiar, as condições físicas da moradia, que possibilitam aos jovens local apropriado para desenvolver seus estudos, assim como suas tarefas extracurriculares. Ainda, segundo os autores, essas condições incluem também a aquisição de material didático, revistas, literatura em geral, entre outros recursos que incentivem a dedicação aos estudos.

O segundo tipo de recurso o capital cultural, também chamado por Silva e Hasenbalg (2002) de recursos educacionais, é medido pelo grau de instrução dos adultos da família e também pela presença e valorização de objetos relacionados à cultura, arte e ainda por quaisquer objetos que expressem a valorização da cultura difundida pelas gerações anteriores, e pelos grupos dos quais a família faz parte e com os quais ela tem identificação. A condição dos pais no tocante ao capital cultural valorizado e em níveis adequados, influencia positivamente a relação dos filhos com os estudos, valorizando seus esforços no cumprimento de suas tarefas escolares. A medida que os níveis educacionais da população aumentam, as crianças são, conseqüentemente, criadas em ambientes que propiciam condições, para que os estudos e a aquisição de conhecimentos sejam mais valorados. Para Silva e Hasenbalg (2002), essa valorização é um fator que contribui para a ocorrência do aumento nas taxas positivas em relação ao desempenho dos estudantes.

Ainda segundo Silva e Hasenbalg (2002), o terceiro tipo de capital denominado capital social diz respeito, sobretudo a aspectos da rede social onde os alunos estão inseridos. Sendo intrínseco às relações inter-pessoais, mais especificamente centrado nas relações entre os educandos e seus pais e a atenção dada por estes, aos seus filhos. Para estes autores existe uma relação entre o número de filhos de uma família e o desempenho desses educandos nos estudos. Pressupõem que em uma família com muitos filhos, o tempo dedicado para dar atenção e incentivar cada filho, seja bem menor do que o tempo que esse mesmo educando teria a seu dispor, se estivesse num núcleo familiar composto por poucos filhos.

Eles assinalam ainda que, segundo pesquisas existe um déficit de capital social em famílias que tem suas bases em apenas um dos pais, freqüentemente a mulher. Especialmente quando quem ocupa todas as funções de chefe de família é a mãe, suas preocupações nessa posição com contas a pagar, com sua permanência no emprego, muitas vezes trazem dificuldade e sensação de estarem sobrecarregadas, tendo assim pouco tempo de qualidade para se dedicar aos filhos. Esta é uma realidade muito presente no contexto das famílias brasileiras, em especial as mais pobres. A mãe, ocupando o papel de chefe do lar, tem menos tempo para se dedicar à supervisão escolar do educando contribuindo assim, em parte, ainda que de maneira não intencional, para perda de parte do

capital social de que a família dispõe. O que frequentemente resulta numa queda do rendimento dos educandos na Escola.

Especificamente quanto à minha pesquisa centrada em egressos do ensino médio, a análise buscará identificar a influência da mãe e/ou qualquer responsável na supervisão do rendimento escolar bem como no fato do educando ter disciplina com os estudos e ter incentivo na continuação dos estudos pós-ensino médio como também na consolidação de princípios e valores morais e familiares.

Os indicadores principais apontados na literatura e utilizados na mensuração dos capitais são:

- a) Capital Cultural: a Educação de quem ocupa o papel de chefe da família;
- b) capital econômico: a renda da família que define quanto a família pode dispor para investir na Educação dos filhos;
- c) capital social: a presença da mãe como ocupante do cargo de chefe de família, o número de filhos, e a quantidade de componentes da família.

Silva e Hasenbalg (2000) destacam a importância, da composição familiar e da disposição dos papéis entre os atores familiares. Eles ressaltam ainda que o capital social determina o ambiente onde ocorre a interação entre os capitais econômico e cultural que influenciam no desempenho escolar dos filhos na família.

Segundo os mesmos autores (idem), no Brasil, quando levamos em consideração o principal indicador referente ao capital cultural é preciso destacar o fato de que as taxas de escolarização das mães têm melhorado significativamente através dos tempos. Esse aspecto, segundo as teorias que tratam da Educação no Brasil é um dos mais importantes contribuintes, na melhoria da Educação como um todo em nosso país. Outro fato que também merece destaque é que, com a queda da taxa de fecundidade, o Estado enfrenta menos dificuldades em oferecer vagas aos educandos, através do Sistema de Ensino e pode concentrar seus esforços, contando com a perspectiva de atender um número menor de alunos a cada ano que passa. Desta forma a queda da fecundidade contribui ainda para o aumento do capital social.

Como vimos até o presente momento, a família é de fundamental importância no desenvolvimento escolar do educando. As mudanças que nem sempre são positivas, na estrutura familiar e conseqüentemente no ambiente familiar, podem prejudicar os níveis de capitais que essas famílias têm para oferecer aos seus filhos. Dentre estas mudanças,

ocorrem alguns eventos críticos como podemos citar: gravidez não planejada, envolvimento com drogas, prisão de algum membro da família, a falta de estabilidade nas uniões matrimoniais e a parcela cada vez maior de mulheres, que têm que dividir seu tempo entre o trabalho e o cuidado com os filhos. O trabalho das mães, muitas vezes nesses casos, é a única fonte de renda responsável pelo sustento da família e elas contam para realizar essa tarefa, em boa parte dos casos, com salários que não podem ser considerados dignos. Além disso, convivem com as incertezas e excesso de cobranças, que o mercado de trabalho impõe. Esses fatores e tudo mais que contribua para uma mudança brusca, que altere a vivência e as relações familiares, de maneira negativa são, de fato, capazes de contribuir com a diminuição do capital social.

### **3.3 A otimização do capital cultural, pelas alavancas dos capitais social e econômico**

Uma interação entre os capitais econômico, social e cultural é utilizada em momentos diferentes por Bourdieu e Coleman apud Cazelli (2005), na década de 80, quando analisavam as desigualdades escolares. Assim, trouxeram um aporte à compreensão de capital visto não só para se referir aos recursos econômicos, mas também a origem cultural e social dos educandos. Essa metáfora era utilizada ao tratar de vantagens culturais e sociais dos indivíduos, e que poderiam influir de maneira positiva em sua trajetória escolar.

Segundo Cazelli (2005), essa idéia surgiu em grande parte devido a notória incapacidade de se explicar, de forma apropriada e exclusivamente, os motivos de sucesso ou insucesso escolar pelos fatores econômicos, o que lhes permitiu pensar que poderiam existir outros fatores relevantes, a serem considerados no processo.

Cazelli (2005), apoiada em definições de Coleman, define o capital econômico tanto como renda e riqueza material, como bens e serviços a que ele dá acesso. Portanto, considera este tipo de capital como um dos fatores relacionados ao contexto familiar que influencia o desenvolvimento do educando. A autora tece considerações sobre os benéficos, a curto e longo prazo, que esse capital pode auferir aos educandos que estão inseridos em meios, onde seus níveis são considerados altos.

A autora ressalta ainda que, praticamente não existem diferenças consideráveis entre as definições de Coleman e Bourdieu de capital econômico, mesmo quando Bourdieu enfatiza em sua teoria a competição existente entre indivíduos e grupos na

escalada social. Contextualizando os escritos de Coleman, Cazelli (2005) trata da existência de três aspectos da estrutura social tais como:

- a) As obrigações, as expectativas e a confiabilidade das estruturas,
- b) os canais existentes de informação,
- c) a aplicação das normas e sanções efetivas.

Esses fatores são influentes na qualidade das relações formadas nos grupos sociais facilitando, especialmente, o engajamento das pessoas na troca de recursos, no auxílio mútuo e na demonstração de interesse para com os interesses dos outros.

Para Nogueira e Catani (2001), analisando ainda Bourdieu identifica-se o capital social como sendo constituído por dois elementos, sendo eles: as redes de relações sociais, que permitem aos indivíduos ter acesso aos recursos dos membros do grupo ou da rede, e a quantidade e a qualidade de recursos disponíveis do grupo. Já Coleman teria uma concepção funcionalista do termo, compreendido como capaz de compartilhar aspectos de estruturas sociais e facilitar certas ações dos atores que sejam efetuadas em benefício próprio ou do grupo. Como as outras formas de capital, o capital social se caracteriza pela sua produtividade auxiliando na execução de certos processos e tarefas, em que na sua ausência não poderiam se desenvolver.

Segundo ainda Nogueira e Catani (2001), Bourdieu enfatiza os conflitos e as lutas concorrenciais entre indivíduos e grupos pelos diferentes espaços de poder buscando a ascensão social tendo, portanto, uma visão mais dialética, menos harmoniosa do termo, enquanto Coleman prefere focar sua atenção nos meios pelos quais os diferentes grupos sociais trabalham em conjunto. E conseqüentemente nas relações harmônicas de tolerância e trabalho em conjunto visando o bem comum, que se desenvolvem entre os membros dos grupos. Isso, em parte explica a tendência que tanto leva Bourdieu a relativizar o papel da família na mobilização de capital social, quanto leva Coleman a enfatizar as relações internas à família, como uma das principais fontes de mobilização deste tipo de capital.

Para Nogueira e Catani (2001) é ainda importante ressaltar que Bourdieu mantém o foco de seu trabalho nas relações sociais externas à família, e conseqüentemente na mobilização e reprodução desse tipo de capital. Coleman por sua vez defende que mais importante do que o número de indivíduos aos quais estamos ligados, é a qualidade existente nessas relações é que faz da própria família uma das redes chaves na construção de capital social.

Mas, a família não está ausente na análise de Bourdieu. Para os autores citados (idem) Bourdieu aponta o papel das famílias na construção do capital social de duas maneiras. A primeira se relaciona ao papel que a família desempenha, na contribuição para a construção do capital social extra-familiar, em síntese as redes construídas entre membros da comunidade. Já a segunda maneira está relacionada com a construção do capital social, no interior das famílias e na importância desse capital e dessa construção do mesmo no desenvolvimento individual dos filhos, em particular nos aspectos escolares e cognitivos. Demonstrando ainda, preocupação também, com os contextos tipicamente privados, informais, intensos e duráveis das relações familiares, nos quais acontecem as interações face a face que propiciam o desenvolvimento do processo de criação e manutenção desse tipo de capital.

Para o nosso trabalho interessa afirmar que, ainda que compreendido de maneira diferente, a família desempenha um importante papel na construção do capital social e deve, portanto, merecer atenção na nossa análise.

O capital social está fortemente relacionado com o grau de interesse, que os pais apresentam em relação ao desenvolvimento escolar dos filhos. Não apenas monitorando suas tarefas escolares, mas mobilizando esforços para garantir de todas as maneiras possíveis que os educandos contem com os incentivos e oportunidades necessárias para desenvolver uma relação harmônica com os estudos.

Voltando-nos, agora para a compreensão do capital cultural, retomaremos a obra de Nogueira e Catani (2001). Eles afirmam que, segundo Bourdieu, o capital cultural se apresenta de três maneiras distintas: no estado incorporado, no estado objetivado e no estado institucionalizado.

No estado incorporado, dá-se sob a forma de disposições duráveis, tendo como principais elementos de sua constituição os gostos, o domínio maior ou menor da língua culta e as informações sobre o panorama escolar. A acumulação deste tipo de capital cultural demanda que sua incorporação seja feita, mediante um trabalho de inculcação e assimilação que requer tempo de contato pessoal. No estado incorporado, a transmissão do capital cultural não se dá de maneira mecânica, hereditária ou por meios que envolvam compra, doação ou permuta. Deste modo, a internalização pressupõe um trabalho de inculcação, e de assimilação que exige investimentos a longo prazo, para tornar essa forma de capital parte integrante da pessoa.

O capital cultural no seu estado incorporado atua, de forma mais marcante, na definição do futuro escolar dos descendentes, uma vez que as referências culturais, os conhecimentos considerados apropriados e legítimos, e o domínio maior ou menor da língua culta trazida de casa (herança familiar) podem facilitar o aprendizado dos conteúdos e dos códigos escolares, mediando a interação existente entre o ambiente da família e o da escola.

No estado objetivado, o capital cultural é expresso na forma de bens culturais, tais como esculturas, pinturas, livros, revistas etc. Para possuir os bens econômicos na sua materialidade é necessário ter simplesmente capital econômico, o que se evidencia na compra de livros, por exemplo. Mas para que se possa usufruir dos benefícios que advêm desses materiais, é necessário os instrumentos que permitam apropriação dos conhecimentos existentes nas idéias expressas pelos mesmos como também o conhecimento dos códigos necessários para decifrar o conteúdo. Ou seja, é necessário possuir capital cultural no estado incorporado.

Já em seu estado institucionalizado, o capital cultural materializa-se por meio dos diplomas e práticas escolares efetivadas ao longo do tempo. O grau de investimento na carreira escolar está vinculado ao retorno provável que se pode obter com o título escolar, notadamente no mercado de trabalho. Esse retorno, ou seja, o valor do título escolar pode ser alto ou baixo dependendo de sua facilidade de acesso. Sua valorização dependerá da grande facilidade em obtê-los, gerando uma desvalorização dos mesmos, e quanto mais difíceis for o acesso a esses títulos mais eles serão valorizados.

Finalmente, para Bourdieu, segundo Nogueira e Nogueira (2002), o capital cultural em sua forma incorporada é o que tem mais influência sobre o indivíduo. E o que mais poderia contribuir para o desenvolvimento escolar dos indivíduos sinalizando, contrariamente ao que pensa o senso comum, onde os insumos de ordem financeira teriam mais peso na realidade escolar.

#### **3.4 A família e o capital cultural: seus fatores determinantes, na relevância da formação humana.**

Segundo Setton (2005), de acordo com Bourdieu (1998), ela afirma que alguns fatores relacionados à estrutura da família, as suas relações entre seus membros e suas redes de relacionamento criadas com outros membros da sociedade são fatores, que

interferem nos índices de sucesso escolar de seus filhos. Essa educadora detalha também, alguns aspectos relacionados com os capitais social, cultural e econômico que interferem no desenvolvimento do educando. Entre eles a formação cultural das gerações anteriores, o local de residência da família (centro ou periferia), o tipo de estabelecimento de ensino (público ou privado) onde o estudante efetua seus estudos, o sentido da trajetória social (ascendente ou descendente) do chefe do grupo familiar.

Ainda para a autora, as famílias que possuem filhos com uma trajetória de sucesso escolar, se caracterizam por transmitir as seus filhos, de maneira predominantemente indireta um capital cultural e um *ethos* com um sistema de valores implícitos e interiorizados. O que contribui para definir a postura e conseqüentemente suas ações do dia a dia, em relação ao próprio capital cultural e a instituição escolar. Estando estes jovens assim dispostos a valorizar e motivar-se para o conhecimento escolar, formando uma base significativa para alcançar o desenvolvimento escolar.

Para Setton (2005), o conceito de capital cultural se relaciona com um conjunto de estratégias, valores e disposições promovidos principalmente pela família, pela escola e pelos demais agentes da educação, que predispõem os indivíduos a uma atitude dócil e de reconhecimento com relação ao seu processo educativo e de sua importância.

Mas, como já foi salientado anteriormente é importante termos sempre em mente que o foco desse trabalho se localiza nos membros da sociedade, que estão notadamente fora dos grupos que detêm a cultura dominante. É importante que nos voltemos para as práticas presentes, na cultura das classes populares contextualizando suas vivências, levando em consideração, a maior parte possível dos fatores que incidem sobre elas respeitando assim, sua singularidade cultural, moral e ética. E também extraindo de suas vivências os usos variados que fazem da apropriação das formas de cultura, sejam elas legítimas ou não. Dito isso, para elas são, então, fatores importantes que se relacionam com o fluxo do capital cultural:

- a) Abertura e propensão a aceitação de vários tipos de informação visando aquisição de cultura;
- b) consciência de que a cultura se constrói com a análise, valorização a interiorização dessas informações e que para isso são necessários diversos tipos de investimento;
- c) consciência de que todos têm direito a manifestar e ter sua própria cultura, não sendo apenas privilégio das classes mais favorecidas.

Com a atenção voltada a esses e outros fatores de ordem similar, temos a real noção de que o entendimento de capital cultural é bem amplo e complexo. É importante observar que a partir do estudo desse processo de formação e assimilação desse capital, como recurso capaz de habilitar e caracterizar o indivíduo é ainda, importante destacar que ele flui e deve fluir, livremente sem se estagnar e que é construído por meio de práticas, muitas vezes mais simples, pouco complexas. Mas isso não diminui sua importância e relevância. E desta forma é bem mais fácil proceder a sua identificação, mensuração, evolução através da história e contextualização de sua utilização em diferentes segmentos sociais.

Segundo Setton (2005), em concordância com outros autores que tratam do tema capital cultural, o mesmo, só tem sentido como recurso fundamental para o desenvolvimento escolar, quando existem condições para sua transmissão. Então sabemos que todos os esforços feitos pela família, e pelo Estado para que o capital cultural seja valorizado e possa ter sua real função alcançada, podem se tornar sem valor, se esse recurso não contar com espaço e tempo para ser transmitido, praticado e conseqüentemente valorado por aqueles que têm contato com o mesmo. E também para Lahire (2004), mais importante que o nível de capital cultural possuído, é sua qualidade e transmissão. A posse de baixos níveis de capital cultural não deve de forma alguma impedir sua valorização, visto que a preocupação com a sua transmissão pode ser maior do que em grupos de contenham altos níveis de capital sem, contudo ter a preocupação de transmiti-lo.

Fatores importantes aos quais devemos estar atentos, com relação a transmissão do capital cultural, que segundo a autora (idem) merecem nossa atenção são: a) As formas de expressão da cultura na forma escrita utilizadas pela família. b) As condições e disposições econômicas. c) A ordem moral doméstica. d) A maneira como a autoridade familiar é exercida em casa. e) Como são concentrados os investimentos pedagógicos.

Pensamos que a principal contribuição de Lahire (2004), para as teorias do capital se traduzem na originalidade de explorar a complexa rede de fatores relativos ao sucesso, no desenvolvimento escolar das classes populares, analisando a interdependência dos elementos e fatores que influem na formação e orientação dos membros mais jovens destas famílias, com a escola. Tornam-se estes, então, o diferencial que, em parte, explica porque existe a possibilidade de sucesso escolar, mesmo quando este parece improvável.

Desconsiderando aqui a influência da relação com a escola, conforme o que outros autores tratados aqui já ressaltaram, é de suma importância à forma, como o indivíduo que ocupa a posição de chefe da família exerce sua autoridade, sobre a mesma. De acordo com Setton (2005) e Forquin (1998), essa ordem moral tem influência sobre o processo de socialização dos jovens membros da sociedade, por que esta é, entre outras coisas, indissociável de uma ordem cognitiva. Quando o educando conta com um ambiente harmônico em casa na maior parte do tempo, tanto moralmente, quanto financeiramente ele apreende de forma inconsciente métodos de organização, que refletem na maneira como ele lida com o ambiente escolar e a vida.

Assim, se o educando constrói, desde a sua infância, uma figura consciente para si própria, de suas responsabilidades, exercendo sua autonomia de forma justa e ponderada e desenvolvendo práticas pedagógicas que auxiliem a si mesma em sua trajetória escolar, as suas chances de sucesso no desenvolvimento social e cognitivo crescem consideravelmente.

Juntamente com os aspectos acima é preciso considerar também, a relação da família com as formas de investimento pedagógico, que se dão entre outros no empenho em busca da melhor escola (SETTON, 2005). Deve-se ainda considerar a oferta por meio da família de meios para que o estudante desenvolva sua trajetória escolar, com o máximo de tranquilidade possível. Setton (2005) pontua ainda a importância das condições psicológicas que concorrem para que a família se fundamente de maneira estável. Dentre elas, consideramos a mais importante a abertura para o diálogo livre de barreiras e preconceitos. Uma configuração familiar em que se valoriza o conforto psicológico, a segurança afetiva, o reconhecimento de emoções, as dificuldades ao longo da trajetória de crescimento dos filhos, fornece condições que certamente favorecerão o contato, a troca de estímulos e, portanto, a transmissão mais assegurada de valores culturais.

O diálogo cotidiano, a abertura para as trocas de experiências e informações, o interesse e a dedicação aos planos e expectativas da carreira são importantes, para o desenvolvimento escolar dos indivíduos. A autora em sua pesquisa identificou que o incentivo, o empenho, o crédito dado aos filhos com trajetória acadêmica valorizada, são pontos de apoio relevantes, para o desenvolvimento de condições de confiança e de auto-estima.

As considerações de Lahire (2004) sobre os hábitos culturais das famílias também merecem destaque. Entre os fatores que constituem esses hábitos estão às

práticas de leitura e escrita desenvolvidas pela família com suas peculiaridades e rotinas. Lahire dá especial atenção aos efeitos dessas práticas ao longo do tempo as quais, desenvolvidas desde cedo, contribuem para a socialização e o próprio desenvolvimento escolar dos indivíduos. Lahire está atento ainda para o fato da existência do capital cultural, juntamente com as práticas que são inerentes a ele, como: freqüentar bibliotecas, hábitos de leitura e estudos, mas que por si só, não são suficientes para determinar ou garantir mecanicamente a posse do capital cultural dos indivíduos. Mais do que isso são importantes as formas de se relacionar com a cultura, as formas de transmissão, de apreensão e de apropriação dessa cultura. É preciso então observar as condições desse processo de transmissão/interiorização, para entender esses recursos como responsáveis ou artífices de um sucesso.

#### 3.4.1 A realidade da família brasileira

Setton (2005) analisando a realidade do Brasil, afirma que devemos também nos ater a outras formas de contato entre os membros da família, como bens simbólicos, muitas vezes provenientes da cultura definida como informal, propiciadas, sobretudo, pelas interações sociais características da modernidade em permanente mutação. Ressalta, assim, o papel e a importância dos veículos de transmissão de massa, que tem papel fundamental na cultura moderna brasileira, juntamente com as mudanças ocorridas no campo das comunicações na década de 80 em diante, até o presente momento.

Nesse novo panorama, as tecnologias aplicadas a comunicação tem papel predominante e fundamental. As mudanças que se originam graças ao seu desenvolvimento, interferem em grande parte nos processos que propiciam a comunicação, e conseqüentemente na criação, manutenção e transmissão do capital cultural e social. São cada vez mais difundidas as novas formas de leitura, escrita, envio de mensagens, da própria forma de se expressar dos seres humanos. Esses processos são fartamente influenciados por essas novas maneiras de transmissão da informação sendo um exemplo claro disso a Internet. Esta, mesmo não sendo do acesso de grande parte da população brasileira, na comodidade do seu lar, interfere de maneira significativa nas ações do cotidiano. Prova disso é o número crescentes de estabelecimentos, onde se pagando certa quantia é franqueado o acesso, à Internet por certo tempo. As mudanças ocorridas pela popularização da internet, mesmo que em parte, são notáveis.

Setton (2005), continuando em suas observações, aponta as seguintes ferramentas de difusão de informações como as que merecem ser consideradas, frente à realidade das famílias brasileiras: a televisão e as emissões de radiodifusão, que trazem em

sua programação alguns programas informativos e educativos com bases didáticas e pedagógicas, entrevistas com médicos, políticos, juizes e outros, que de certa forma contribuem para o esclarecimento da população. As novelas têm seu lugar à parte nessa discussão, dada a sua importância e a sua grande penetração junto às massas.

A autora (idem) afirma que as transformações de ordem cultural, derivadas, sobretudo da evolução da reprodutibilidade técnica dos textos e das imagens têm papel fundamental nas novas formas de aprendizado. Deste modo nos permite usar e usufruir das produções culturais, despertando e ampliando a sensibilidade por meio de recursos cada vez mais sofisticados em relação às cores, imagens, áudio e interação com os conteúdos propostos. Tudo isso nos torna mais aptos ao aprendizado, quebrando barreiras de maneira cada vez mais rápida, em busca da formação de indivíduos capazes e bem informados. Nesse novo contexto, não seria mais possível pensar a educação em sua acepção tradicional, como instrução formal empreendida, sobretudo nas instituições formais do ensino.

Em decorrência disso, novas formas de aprendizagem vêm surgindo e ocupando aos poucos seu espaço, graças a seu mérito, abrangência e atendimento as expectativas de seus usuários. Esses novos formatos, muitas vezes, não são bem vistos por muitos educadores, sendo, por eles, considerados como meios informais e muitas vezes, de pouca confiabilidade, enquadrando-os fora dos círculos legitimados de educação.

A autora (idem) ressalta ainda, a necessidade de circunstanciar e caracterizar o material produzido por essas novas formas de interação com o conhecimento e a cultura, já que elas têm um forte caráter socializador e um grande potencial para ser explorado na educação.

Soares e Collares (2006) exemplificam muito bem todo o pensamento dos autores citados anteriormente, através do trabalho por eles realizado. Onde pode-se constatar que os dados<sup>6</sup> obtidos por eles são compatíveis com a idéia de que, a participação ativa dos pais na educação dos filhos funciona, estimulando a absorção dos recursos familiares transformando-os em ferramenta utilizada na evolução do desempenho cognitivo dos estudantes. Os dados obtidos demonstram que a escola pode estimular essas práticas,

---

<sup>6</sup> No artigo de Soares e Collares (2006) foram usados dados, apurados pelo SAEB sobre alunos de oitava série das escolas públicas, submetidos ao teste de matemática, que perfazem um total de 30.354 alunos divididos em 1.692 escolas de todas as regiões brasileiras. O artigo mostra uma correlação, entre melhor desempenho em matemática e o maior envolvimento dos pais.

por meio de atividades que levem a efetivação de atitudes onde a família assuma seu papel como educadora de seus filhos. Entendendo-se educar numa perspectiva mais ampla, inclusive colaborando na construção de sua identidade como indivíduo.

Para o encerramento desta subseção é preciso destacar que dentro dos 03 (três) capitais familiares, as variáveis mais recorrentes na literatura (renda da família, escolaridade da mãe, morar com pai/mãe e etc) serão pesquisadas e confrontadas com o fato de prestar o vestibular e com o fato de ser aprovado no vestibular. Como também estas mesmas variáveis e outras serão confrontadas entre grupos oriundos da amostra pesquisada.

## **4 TRAJETÓRIA E LONGEVIDADE EDUCACIONAL DE JOVENS PROVENIENTES DE CAMADAS POPULARES**

Trajatória e longevidade educacional, estes termos para estudantes oriundos das camadas menos favorecidas sócio-econômica e com pouca inserção na cultura dominante, trazem em si inúmeros desafios. Por este fato concluir a educação básica e ingressar no ensino superior depende das condições nas quais, a educação básica foi percorrida, ou seja, com o mínimo possível de dificuldades pessoais e com um grau de qualidade socialmente referenciada.<sup>7</sup>

Para as camadas populares, trajetória e longevidade educacional podem ser percursos muito diferenciados. Trajetória educacional, quase todos tiveram, basta matricular-se, em algum momento, na escola. Já longevidade, “é que são elas”, nem todos, das citadas camadas populares vão obtê-la. Então por que uns obtêm e outros não? Que estratégias e práticas fazem a diferença, para a longevidade educacional?

Esta problematização é importante, pois, de outra forma ficaria incompleta uma discussão sobre os capitais familiares, sem o devido “arremate” final, problematizando então, a trajetória e longevidade educacional de jovens provenientes das camadas populares.

### **4.1 A combinação dos determinantes: auto-determinação e trajetórias familiar e educacional**

A participação do estudante em sua trajetória escolar é de suma importância, deve por tanto ser pautada pela postura ativa, comprometida, focada e marcada pelo planejamento de suas ações efetivas. Ele deve manifestar ainda uma autodeterminação e disposição para efetuar investimento pessoal no seu processo de escolarização. Tal postura se apresenta em vários casos de forma interiorizada no estudante. Bem como a própria mobilização da família, seus anseios em relação ao futuro dos filhos. E há também, os casos em que os alunos precisam traçar seu caminho sem a ajuda dos pais, ou mesmo tendo que enfrentá-los e superar suas imposições na busca de uma trajetória escolar prolongada e cheia de bons frutos.

---

<sup>7</sup> Apesar da ampla discussão sobre o que é qualidade na educação, a qualidade na educação básica citada acima, aqui é entendida somente como a capacidade de seus egressos de obterem vaga no ensino superior o que não é algo simples, por isso, socialmente referenciada.

Terrail (1990) e Rochex (1995) afirmam que a formação da autodeterminação do estudante, difere de indivíduo para indivíduo. E os vários tipos de motivação são condições essenciais, para que o sucesso escolar ocorra. A gênese da autodeterminação do filho é, portanto, diferenciada e sua mobilização, pode tanto ser de origem material ou baseada em outros fatores emocionais, sociais, como auto superação, etc.

Pode até parecer redundante, pelo que já foi tratado na subseção anterior, mas faz-se necessário recontextualizar a escola, visando reconduzi-la ao seu papel fundamental, enquanto componente essencial, dentro do meu objeto de estudo. De acordo com esta lógica de raciocínio, devemos repensá-la sob vários ângulos, entre eles, um dos mais importantes é a sua interdependência com a família. Nessa relação, a escola assume a função de ditar parâmetros relativos ao que é o sucesso. Um desses parâmetros é a delimitação de certas disposições ao educando de ordem racional, cultural, cognitivas e morais, que o tornam apto a ser uma pessoa que atenda as expectativas sociais e humanas da contemporaneidade.

Como outro parâmetro dessa relação intrínseca entre a escola e a família é o papel central que ela assume na vida do estudante e de sua família. Estes passam a girar em grande parte ao redor da escola, contribuindo na construção da identidade, que de positiva, como deveria ser, se transforma em negativa, quando o estudante não se encaixa nos ditames da escola (TERRAIL, 1990).

Analisando as contribuições que constam no trabalho de Viana (1998), sobre o tema trajetória escolar de sucesso notadamente representada pela longevidade, destacamos a identificação de configurações tipificadas como singulares, analisadas a partir de fatores interdependentes, estabelecidos previamente no início de seu trabalho e aqui referenciados, sendo eles: a visão da escolarização apresentada pelas famílias e pelos alunos, e as relações caracterizadas pelos índices de inter-subjetividade e intergeracionais apresentadas, graças ao prolongamento da trajetória escolar, a relação da família e do aluno com o tempo, o tipo de socialização adotado pela família, as diversas formas de se mobilizar em torno das práticas voltadas para a escolarização e ainda as influências externas que incidem sobre a família e conseqüentemente atuam sobre a trajetória escolar do aluno.

A autora relata ainda a caracterização incipiente desse tipo de pesquisa no Brasil, que segundo nossos estudos ainda permanece assim, considerando-se o vulto e a importância desse tema para a educação em nosso país. A literatura existente ainda é escassa e muitas vezes esse tipo de pesquisa é visto com desconfiança, ou mesmo caracterizado como de menor importância. Zago (2006), frente a esse tipo de postura ressalta que, se ater a essa tipologia de estudos não é estudar uma pretensa minoria, e sim voltar à devida atenção a grande maioria da população que aspira ao desenvolvimento e ao sucesso escolar, mesmo esse último não sendo sempre alcançado, mas nem mesmo assim menos buscado e perseguido.

Ainda sobre esse assunto Nicolaci-da-Costa (1987, p.54) sinaliza o seguinte: “Parece que o sucesso escolar do sujeito das camadas populares tem o potencial de roubar-lhe não somente a identidade cultural, mas também o estatuto de problema a ser tomado como objeto de estudo”. O fato citado ainda explica a procura de Viana (1998), pelas referências que constituíram sua revisão teórica na literatura francesa (onde tal tema tem recebido a partir da década de 80, atenção especial que se traduz em fortes investimentos em pesquisa). Sobre as considerações no sentido de empreender esse tipo de pesquisa, a autora mais uma vez ressalta que:

[...] enveredar por esse caminho de investigação, constitui-se num empreendimento portador de possibilidades, mas também de dificuldade e riscos. A ausência de uma literatura nacional sobre o tema; as referências teóricas que o abordam e refletem a partir de situações sociais específicas de outra sociedade, no caso, a francesa; inexistência de um paradigma teórico, decorrente da própria novidade e originalidade do tema, são dificuldades que não desconhecemos. Nossa tarefa, para suprir essas lacunas tem sido a de ir construindo explicações com as referências de que dispomos, que são fecundas mais dispersas (VIANA, 1998, p. 3).

A conceitualização do termo camadas populares, escolhida pela autora (idem) que apresentarei a seguir, se baseou em suas diversas leituras efetuadas para a elaboração de seu trabalho e se justifica entre outros motivos por abarcar as especificidades que são inerentes ao termo quando o mesmo se aplica a realidade do nosso país. Assim sendo, ela considera ainda os seguintes fatores que pautam sua aplicação: famílias que passam por situação econômica difícil por períodos de tempo extenso, composta por pessoas que apresentam baixos níveis de escolaridade, que exerceram ao longo de sua vida profissões denominadas de cunho manual.

Uma das principais obras analisadas por Viana (1998), cuja autoria pertence a Sader e Paoli, lhe permitiu atentar para o fato que as famílias investigadas, nesse tipo de estudo apresentam certo grau de heterogeneidade, conforme as palavras dos autores.

Os trabalhadores, os operários, os subalternos, os populares, os habitantes de periferias, favelas e subúrbios, os migrantes, os mobilizados em sindicatos e os participantes de movimentos sociais urbanos como um corpo de pessoas e grupos que, juntos, formam para o pensamento sociológico uma "categoria", uma "estrutura" ou uma "prática coletiva" no interior de relações com outros grupos que lhe são antagônicos (SADER e PAOLI, 1986, p. 39).

Esta heterogeneidade enfatizada na obra desses autores, é de grande relevância, sobretudo de grande utilidade para as pesquisas que se seguiram. Aos autores se credita ainda a identificação de índices de "diversidade cultural, racial e profissional", e ainda forte diferenciação interna, resultante dos diversos tipos de experiências acarretadas pelas famílias em seus meios sociais, culturais e laborais, onde na maioria das vezes se forja sua trajetória. Ainda sobre esse aspecto Viana (1998, p. 6) diz: "Essa diversidade na composição de camadas populares brasileiras, verificada na pesquisa, leva os autores [Sader e Paoli] a salientar a dificuldade de sua conceituação (e, por conseguinte, a necessidade de mudança nas formas de sua abordagem)".

Tal posicionamento reforçado na obra de Viana pode ser ainda encontrado em Sader e Paoli (1986, p.59) onde temos que:

Não é por acaso que o termo "classes populares", com toda a sua imprecisão venha se insinuando no lugar do antigo vigor com que se pretendia delimitar as fronteiras de cada classe. (...) A noção de classes populares está aí, portanto, indicando um problema não resolvido.

Como as indagações que levaram a opção de Viana por essa temática de certa forma coincidem com as nossas motivações para tratamento desse mesmo tema, bem como de outros autores, vale aqui destacá-las: quais as explicações que podem ser dadas ao fato de alguns alunos provenientes de classes populares chegarem à universidade e outros não? Qual o papel e as práticas empreendidas pela família que influenciam na trajetória escolar dos alunos? Como algumas configurações familiares distintas da maioria se apresentam e qual o seu papel nessas trajetórias de sucesso? O que de fato esse sucesso escolar, em forma de trajetória representa para esses estudantes? Como as relações pautadas pelas mobilizações cultural e social influem nessas trajetórias de sucesso? Como essa mobilização se apresenta? Através de quais práticas? Quais são seus custos para a família? Quais os atores individuais e grupos com potencial de influência sobre os estudantes? Qual a relação desses estudantes com o tempo e o futuro e como essas categorias são concebidas pelos mesmos na construção de sua trajetória escolar?

De certa forma, algumas destas questões foram trabalhadas na subseção anterior, mas o aprofundamento nesta subseção permitirá uma abrangência maior da temática e suas especificidades.

Assim, sobre tais configurações Viana (1998, p. 7) ressalta que:

[...] são o resultado do entrelaçamento interdependente dos seguintes princípios ou traços orientadores de análise selecionados para a pesquisa realizada por ela:

1. Quais os significados que a escola, em geral, e o acesso à Universidade, em particular, assumem para os pais e para os alunos-filhos;
2. Quais as disposições e condutas, sobretudo dos alunos-filhos, em relação ao tempo;
3. Quais são os processos familiares de mobilização escolar;
4. Quais são as influências de outros indivíduos, e dos outros grupos de referência exteriores, ao núcleo familiar enquanto modelos e oportunidades para uma escolarização prolongada;
5. Quais são os modelos socializadores familiares, como expressão dos tipos de presença educativa das famílias.

Também, analisando as contribuições que Laurens (1992) oferece para essa temática, o autor reforça outros posicionamentos já mencionados, sobre a combinação entre autodeterminação e trajetórias familiar e educacional. Temos a contribuição do autor sobre a chamada dimensão ideológica, que pode ser traduzida como o grau de aspiração, à longevidade educacional, que deve ser incluída como variável que favorece o sucesso escolar, tendo assim um papel importante nas interpretações sobre o tema, porém não necessariamente tendo que ser o principal centro do mesmo.

A busca por uma trajetória social de sucesso e, conseqüentemente a mobilidade social se dá através dos tempos, constituindo uma trajetória marcada pelos obstáculos, caracterizada pela sua não linearidade. Tal objetivo muitas vezes é buscado numa mesma família por gerações seguidas, com esforço e comprometimento. E esse objetivo tão almejado, muitas vezes não alcançado, constitui foco de estudos desde meados no século passado e, segundo sugestão de Viana (1998), um dos pressupostos desses estudos é o de considerar as origens sociais sob o ponto de vista genealógico. Essa “luta” geração após geração é também apontada como:

O que pode esclarecer o fato de que uma parte daqueles que tem a maior probabilidade de reprovação na escola elementar possa escapar a esse risco e mesmo, em certos casos, ocupar as melhores posições nas classificações escolares (LAHIRE, 2004, p.65).

Segundo a autora ao analisar a pesquisa de Lahire (2004), os casos particulares apresentados se constituem como resumos originais de traços e ou características gerais.

As contribuições de Terrail (1990), para a Sociologia da Educação, fizeram com que os estudos sobre trajetória escolar se desenvolvessem tanto sobre como as relações entre pais e filhos refletem na trajetória escolar dos últimos, quanto na capacidade dos estudantes investirem em sua própria escolarização.

No tocante a visão dos pais com relação aos estudos dos filhos, e sua capacidade e disposição de proceder a investimentos que possam somar à autodeterminação do estudante em prol do seu sucesso escolar, com vistas a elaborar todo o planejamento das ações necessárias, o autor ressalta que:

[...] conceber a possibilidade de enfrentar um longo período de dificuldade, pode inscrever a possibilidade numa representação global do social e de seu próprio lugar no social e dispor ainda de valores que sustente o esforço a longo prazo e justifique a desatinação prioritária ao empreendimento de recursos familiares em energia, tempo e dinheiro. (TERRAIL, 1990, p. 225 )

#### **4.2 Escolaridade prolongada, componente de uma trajetória escolar de sucesso nas camadas populares: o contexto e histórico familiar**

Ainda apresentando aspectos baseados em pesquisas empíricas, sobre trajetórias escolares mais longas de jovens provenientes de camadas populares, é válido também ressaltar que em diversas pesquisas, nelas aparecem a presença de rupturas, ao mesmo passo em que são marcadas por processos de continuidade. Constituem-se como uma condição facilitadora de longevidade escolar, embora seja possível que essas ocorrências se dêem inicialmente em meio a processos de ruptura e ambivalência.

Segundo Terrail (1990), partindo-se do princípio da orientação teórica, onde a trajetória escolar prolongada depende da desvalorização e negação das origens, culminando com certo afastamento subjetivo dos pais. Estes que por suas vezes desejam alto grau de sucesso dos filhos, o autor ressalta ainda a contradição desse processo em que muitas vezes os jovens, se vêem frente a frente com sua história familiar.

Assim, em alguns casos, os elementos da configuração familiar e da configuração mais ampla família-escola possibilitariam o sucesso escolar num contexto facilitador de continuidade subjetiva família-escola e em outros, este sucesso se realizaria, apesar das rupturas ambivalentes. Os processos de continuidade aparecem nas

situações de valorização da história familiar por parte dos pais e dos filhos, de ausência de disputa. No caso dos pais, quando autorizam o filho a ir, no sentido de emancipar-se e ser outro, essa autorização tem lastro numa auto-estima. No caso dos filhos, ela ocorre quando os pais se constituem em modelos dignos de serem reproduzidos. Ao contrário os processos de ruptura assentam-se basicamente na desvalorização e na disputa. Quando os pais se auto-desvalorizam, assim como desvalorizam sua própria história, as chances de não permitirem que o filho se emancipe do ponto de vista cultural e social, mas, ao contrário de amarrá-lo na sua própria desvalorização, são muitas. (VIANA, 1998, p.58)

Outra questão contemplada no trabalho de Viana (1998) se baseia na relação dos estudantes provenientes de camadas populares, com trajetória de sucesso e com o tempo. A partir das várias leituras contidas nos trabalhos analisados pela autora podemos inferir que tais estudantes que atingem o nível de ensino superior, traçam sua trajetória escolar baseada num tempo próprio, fazendo todo o possível para superar dificuldades mediante suas oportunidades e vivências diárias.

Um tempo de construção de vida fundado numa "compreensão" de que o possível se confunde com o real e, nesse sentido, implica num horizonte temporal alargado e com condutas de perseverança. Pressupondo também que exista, do ponto de vista das "representações sociais", um tempo "normal" de entrada na Universidade, a faixa de 18-20, os universitários de origem popular investem na sua escolarização com uma orientação temporal que se pauta por um tempo fora do padrão. Fazemos ainda a hipótese de que esse tipo de atitude é diferenciado em relação a uma concepção de tempo mais generalizada no interior das camadas populares, e que pode se constituir num importante trunfo facilitador do sucesso escolar para esses sujeitos, ao lado de outros traços que constituem a configuração desse mesmo sucesso. (VIANA, 1998, p. 60)

Assim, o tempo é algo relativo, não se trabalha com ele, nas camadas populares, da mesma forma que as classes mais favorecidas, conforme nos afirma Viana (1998, p. 62):

O acesso à universidade como projeto, como aspiração, como significado e com movimento concreto de conquista é o nosso campo de pesquisa, neste sentido, pensamos utilizar de elementos presentes no significado do horizonte temporal, tal como acima esboçado para identificar os modos particulares de relação com tempo que aparecem nos casos que estudamos. Ou seja, consideramos esse conceito um instrumento de grande importância para análise e compreensão de certas práticas e disposições temporais, de determinados modos de relação com o tempo, com as quais nos deparamos em nossas entrevistas.

Segundo Portes (1993), os alunos pesquisados em seu trabalho apresentaram em sua maioria, conclusão do ensino médio dentro do tempo previsto pelo sistema de ensino. Mas que essa projeção de idade para o término do ensino médio das camadas menos favorecidas, aponta para um aumento na idade dessa conclusão. Assim, esses alunos atingem o ensino superior por volta dos 21 anos, o que demonstra um atraso em torno de 3 a 4 anos, com relação aos estudantes que apresentam situação financeira melhor. O que nas palavras de Portes (1993, p. 207).

[...] equivale a dizer que uns entram no momento em que os outros estão saindo da universidade e ingressando no mercado de trabalho. É que os diversos tipos de obstáculos encontrados para se aceder [sic] à universidade fazem com que a vantagem decorrente da idade regular mantida nos níveis anteriores da escolaridade perca-se aqui. Isso não só como resultado da entrada no mercado de trabalho, mas também como consequência de se ter cursado, nos dizeres dos pesquisados “escolas sem qualidade”; efeito este percebido no confronto (no momento do concurso vestibular) com colegas bem preparados e mais competitivos portadores de vantagens culturais e econômicas.

Os estudantes provenientes de camadas populares precisam apesar de suas condições de vidas pouco favoráveis e instáveis, atuarem de forma a reverter através de estratégias próprias essas condições. Desta forma, procuram criar um ambiente onde a estabilidade conseguida, através dessas estratégias atue a seu favor, pois é sabido que a rotina saudável e a estabilidade são condições que favorecem a elaboração de projetos e planos de vida, fundamentais componentes de uma trajetória de sucesso. Assim conforme Viana (1998) afirma tais estudantes, apesar de todas as adversidades que enfrentam têm forte tendência a apresentar certo grau de disposição, para transformar suas próprias vidas.

Assim Mercure (1995, p. 75) conceitua, a expressão plano de vida como:

Uma visão de conjunto do futuro, a qual é ligado um determinado traço do que se tem intenção de fazer, num futuro mais distante, e a qual é também ligada uma seqüência ordenada de projetos coordenados e destinados a alcançar objetivos a longo prazo.

O plano de vida tem então por função principal direcionar os projetos do estudante em relação ao seu futuro, fornecendo a ele informações gerais de como seu futuro poderá ser dependendo da sua linha de ação traçada, sendo assim correlato a uma noção de temporalidade estendida a prazos maiores. Como anteriormente descrito nesse trabalho, o estudante proveniente de camadas populares desenvolve uma relação extremamente particular com o tempo, acompanhado quase sempre das implicações do termo necessidade. Os jovens que apresentaram esse tipo de relação benéfica com o tempo lucraram muito. Pois essa intimidade, essa correlação com a realidade vivida pelo estudante, e esse equilíbrio funcionam como um indicador da capacidade de criação e manutenção de planos de vida. Desta maneira, fizeram com que, as privações, pelas quais passaram, em prol de uma trajetória de sucesso escolar, fossem mais facilmente suportadas, e os resultados positivos devido ao alcance de metas pré-estabelecidas mais evidenciadas e valorizadas.

Com relação ao aspecto perseverança, essa disposição constitui um traço extremamente forte para a sobrevivência escolar, nas camadas populares imbricadas,

conforme já apontamos, com a “perspectiva dominante de conquista e de horizonte temporal ampliado”. (VIANA, 1998)

Em suma, pressupomos que um dos traços explicativos da longevidade escolar, nas camadas populares esteja ligado com a extensão do horizonte temporal de futuro, com a possibilidade (sobretudo na sua dimensão subjetiva) que isso implica de construir planos de vida, com uma disposição dominante de conquista em geral ao futuro e com uma orientação temporal básica de perseverança. A hipótese que sustentamos aqui é a de que essa conjunção de traços, pessoais e familiares que dizem respeito a uma relação com o tempo, articula-se aos diferentes momentos da história familiar e é mobilizadora de energias subjetivas, para o empreendimento escolar, mesmo em condições materiais e culturais de vida adversas. (VIANA, 1998, p. 66)

Os chamados investimentos escolares perpetuados pelas famílias em prol de seus filhos, e todas as ações e atitudes com foco no desenvolvimento no nível de desempenho escolar dos estudantes caracterizam-se como práticas e subsídios. Tais ações e disposições como previsto em suas nomenclaturas compõem tanto práticas como: acompanhamento contínuo das tarefas escolares, análise das várias escolas onde seu filho tem possibilidade de estudar, e posteriormente escolher e empreender esforços para que sua vaga na mesma seja garantida. Bem como, quando necessário providenciando da melhor maneira possível, outras práticas de aprendizado fora da escola. Como também estando presente na escola, seja em reuniões, festividades ou sempre que for oportuno ou necessário. Além de proporcionar como subsídios de ordem emocional, conversas sobre a escola e temas da atualidade, esclarecimento de dúvidas, para que o sucesso escolar ocorra. Assim temos que a escola passa a ser o foco, que orienta ações dos pais com relação ao futuro dos filhos.

Uma contribuição importante vem de Portes (1993), ao discorrer sobre a natureza do que as famílias de estudantes de camadas populares realizam através de práticas efetivas em prol da trajetória escolar do estudante, podemos caracterizá-las como ações marcadas pela diversificação e complexidade, e que pelo menos aparentemente não obedecem a “paradigmas pré-estabelecidos”. Em sua obra o autor ressalta ainda que, o nível de aspiração com relação a continuação dos estudos varia de acordo com trajetória e história da família.

[...] sugerem que o nível de aspiração escolar da criança depende da **imagem social** [grifo do autor] que a família tem de si mesma. Esta imagem é produto complexo, não só da posição sócio profissional do pai, mas igualmente da história da família e da história escolar dos membros da família nuclear. (PORTES, 1993, p, 151)

Este fato ajuda a compreendermos por que mesmo em famílias com características semelhantes, algumas conseguem inserir seus membros, em níveis

superiores de ensino e outros não. Uma das hipóteses para que isso ocorra é a diversidade de estratégias empregadas por essas mesmas famílias, para desenvolverem juntamente com os filhos uma trajetória escolar de sucesso, ou seja, formas diferentes de agir dos pais em relação aos filhos geram resultados diferentes.

Outros autores tais como Souza e Silva (2003) e Portes (1993) apontam ainda outro fator importante, em relação ao sucesso dos estudantes provenientes de famílias populares; a atuação das mães. A mobilização das mães, conforme impera no senso comum, é maior e mais acentuada, no que diz respeito aos investimentos relativos à educação dos filhos. Isso parece ocorrer, por que a mãe é a pessoa da família que mais “sente”, as dificuldades enfrentadas no lar. E é ela quem cozinha quem faz as compras, que efetua os pagamentos, que é o principal responsável por equilibrar o orçamento familiar, e que tem maior responsabilidade no processo de educar os filhos.

Outro fator importante é o apontado por Viana (2005), baseando suas observações e hipóteses, em seus vários estudos da literatura sobre a trajetória escolar dos estudantes provenientes de camadas populares, ela ressalta que uma grande parte das famílias participa ativamente, dos estudos de seus filhos, discordando da postura dos professores que insistem em afirmar o contrário. Segundo os quais as famílias assumiriam um posicionamento marcado pela apatia e pelo desinteresse com relação aos estudos de seus filhos.

Em muitas dessas famílias, a principal contribuição para a trajetória escolar dos filhos, se dá por práticas baseadas na vigilância e acompanhamento das mães com relação a seus filhos, mesmo quando elas não estão aptas a interferirem nas práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola. Esse acompanhamento, muitas vezes, pode ser verificado através de pequenas ações, concessão de atenção ao filho, permitindo que ele possa dividir suas vivências escolares, questionando-o quando necessário sobre os trabalhos escolares.

É também, postura marcante das mães, na construção da trajetória escolar dos filhos, que eles se insiram no mercado de trabalho, o mais tarde possível. Deste modo não se distanciando, do caminho da busca de uma trajetória escolar prolongada, pois elas têm consciência, de que muitas vezes a entrada dos filhos no mundo trabalho pode provocar uma ruptura em sua escolarização, ou mesmo uma queda no desempenho dos mesmos na escola. Elas mantêm essa postura, mesmo nos momentos em que a família encontra-se,

nos mais difíceis momentos financeiros, tomando para si na maioria das vezes, ainda mais responsabilidade, para garantir aos filhos condições de se manterem focados em seus estudos.

Sabemos então que a família constitui um importante autor, no processo de mobilização para o sucesso escolar dos filhos, porém é importante ressaltarmos que cada um constrói o seu próprio sucesso, com as dificuldades, pressões e alegrias inerentes a esse processo. Ao construirmos nossa reflexão sobre o papel do aluno em seu próprio sucesso, é fundamental que tenhamos em mente que o estudante é um indivíduo inscrito numa sociedade cercado por, além de sua família, de outros indivíduos, e por isso ele é altamente influenciável por seus pares sejam eles provenientes de quais grupos vierem. Essa influência desses indivíduos ou grupos é um dos prováveis fatores, que compõem uma das explicações para o sucesso escolar dos jovens que são objeto de estudo em nossa pesquisa. Ainda sobre essa temática no trabalho de Viana (1998, p. 71) temos que:

Terrail (1990), Laacher (1990), Laurens (1990) salientam que o contato, duradouro ou não, com outros grupos de referência, outras sociabilidades, outros universos sócio-culturais se tornam mediações de peso para uma escolarização prolongada nos meios populares.

#### **4.3 As contribuições e os colaboradores para trajetórias escolares de sucesso**

Em nossa sociedade fazemos parte de vários grupos seja por identidade, por nossos valores e ideais, ou por contingências fruto, de nossa existência e necessidades sociais e culturais. Essa inserção pode ser um ponto positivo para os estudantes provenientes de camadas populares, quanto mais “popular” alguém for, ou seja, quanto maior for o número de grupos em que ele estiver incluído, tanto maiores são suas chances de obterem informações úteis para o desenvolvimento de sua trajetória escolar voltada para o sucesso. Essas relações podem também facilitar sua trajetória escolar de outras maneiras minorando, através da amizade e solidariedade, os impactos que suas dificuldades econômicas têm em seus estudos. Um exemplo claro disso é a verdadeira rede de mães que se mobilizam no início, do ano escolar para trocarem ou venderem, a preços bem menores, livros didáticos usados.

Outro benefício dessa rede de convivência citado na obra de Viana (1998) é a existência dos vários tipos de oportunidades. Estes tipos de oportunidades são denominados, como o que seja favorável aos estudantes, ao mesmo tempo em que é circunstancial. E sendo assim, se caracteriza por certo grau de efemeridade, tendo que ser aproveitada quando se encontra. Essas oportunidades das mais diversas formas são, na

grande maioria das vezes, aproveitadas integralmente e no tempo exato, pelos estudantes com sucesso na trajetória escolar.

Muitas vezes, quando a família não assume totalmente, esse papel de grande mobilizador em parceria com o próprio estudante, outros membros de grupos de convivência tais como professores, diretores, padres, parentes mais distantes ou chefes o fazem, funcionando como mediadores e instrumentos de ligação entre os jovens e a escola (VIANA, 1998).

Um dos aspectos necessários aos estudantes provenientes de camadas populares, para que possam obter êxito em suas trajetórias de estudo é a postura focada em aproveitar as oportunidades como ressaltam Portes (1993) e Viana (1998). Entende-se por oportunidade desde a relação com os colegas e a escola, dos ensinamentos da família até a participação nos diversos grupos de que fazem parte. O comportamento do aluno marcado pelo aspecto definido acima, juntamente com a construção de relações férteis, junto aos professores, com base na obediência, atenção às aulas, interesse pelos conteúdos ministrados se mostra como uma estratégia de sucesso, rumo ao desenvolvimento de trajetórias escolares de sucesso.

Alunos conhecidos como bem comportados tem suas potencialidades de exposição da sua imagem positiva e aproveitamento das oportunidades, que influenciam sua trajetória escolar, dilatadas ao máximo. São alunos conhecidos como exemplos na escola e na comunidade contando com o apoio de um grande número de pessoas que os cercam, e que tendem a se mobilizar em torno do seu sucesso. Essa mobilização se constitui assim como esforço que trará resultados positivos, pois o estudante já desde cedo dá mostras de que terá sucesso na sua trajetória e, dessa forma, às pessoas se tornam compelidas a contribuir para que isso ocorra.

Assim, o ciclo de amizade e convivência do aluno é um fator que pode ser decisivo na sua trajetória escolar. Os chamados dinamizadores e agregadores da trajetória escolar, durante todo o processo de escolarização desses jovens, são tratados com deferência e respeito, pois tendem a auxiliar de forma primordial nas escolhas da família e dos jovens em relação à educação de seus filhos. Essas pessoas tendem a se mobilizar para auxiliar essas crianças e jovens, pois, geralmente acompanham ou têm notícias do destaque que eles vêm tendo na escola. Portanto se sentem impelidas a contribuir para essa trajetória de sucesso.

Entre os personagens principais, desse contingente mobilizado em prol da trajetória desses alunos, estão os professores que, em geral são os primeiros a identificar, que esses alunos tendem a ir mais longe em seus estudos. E que é necessário mobilizar investimentos em seus estudos, das mais diversas ordens, dentre elas a alocação desses alunos nas escolas onde eles poderão desenvolver da melhor maneira possível esse potencial.

Analisado em Viana (1998), e também em Portes (1993), a escolaridade evolui através das gerações e desta forma, evolui dentro de uma mesma família. Evolui lentamente e essa “delonga<sup>8</sup>” na evolução escolar muitas vezes prejudica o aluno, que sendo proveniente de pais que muitas vezes não terminaram nem o primário, não têm condições de elaborar de maneira correta, e previdente e a longo prazo um projeto escolar para seus filhos. Assim as crianças das camadas menos favorecidas nascem em lares, sem a existência de um projeto de vida da família, e não podem contar durante seus estudos com planejamento efetuado anteriormente por seus pais.

Isso, porém, não significa que essas famílias não empreendam esforços para a escolarização de seus filhos, mas o fazem de uma maneira não adequada, pois sem planejamento muitas vezes, seus esforços são mal direcionados ou perdidos devido à falta de clareza de seus objetivos e metas. Ou mesmo a mobilização em prol do prolongamento da escolaridade dos filhos, se dá por motivos questionáveis ou através de práticas voltadas a violência, chantagens emocionais, ou por outros motivos que não traduzem o respeito, e a valorização do conhecimento difundido na escola.

Os autores citados defendem a necessidade de identificar-se, as formas específicas de influência e mobilização das famílias populares, em relação a trajetória de seus filhos durante seus estudos, indicam como uma das formas de procedimento para que isso seja feito, as análises das práticas relativas a socialização familiar.

---

<sup>8</sup> Demora ou lentidão

#### **4.4 A realidade das vivências escolares de alunos provenientes das camadas populares.**

Nogueira (2003) ressalta em sua obra a importância de compreendermos a trajetória escolar de alunos provenientes das camadas classes populares. Para isso é necessário que se empreendam esforços, para nos distanciarmos do senso comum, que toma esses jovens por componentes de um grupo popular homogêneo, sem características próprias que os distingam uns dos outros. Para que possamos sim pensá-los como pessoas, com uma realidade de vida própria, marcada pelo ambiente que os cerca, dentro de um contexto social cheio de particularidades e especificidades.

Em seu trabalho Nogueira (2003, p.21) analisa a fundo o papel que os jovens e suas famílias têm em sua trajetória escolar. Como foi salientado nessa subseção por algumas vezes, diante da escassez de publicações brasileiras que tratem de um assunto tão importante como esse, a publicação dessa autora trás importantes colocações sobre a realidade brasileira. A autora salienta que:

No entanto, com base em trabalhos de pesquisa, observamos que os comportamentos escolares adotados pelos alunos, não se reduzem às influências do ambiente doméstico. Acompanhando seus desdobramentos, fica evidente a necessidade de considerar o papel do aluno como parte ativa de seu próprio percurso e das relações que ele estabelece com outras instâncias de socialização, sejam no bairro, no ambiente de trabalho, entre outras formas de interações sociais. Nesse sentido, as experiências extras escolares e a própria faixa etária em que ele se encontra, são dimensões que não podem ser negligenciadas.

A literatura sobre Sociologia da Educação aponta, claramente, que a situação socioeconômica das famílias populares, que compõem um quadro de natureza bastante complexa, produz marcas profundas no processo de aprendizagem escolar de seus filhos, mas nem por isso determinam seu fracasso.

Por exemplo, o cotidiano dessas famílias é, na maioria das vezes, marcado pela falta de planejamento, rotina e ordem em todos os campos, em especial no cotidiano das profissões exercidas pelos responsáveis das mesmas. Estes vivem se equilibrando com uma renda na maioria das vezes insuficiente para suas despesas pessoais, pagamentos das contas, despesas com saúde, alimentação lazer e recreação. Torna-se então, uma realidade que influencia o comportamento dos próprios jovens em questão em seus estudos. Assim, convivendo com essa realidade marcada pela instabilidade nas condições de vida, os jovens cada vez mais cedo se deparam com a necessidade de trabalharem, para assim terem mais chance de viverem mais dignamente. Porém quando se apresentam ao mercado de trabalho

em busca de colocações, se deparam com exigências cada vez maiores de escolaridade e experiência profissional. Desta forma, se vêem de volta aos bancos da escola em busca de oportunidades melhores, muitas vezes depois de já terem abandonado a escola, e se encontrarem, fora da idade prevista correspondente à série que pretendem cursar.

Nossa constatação é de que o retorno ou a intenção de voltar à escola não representa para o conjunto de sujeitos estudados, conforme já assinalamos um projeto propriamente dito para vários deles. Essa retomada dos estudos indica muito mais a própria ausência de perspectivas de trabalho do que uma decisão que situa os estudos como parte de um plano racional que é conscientemente dirigido. O esforço despendido de permanecer na escola é uma resposta à necessidade de aumentar as chances reduzidas de acesso ao mercado de trabalho, e não a uma idealização da escola no sentido mais global. (NOGUEIRA, 2003, p. 34).

Esse fator contribui para que esses jovens se sintam assim, desestimulados a completarem seus estudos no sistema de ensino tradicional, traçando assim outros caminhos em sua trajetória escolar, que passam geralmente pelos supletivos e/ou ensino noturno, formas que lhes permitem voltar ao mercado de trabalho, um pouco mais qualificados, em busca de melhores condições de vida. Esse processo de saída dos meios escolares e o retorno aos mesmos, tornam-se, assim, muitas vezes um círculo vicioso. Pois ao mesmo tempo, em que os jovens vinculam erroneamente sua escolarização, ao mercado de trabalho puramente, o retorno do mercado de trabalho ao investimento dos alunos em sua escolarização, não é garantido nem imediato. Desta forma fazendo com que os alunos se desmobilizem, frente às dificuldades naturalmente vinculadas, às situações econômicas em que suas famílias estão inseridas. Essas saídas e reentradas contribuem para o aumento dos índices de repetência que, na história da educação brasileira, são notáveis.

Os percursos acidentados criam um distanciamento temporal com a escola, mas, em vários casos, a mobilização dos jovens para mudar sua posição na sociedade inclui a obtenção de um certificado escolar. Após vários anos sem estudar, procuram retomar os estudos ou mantê-los em seu horizonte futuro. (NOGUEIRA, 2003, p.30 )

A tradução do pensamento de Nogueira (2003) vai ao encontro do que outros autores citados aqui também pensam, sobre: que a valorização da trajetória escolar nessas famílias constitui um palco, para o entendimento de desarmonias das mais diversas ordens, conflitos, interesses, enganos e outros. O conhecimento e o aprimoramento nos estudos, não é muitas vezes o foco central da motivação dos estudos e sim um trampolim na busca pela saída das difíceis condições econômicas, com as quais esses jovens convivem desde muitos pequenos. A relação desses jovens com a escola oscila muito, sendo em determinados momentos mesmo marcada pelo antagonismo, uma vez que não se vêem valorizados pela mesma, mas ao mesmo tempo entendem que sua permanência no sistema de ensino pode ser a única saída para terem futuramente uma vida melhor.

Nas camadas populares a relação com a escola é heterogênea e com frequência também contraditória, ou seja, apesar do discurso marcadamente pró-escola, não assimilam subjetivamente, como uma disposição real para os estudos, adotando comportamentos que podem ser caracterizados de contra cultura escolar. (NOGUEIRA, 2003, p.30)

Mesmo quando a trajetória escolar dos filhos é valorizada pelos mesmos e pelas suas famílias, existe uma consciência das dificuldades da adoção de um projeto escolar que prime pela longevidade da mesma (trajetória escolar) e das práticas que a envolvem. Visto que os limites impostos pela falta de condições econômicas, a discriminação e o preconceito estão muito presentes na realidade dessas famílias.

Uma trajetória escolar duradoura e marcada pelo sucesso é vista como a oportunidade desses jovens, terem uma profissão superior a de seus pais. Profissão mais valorizada, melhor remunerada, onde estarão sujeitos a menos sacrifícios no dia a dia, superando assim as dificuldades que estão presentes no seio da família e na comunidade a que pertencem. Mas, em muitos casos já sendo previamente instruídos por seus pais, de que mesmo tendo boas notas na escola, como também sendo previdentes e interessados nas disciplinas, sua trajetória escolar será difícil, esses jovens precisam ter o dobro de perseverança, de esforço, e de força de vontade para que seus esforços tenham êxito no futuro. Pois, mesmo com toda sorte de empenho dos jovens e de suas famílias, as dificuldades econômicas tendem a transformar, o caminho da trajetória escolar num caminho mais difícil.

Segundo pesquisas de Lahire (2004), como fatores que dificultam a permanência e o êxito das trajetórias escolares dos jovens pesquisados, pode-se citar: as intermináveis exigências escolares, muitas vezes distantes da realidade em que estão inseridos, a dificuldade e o desinteresse em freqüentar as aulas, a existência de muitas tarefas, no ambiente doméstico, a serem desempenhadas pelos jovens, a dificuldade em conciliar os estudos, com o trabalho e a falta do material escolar. Estes são alguns dos fatores que foram levantados, como os que mais afastam os jovens de uma trajetória escolar de sucesso.

Os jovens das camadas populares se sentem e se idealizam como responsáveis por seu comportamento, durante o tempo que freqüentaram a escola. E atribuem a si mesmos a responsabilidade por não terem conseguido um certificado escolar, como também a aspectos relativos a sua personalidade, somadas às características individuais negativas. Ao manifestarem sua posição frente à escola como à falta de

freqüência escolar, não fazer os deveres de casa, a não observação das exigências dos professores, seus familiares geralmente caracterizam esses comportamentos, como puro desinteresse por parte dos jovens, na dinâmica da escola e em sua própria trajetória escolar.

Tal constatação nos aponta que, no estudo da trajetória escolar, é fundamental nos atemos na maneira de como os jovens percebem e valorizam a escola, juntamente com o saber veiculado por ela. Como anteriormente salientado nessa subseção é fundamental, que o aluno possa se sentir pertencente a comunidade escolar. E que essa, o faça se sentir como um elemento valorizado pela mesma, que a escola espelhe e respeite sua realidade e sua cultura permitindo que o aluno se aproprie do saber veiculado no meio escolar. Mas, para que isso ocorra, além de contar com o apoio da escola, o aluno deve se empenhar em seus estudos e ele só fará isso se estudar tiver um sentido real e prático para ele, se ele reconhecer a necessidade e a finalidade prática de estudar.

Como já foi dito anteriormente, a distância entre a escola e o jovem proveniente de camadas populares é, em si, grande, e para minimizá-la, a escola deve incluir de práticas de inclusão e respeito à realidade do aluno. E como elemento que constitui essa distância e que deve ser foco especial de atenção é preciso ressaltar a visão da escola pública, como palco de práticas de ações, que levem a descrença com relação aos seus ideais e metas, juntamente com a falta de sentido que cerca o ensino.

A trajetória escolar desses jovens é marcada a todo tempo, pela dinâmica da possibilidade. Não são raros os casos dos jovens que ao se depararem com a escolha de curso superior, se vêem induzidos a escolher um curso que lhes é possível cursar, frente as suas disponibilidades em detrimento de sua real vocação ou desejo. A escolha se baseia em vários fatores, dentre eles a possibilidade de conciliação do curso com o trabalho, através de horários e distâncias ou de transferências de estabelecimento de ensino visando tornar o diploma mais valorizado. Nogueira nos aponta algumas possibilidades e também limitações:

Considerando essas estratégias como parte de um projeto vale lembrar algumas características que, definem o projeto, sendo consciente, envolve algum tipo de cálculo e planejamento não do tipo econômico, mas alguma noção, culturalmente situada de riscos e perdas, quer em termos estritamente individuais quer em termos grupais. (NOGUEIRA, 2003, p. 39)

Os avanços proporcionados pela extensão da escolaridade (lei 5692/71), pela ampliação de vagas e pela representação das camadas populares na escola produziram uma democratização quantitativa do ensino, mas esta não foi

acompanhada de um avanço qualitativo que produzisse mais igualdade escolar. [...] A presença crescente dessa camada social em diferentes níveis do sistema escolar não oculta as reais diferenças sociais entre os alunos. (NOGUEIRA, 2003, p.40)

Alguns autores assinalam de forma insistente que um projeto escolar é caracterizado por um planejamento altamente organizado elaborado com detalhes, traçado a longo prazo em prol da longevidade escolar. Porém devido as características que permeiam a realidade das camadas populares marcadamente instáveis, fazem com que esse projeto escolar tenha na realidade diária dessas famílias, uma outra dinâmica diferente e nem tão “correta”, mas nem por isso inexistente.

Já foi citado anteriormente a definição de Mercure (1995), sobre “plano de vida”, podemos então fazer as devidas aproximações das teorias dizendo que para Nogueira (2003), Viana (2005) e Portes (1993) entende-se por projeto escolar, as várias tipologias de práticas efetuadas pelas famílias, para que seus filhos tenham uma trajetória escolar de sucesso, o que resulta numa maior permanência desses jovens no sistema escolar atingindo assim o ensino superior. Essas ações muitas vezes contam com a colaboração de atores de fora das famílias, como membros da escola, amigos, vizinhos, conhecidos ou qualquer pessoa que tenha mais informações que a família, sendo habilitados e tenham reais interesses em contribuir para o processo.

Tais estratégias familiares acontecem num tempo próprio dentro das possibilidades de ação e atuação dos pais, caracterizado pela falta de condições materiais, marcado pelo desenvolvimento histórico da família e da comunidade onde a mesma está inserida. Mesmo sem o conhecimento das fontes de informações oficiais e da forma como funciona o sistema escolar, essas práticas não estão fadadas ao fracasso. E apesar de todas as dificuldades que enfrentam ao empreender essas ações aumenta cada vez mais o número de famílias, que obtêm resultados positivos e conseguem auxiliar seus filhos, a se manterem na escola, por mais tempo, em sua caminhada por sucesso pessoal e profissional.

Como exemplos dessas práticas podemos citar, as conversas informais entre os familiares, com vizinhos, dentro de ônibus, em filas de supermercado, nas mais diversas situações, sobre o vestibular (redes sociais). Nestas conversas são discutidas, qual carreira o jovem deve ou não seguir. Essa troca de informações é muito proveitosa para essas pessoas que muitas vezes, não têm acesso aos meios formais de informação sobre o sistema de ensino superior. Outro exemplo notável são as mobilizações, que as mães

empreendem no início do ano letivo, para efetuarem trocas e vendas de livros usados, visando assim maiores condições de acesso a esses livros, por seus filhos que de outra forma não poderiam adquiri-los em conformidade com as exigências escolares. Mesmo em comunidades muito pobres, quando caminhamos pelas ruas vemos em certas casas, placas muitas vezes confeccionadas de papelão onde se oferecem aulas de reforço, conforme citado na obra de Souza e Silva (2004). Estas pessoas que ministram essas aulas eram chamadas de “explicadoras” nos anos 60 e início dos anos 70. Desde essa data ficou marcada a ocorrência desse fato, ou seja, a existência dessas pessoas para auxiliarem os jovens em seus estudos, em troca e pequenos valores, como sendo uma realidade consistente e duradoura.

Esse sucesso, porém, não é uma garantia de que atingido o ensino superior o jovem, poderá cursar a universidade e se graduar na mesma sem maiores problemas. Daí surge uma nova preocupação para a família, com relação a trajetória escolar de seus filhos, como irão auxiliá-los para que eles possam prosseguir em seus estudos e se formarem no ensino superior. É fato que nem sempre as famílias conseguem apreender, completamente, a magnitude dos processos que permeiam o ato de cursar uma universidade, mas têm idéia do quanto isso é difícil e do alto custo financeiro de manter seus filhos no tão almejado curso superior. Manutenção esta, que se traduz em gastos com transporte, alimentação, saúde, materiais específicos utilizados nas aulas, livros e mesmo moradia quando o estudante deve deixar sua família e casa, para realizar seus estudos em outra cidade e/ou estado.

Ponto importante, no estudo da trajetória escolar, dos alunos provenientes de camadas populares é a contribuição dos pais, para essa trajetória através do esforço que fazem, para proporcionar circunstâncias as mais favoráveis possíveis, para que seus filhos possam, apesar de todas as dificuldades e imprevistos que cercam suas vidas, ter a tranqüilidade necessária para concluir seus estudos.

#### **4.5 O jovem como principal ator de sua trajetória escolar**

Segundo Souza e Silva (2003), os estudantes que obtêm sucesso, em suas trajetórias escolares têm um perfil com algumas características semelhantes tais como: a valorização expressiva da escola e, desde muito de cedo, se destacam na opinião dos professores e demais profissionais que atuam na escola por terem um comportamento exemplar, e têm um comportamento semelhante perante os afazeres domésticos, conforme

destacado pelos pais, eles se predispõem a ajudar nas tarefas domésticas, gostam de aprender. Conforme é sabido muitas vezes dentro de uma mesma família um dos filhos tem esse perfil e outros não. Isso, geralmente costuma ser encarado com certa naturalidade pelos pais, que entendem que um dos filhos tem aptidão para os estudos, enquanto outros não, sem que esses últimos sejam por isso, menos queridos.

Um dos fatores capazes de explicar esse apreço natural pelos estudos é um tipo de herança comportamental (não necessariamente genética), proveniente de gerações anteriores. Uma relação amigável com o ato de aprender, vinculado à escola é um processo cultivado geração após geração. Não um processo de forma hereditária, mais sim sujeito a influência, através de práticas como a valorização do saber, do conhecimento, do respeito à realidade do outro, às suas crenças e opiniões. Porém como as pessoas têm personalidades diferentes, têm suas próprias aspirações e sonhos em algumas delas, as práticas citadas acima encontram eco e são assimiladas, em algumas delas. Enquanto outras pessoas não têm a mesma identificação com tais práticas e valores, seguindo assim outros caminhos, não sendo por isso é claro consideradas menos dignas, ou menos apreciáveis em seu meio. Tal fato ocorre muitas vezes entre irmãos, sendo que alguns têm conforme a fala de seus pais, pendor para os estudos enquanto outros não. Para que isso aconteça é necessário que as circunstâncias se mostrem minimamente favoráveis, como por exemplo: uma qualidade escolar adequada; pais ou pessoas íntimas que favoreçam a valorização escolar; a identificação de pais/trabalhadores e que pautam suas ações pela honestidade, facilitando a inculcação de valores domésticos, que contribuem para valorização de práticas relativas ao aprendizado.

A própria dinâmica familiar é um dos possíveis pontos capazes de explicar, o fato de existirem na mesma família, casos considerados antagônicos de trajetória escolar entre irmãos. Caracterizam-se, os filhos mais velhos como possuidores de particularidades que facilitam um posicionamento mais cordato<sup>9</sup>, o que lhes facilita ocupar certa posição de destaque nas famílias. Enquanto os filhos mais novos, por seu turno são dotados geralmente de mais liberdade, sem tantas responsabilidades em comparação aos irmãos mais velhos. Assim sendo-lhes franqueadas mais facilmente as possibilidades de se divertirem, e de apresentarem um grau maior de independência, em relação às saídas e a freqüentar espaços comuns aos jovens, longe da vigilância dos pais.

---

<sup>9</sup> Aquele que é prudente, manso, tratável. Fonte: Silveira Bueno, Mini-dicionário da Língua Portuguesa.

O autor (idem) continua dizendo que, outra característica desses jovens é a vivência de conflito entre a necessidade de se sustentar e auxiliar a família e a sua permanência na escola. Fato que acontece durante toda a trajetória escolar desses jovens, gerando dúvidas, dificuldades e inseguranças, com os quais ele tem de conviver da melhor maneira possível apesar de todo o desgaste emocional que esse processo constitui.

Ao cursarem o ensino superior, as dificuldades financeiras limitam muito o tempo que esses jovens podem dedicar-se aos estudos. Portanto os cursos realizados são escolhidos, dentro de suas possibilidades, que não são as mais adequadas sob vários aspectos. Então podemos exemplificar como principal inadequação, a formação escolar em algumas escolas públicas.

A opção por se tornarem funcionários públicos também marca significativamente a trajetória escolar desses jovens. Principalmente, por que muitas vezes mesmo formados, um emprego formal em empresas privadas, não se apresenta como uma opção estável, apta a suprir as necessidades desses jovens. Nelas, eles não suprem também, a necessidade de se verem amparados, logo no fim de seus cursos superiores, por uma colocação que lhes permitam de imediato obter, certo grau de tranquilidade e sossego tão almejado.

Os grupos e redes sociais freqüentados pelos jovens são também assinalados, por Souza e Silva (2003), como de suma importância na análise de suas trajetórias, proporcionando em geral segurança e amparo nos momentos mais difíceis. A sensação de pertencimento a grupos, também tende a auxiliar, ou em alguns casos, a atrapalhar o desenvolvimento desses jovens no sistema escolar, sendo uma de suas principais prioridades na juventude. As estratégias de inserção podem ser observadas para:

Além das opções institucionais efetivadas, o processo de chegada na universidade se definiu pelo encaminhamento de outras iniciativas pessoais, que contribuíram para a conquista dos objetivos almejados. A realização de um cursinho pré-vestibular, a formação de grupos de estudos, a organização de estudos individuais, a busca das carreiras menos desejadas e/ou a realização do vestibular por mais de uma vez são algumas das estratégias experimentadas, a fim de garantir o ingresso no ensino superior (SOUZA e SILVA, 2003, p.125).

Quando analisamos a relação que o aluno de sucesso desenvolve com a escola, enfim a maneira como ele constrói sua trajetória, em inúmeras pesquisas relata-se que na maioria dos casos, os alunos se sentem à vontade nesse espaço. E apresentavam interesse em cultivar relações sociais dentro da escola, isso traduz é claro, uma sensação

de pertencimento por parte do aluno, ao ambiente escolar. No tocante a idade com que esses alunos provenientes das camadas populares atingem o estágio, de sua trajetória escolar referente ao ensino superior, Souza e Silva (2003) apurou em sua pesquisa que, a defasagem com relação à idade ideal é de 6 anos. Isso ocorre devido ao ciclo anteriormente descrito, onde o jovem sai da escola e retorna a mesma várias vezes, e também devido as reprovações que sofre ao tentar o vestibular.

Outro ponto que merece atenção são os vários fatores que influenciam esses jovens no momento da escolha de seu curso. Segundo pesquisas esse jovens tiveram que considerar entre outros aspectos, a localização onde o mesmo seria ministrado, se perto do seu trabalho, se próximo de sua residência, se a grade de matérias oferecidas pelo curso, se encaixaria na sua disponibilidade. Ao contrário dos jovens provenientes de outras classes mais favorecidas, que quando efetivam sua escolha pelos cursos levam em consideração o prestígio do curso, o valor do salário, a posição social que manterão entre outros motivos.

A trajetória escolar dos alunos provenientes das camadas populares no ensino superior é o resultado de vários fatores, sinteticamente chamados de inteligência institucional.

A compreensão da permanência escolar decorre da dinâmica estabelecida entre as características singulares do agente e as redes sociais nas quais ele se insere. Relação que se dá em um quadro histórico e social, produzido e produtor, de várias formas, das instituições sociais e dos diversos agentes. Logo, tem mais significado para a permanência escolar, dentre outras coisas, a posição ocupada pelo agente nos campos escolar e familiar. Essa posição é fruto de uma série de variáveis, que vão de seu carisma até sua capacidade de jogar com as normas disciplinares, assim como as notas conseguidas nas disciplinas escolares. E o elemento fundamental para a conquista dessa posição é um tipo de inteligência que pode ser denominada de institucional. Ela revela-se através do grau de compreensão manifesto pelos alunos sobre as regras do jogo no campo escolar e a maneira de jogar com elas. (SOUZA e SILVA, 2003, p. 128)

Em se tratando dessa chamada inteligência institucional, como anteriormente citada pelo autor é importante salientarmos, que se constitui de práticas que permitam aos alunos se relacionarem, o melhor possível como os detentores de poder dentro do sistema escolar. Assim, conquistando graças às seus esforços, destaque em suas classes e o merecimento de atenção especial por parte dessas pessoas, sensíveis à sua situação social e econômica, o que as põe a par de seu potencial de sucesso como alunos, apesar de suas dificuldades materiais.

O chamado jogo de cintura está sempre presente na vida desses jovens. O jogo das possibilidades, a capacidade de adaptação são essenciais, para a construção de uma trajetória escolar de sucesso. E como ressalta Souza e Silva (2003), as principais representações dessa atitude, que contribui para seu sucesso são: o seu esforço pessoal nos estudos, na efetuação de práticas que valorizem a cultura, no trato respeitoso com os professores, demonstrando interesse natural pelos conhecimentos escolares, no grau de atenção que o aluno dedica a cada disciplina. Bem como, também sendo humilde em suas solicitações, junto aos professores e demais funcionários da escola, colaborando para que o ambiente escolar seja agradável a todos. O aluno que apresenta níveis elevados desse tipo de inteligência demonstra ter sensibilidade, para conduzir as relações de poder nas quais está inserido na dinâmica da escola.

Assim, como condição para uma trajetória escolar de sucesso, segundo Souza e Silva (2003), a existência de uma boa relação entre o aluno e a escola, passa pela capacidade que esse aluno tem de se adaptar a realidade dessa instituição, e do quanto essa mesma instituição reconhece esse aluno com sujeito social inserido em uma realidade única e diferenciada. Para que essa relação seja construída da melhor maneira possível, com resultados positivos tanto para os alunos quanto para a escola, é necessário que os alunos reconheçam o valor do conhecimento oferecido pela escola, para que ele possa assim se apropriar do mesmo de forma completa, o que atualmente não se constitui como uma realidade na maioria das classes escolares.

Como já foi dito anteriormente às relações que se desenvolvem na escola influenciam muito a trajetória escolar dos alunos. Inclusas aí as relações de poder com os professores e demais funcionários da escola. Assim o comportamento que esse aluno apresenta irá, com certeza, determinar em grande parte, com quem ele se relacionará e de que forma isso ocorre, sobre esse tema Lahire (2004, p.25) sinaliza o seguinte:

Uma parte das famílias das classes populares pode outorgar uma grande importância ao “bom comportamento” e ao respeito a autoridade do professor: como não conseguem ajudar os filhos do ponto de vista escolar, tentam inculcar-lhes a capacidade de submeter-se a autoridade escolar comportando-se corretamente aceitando fazer o que lhes é pedido, ou seja serem relativamente dóceis, escutando, prestando atenção, estudando e não brincando. Os pais visam desse modo a certa “respeitabilidade” familiar da qual seus filhos devem ser representantes em casa, podendo exercer um controle exterior direto na escolaridade dos filhos: sancionar as notas baixas e os maus comportamentos “escolares”, assegurar-se que as tarefas sejam feitas, indiretamente também podem controlar o tempo consagrado aos deveres escolares, proibindo ou limitando as saídas noturnas, restringindo o tempo que passam diante da televisão [...] através do controle dos amigos e do tempo que levam para vir da escola para casa (os filhos podem ser levados e trazidos) , os pais

podem, igualmente controlar as situações de socialização nas quais estão colocados os filhos, para evitar que “não degingolem”<sup>10n</sup>.

Além de Lahire (2004), outros autores citados nesta subseção também concordam que para a existência de uma trajetória escolar de sucesso, o cultivo pela família, do bom comportamento como ponto chave na personalidade do aluno é essencial. Através de práticas, que visem inculcar no mesmo, esses tipos de moral. Juntamente com outras que tenham com ponto principal a valorização de práticas baseadas no respeito às regras, de atitudes marcadas pela perseverança nos momentos difíceis, são os principais componentes, da preparação que a família oferece, aos seus filhos para freqüentar a escola. Essa preparação pode ser efetuada de forma consciente ou não, mas é essencial que ela ocorra, para que os alunos ao entrarem no novo mundo da escola estejam minimamente preparados, para enfrentarem as demandas que o sistema escolar os apresentará.

Como exemplos práticos, dessa preparação podemos eleger como os mais significativos: a apresentação pessoal do aluno, que de certa forma é uma representação de da educação concedida por sua família. Juntamente com a apresentação e grau de profundidade de seus trabalhos escolares, os quais traduzem o grau de importância que os alunos e sua família atribuem ao conhecimento vinculado na escola, e representa também o quanto eles se encontram dispostos a se esforçarem para apreendê-lo.

Quando o ethos desenvolvido em casa é semelhante ao desenvolvido pela escola, o aluno se sente seguro e à vontade para freqüentá-la, e consegue compreender melhor sua função e objetivos dentro da escola. Porém quando existe uma diferença significativa entre o ethos familiar e o ethos escolar, o aluno se sentirá confuso, tendo que escolher entre um e outro comportamento. Assim tendendo a legitimar por afinidade entre outros motivos, as práticas e comportamentos aos quais está mais familiarizado, ou seja, os desenvolvidos por sua família.

Os professores privilegiam, portanto, o comportamento como um todo, o ethos detectável no aluno através do conjunto de seu comportamento na escola em relação ao domínio de qualidades intelectuais “puras”. Aquilo que podemos classificar entre os “resultados escolares” e as “qualidades intelectuais” fica quase sempre no limite da disposição moral de conjuntos: ter uma escrita “legível” significa também “aplicar-se”; não precisar o tempo todo de explicações significa também “saber se virar sozinho”; “ser autônomo”, “independente” curioso, é ser aberto; saber adaptar-se aos exercícios escolares menos orientados e ter espírito de adaptação, a problemas sempre novos [...] inversamente inúmeras qualidades morais ou comportamentos tem implicações intelectuais quando se refere a trabalhos escolares. (LAHIRE, 2004, p. 57)

---

<sup>10</sup>Gíria - andar por caminhos não adequados.

O comportamento racional também é valorizado pelos professores, pois o mesmo traduz organização, ordenamento cuidadoso, com seus pertences, e com a sua postura. Também é valorizado um comportamento pautado pela autonomia, que é vista como autodisciplina corporal, exemplificada em práticas como, levantar a mão quando deseja se expressar, falar calmamente, saber escutar com atenção quando o professor ou seus colegas estão falando, bem como se esforçar para realizar os exercícios, sem precisar pedir auxílio ao professor. Além de ter capacidade de leitura interpretativa que lhe permita fazer inferências, sobre as situações apresentadas, bem como resolver problemas sem necessidades de explicações contínuas dos professores.

Antes de tudo é preciso destacar o fato de que a escola não é um simples lugar de aprendizagem de saberes, mas sim, é ao mesmo tempo um lugar de aprendizagem de formas de exercícios do poder e de relações com o poder. A escola, como um universo onde reina a regra impessoal, "opõem-se a todas as formas de poder que repousam na vontade ou na inspiração de uma pessoa". Nesse âmbito geral, da regra impessoal a escola passou historicamente da construção da figura do "aluno domado" a do "aluno sensato e racional", sendo a razão um poder sobre si mesmo que substitui o poder exercido pelos outros e pelo exterior. Deixar o aluno caminhar sozinho em direção ao saber, sendo o professor um guia pedagógico do que um instrutor (no duplo sentido do termo), pedir-lhe que se comporte bem, através de uma forma de autocontrole bem compreendida significa estar cada vez mais próximo de um aluno sensato e racional, de um aluno capaz de auto governar, de "aprender a aprender", de caminhar sozinho para a apropriação do saber. (LAHIRE, 2004, p. 59)

Após as análises das capacidades, habilidades, competências, estratégias, investimentos e aspirações amplamente citados nesta subseção, como fruto muitas vezes de dons individuais, ou de práticas familiares e educacionais, outras questões integradoras deste estudo se despontam, tais como: para os jovens das camadas populares, que concluíram o ensino médio, em escolas públicas o desafio agora é ainda maior. Como rentabilizar a trajetória educacional básica obtida, promovendo a longevidade educacional, agora acadêmica? Como se dá o acesso ao ensino superior? É possível obter financiamentos para e nas instituições particulares de ensino superior? Quais são os maiores desafios para permanecer no ensino superior?

## 5 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: HISTÓRICO, PROBLEMAS E DESAFIOS

De todos os aspectos que serão tratados nesta subseção, um em especial me inquieta mais, por estar começando a ser discutido pela literatura, que é: “a inflação de graduados”. Esta afirmação soa aparentemente contraditória, com uma informação dada neste trabalho, na introdução, sobre o número de matrículas no ensino superior X o universo de jovens brasileiros, ambas as situações, na mesma faixa etária (de 18 a 25 anos). Porém onde se localiza às duas informações, não às tornam contraditórias, é preciso apenas diferenciar em que contextos elas ocorrem. A falta de vagas no ensino superior no Brasil predomina pelas regiões menos desenvolvidas, e pelo interior dos estados. Em contrapartida, a iniciativa privada no ensino superior concentra-se, predominantemente, nas regiões sul e sudeste, principalmente em seus grandes centros. Desta forma, e seguindo à absorção do mercado de trabalho nos grandes centros, podemos considerar que a concentração de instituições de ensino superior, nos grandes centros gera a “inflação de graduados”, em consequência disto, a graduação superior nem sempre promove ali a ascensão social. Acredito que com a ampliação de vagas nas instituições de ensino superior, nos grandes centros, este desafio já está colocado a reboque. Mais a frente neste trabalho, o Índice Quase–Gini que foi desenvolvido por Ricardo P. de Barros e Miguel N. Foguel em 2001 apud Prates (2007) é utilizado para medir a concentração do acesso ao ensino superior público no Brasil, e trará uma informação que vai ao encontro desta minha preocupação inicial.

Para esta subseção do que me foi acessível encontrar, problematizei o ensino superior em alguns aspectos, que julguei mais pertinentes a este trabalho. Deste modo começo atribuindo a Dom João VI, os créditos de implantar o ensino superior, no Brasil Império. Destaco aqui este registro histórico – ensino superior no Brasil a partir de 1808 – apenas 200 (duzentos) anos de existência.

### 5.1 O panorama do ensino superior no Brasil: expansão, inclusão e desigualdade.

Sobre as origens do ensino superior no Brasil para Sampaio (apud BARREIRO; TERRIBILI FILHO, 2007, p.85) é importante salientar que iniciaram sua implantação no período de 1808 a 1821, com a vinda da Família Real para o Brasil. Tinham, segundo o autor, um sentido profissional prático e menos acadêmico, merecendo destaque a Academia Real da Marinha e a Academia Real Militar.

Os cursos de cirurgia, anatomia e medicina tinham por objetivo formar cirurgiões e médicos para a Marinha e o Exército. A primeira instituição que se apresentou como

universidade no país foi fundada em Manaus em 1909. [...] A história da educação superior no Brasil e das universidades brasileiras apresenta particularidades quanto à sua concepção, evolução e situação atual. A universidade brasileira foi concebida por uma elite intelectual laica, inserida em um movimento de modernização cultural e educacional no país.

Segundo o autor (idem) a universidade brasileira foi concebida para atender uma elite. Quanto às universidades particulares, elas remontam de 1946:

Somente em 1946 surgem as primeiras universidades particulares no Brasil: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Outras instituições também religiosas surgem paulatinamente em Recife, Campinas, Goiânia, Belo Horizonte, Curitiba e Pelotas. Até a década de 60 a educação superior no país restringia-se preponderantemente à iniciativa pública e o acesso às classes sociais mais baixas era restrito.

Assim é que, em 1960, a taxa de escolarização bruta na educação superior era de apenas 1% (INEP<sup>11</sup>, 2004). Em especial nos últimos 40 anos, o país apresentou uma grande expansão nas matrículas de graduação de tal forma que, de 1960 a 2002 as matrículas cresceram 37 vezes. Na rede pública o aumento foi de 20 vezes. O resultado deste processo é que, se em 1960 o setor privado respondia por 44% das matrículas de graduação, em 2002, essa participação passou para 70%, tornando o Brasil um dos países com mais elevado grau de privatização desse nível de ensino.

O modelo de expansão da educação superior adotado no Brasil, em especial a partir da Reforma Universitária de 1968 (Lei n. 5.540/68), em plena ditadura militar, e que foi intensificado após a aprovação da LDB<sup>12</sup> (Lei n. 9.394/96), no governo Fernando Henrique Cardoso, teve como diretriz central a abertura do setor aos agentes do mercado. Mesmo escancarando o setor ao mercado (diga-se ao empresariado do ensino), não conseguiu sequer resolver o problema do atendimento, em níveis compatíveis com as possibilidades de desenvolvimento do país, além de ter produzido uma privatização e mercantilização sem precedentes, o que acarretou várias conseqüências sobre a qualidade do ensino oferecido e sobre a equidade.

Cabe salientar ainda aspectos importantes das redes de ensino superiores estaduais e municipais. Em 1974 elas representavam apenas 44% das matrículas da rede federal, em 2002 este índice passou a representar 78%. No tocante às instituições de educação superior (IES<sup>13</sup>) municipais, estas apresentaram um grande crescimento no período entre 1974 e 1998 (2,7 vezes), quando iniciam uma queda abrupta, seguida de uma recuperação parcial em 2002. (PINTO, 2004)

---

<sup>11</sup> Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais

<sup>12</sup> Leis de Diretrizes e Bases da Educação

<sup>13</sup> Instituição de Ensino Superior

Essa queda pode ser atribuída, em parte, à aprovação da LDB (Lei n. 9.394/96). Que, entre outros aspectos, fixa em seu art. 11, inciso V, que os municípios só poderão atuar nos níveis de ensino médio e superior se atendidas plenamente as necessidades relativas à educação infantil e ao ensino fundamental e, mesmo assim, com recursos superiores ao percentual de 25% vinculado à manutenção e ao desenvolvimento do ensino.

Além do que, cabe comentar que tanto as IES estaduais como as municipais representam uma parcela como 2 (dois) tipos básicos de instituições, essencialmente públicas (como as universidades estaduais paulistas, por exemplo), ao contrário de outras de natureza claramente privada, que cobram mensalidades, por exemplo. Além disso, boa parte delas (as particulares) não é de instituições de pesquisa, mas apenas de ensino.

No tocante as vagas oferecidas e aos ingressantes no ensino superior em 2002, a pesquisa de Pinto (2004) ressalta a grande variação no total de vagas oferecidas nos diferentes cursos. Assim, direito, administração e as licenciaturas são responsáveis por 57% do total de vagas oferecidas. Por esse motivo, entre outros, neles se concentraram 55% das vagas não aproveitadas. Em contrapartida os cursos da área médica representavam, em 2002, 0,6% das vagas oferecidas e 0,07% das vagas não preenchidas (com preenchimento de 100% no sistema público). Outras áreas onde é explícita a participação da rede pública na oferta de vagas são as que oferecem licenciatura, em especial de cursos como química, física e biologia (que exigem um investimento grande em equipamentos) que foram responsáveis em 2002, por 52% de vagas ofertadas pelas IES públicas.

Segundo o Censo das Instituições de Ensino Superior de 2002, o sistema passou a ser de 1637 instituições de ensino, dentre elas 162 são universidades, 105 são faculdades integradas, 77 são centros universitários, 1.240 são faculdades, institutos e escolas e 53 são centros de educação tecnológica. (INEP 2002).

Atualmente conforme dados do Censo sobre ensino superior, do INEP (2004) sendo os mesmos, os mais atuais disponíveis, existiam 2.013 instituições de ensino superior no Brasil. Dessas 169 eram universidades, 167 centros universitários, bem como 119 faculdades integradas e um total de 1474 instituições denominadas faculdades, escolas e institutos, incluindo 144 centros de educação tecnológica.

A título de informação histórica, em 1980 o país possuía 65 universidades, das quais 45 públicas e 20 privadas; no período de 1980 a 2004 o número de universidades públicas quase que dobrou (passando de 45 para 83), ao passo que o de universidades privadas, mais que quadruplicou (passando de 20 para 86).

Atualmente, do total de universidades, 43 são federais, 31 estaduais, 4 municipais e 84 são instituições de ensino privado. Em 2002 existia apenas 1 centro universitário federal e 2 municipais e mais 74 privados. Do total de faculdades integradas, 3 são municipais e 102 são privadas. Das 1.240 faculdades, institutos e escolas temos 7 federais, 48 municipais, 25 estaduais e 1160 são privadas. Dos 53 centros tecnológicos 22 são privados 22 são federais e os demais se dividem entre estaduais e municipais (OLIVIEIRA et al 2006).

A tão falada explosão da demanda pelo ensino superior, tem entre suas principais causas, o aumento de alunos que cursaram e conseguiram concluir o ensino médio. Com o aumento da demanda, ocorre também o aumento da pressão que a sociedade civil faz para que todos, ou a maior parte, dos jovens que pretendem entrar na universidade consigam seu intento. O que é apontado em vários estudos como:

Uma grande expansão do ensino superior brasileiro ocorreu entre 1989 e 2002 o número de estudantes saltou de 1.518.904 para 3.479.913, ou seja, um aumento percentual (sic) de 129,1 %. Foram efetuadas 1.916.003 novas matrículas. Para esse total as instituições estaduais contribuíram com 11,3 %, isto é, com 221.872 matrículas novas, as instituições municipais chegaram a reduzir o número de matrículas, no período expandiram apenas 29.018 matrículas e as instituições privadas contribuíram com 76,2 % desse aumento, isto é, com 1.493.768 matrículas novas (Oliveira et al, 2006, p, 17).

Veremos mais adiante que, na atualidade essa ampliação é ainda mais expressiva com a criação de novas universidades federais, expansão das atuais e com o PROUNI (Programa Universidade para Todos) vinculado à rede particular. Mas já podemos adiantar dados, através da pesquisa de Barreiro e Terribili Filho (2007). Segundo ela os estudantes do ensino superior somam 4,1 milhões de matrículas em cursos presenciais de graduação, desse total 3 milhões fazem seus cursos em instituições privadas, para cada 10 estudantes de nível superior no Brasil, 7 estão inseridos em instituições onde eles têm que pagar pelo direito de estudar. Outro dado importante dessa pesquisa, é a quantidade de alunos desse nível de estudo que estão matriculados no período noturno, somando um total de 2.454.348 estudantes correspondendo a quase 60% do total e ainda desse total mais de 80% estudam em instituições privadas. Essa absorção de um número já grande de estudante e que tende a crescer ainda mais, só foi possível graças à preparação desse tipo de instituição para o aumento pela demanda.

Os objetivos propostos pelas políticas públicas, que visam a extensão e democratização, com qualidade do ensino superior compõem as metas de desenvolvimento social e econômico do país. Segundo Pinto (2004), essas metas só podem serem atingidas a longo prazo, e para que possam ser efetivadas precisam contar com o esteio dessas mesmas políticas públicas, juntamente com níveis elevados de desenvolvimento do país traduzidos, num aumento da renda per capita e do crescimento do PIB (Produto Interno Bruto).

Ainda para Pinto (2004), tais metas são de suma importância, para que a formação no ensino superior possa oferecer uma chance justa de diminuição, da desproporção entre o número de estudantes do ensino privado e do público. Isso só acontecerá se os vetos presidenciais impostos ao PNE<sup>14</sup> forem derrubados.

O atendimento da demanda pelas vagas do ensino superior público deveria ser uma realidade, pois é garantido, pela Constituição, a todo brasileiro o direito a educação. E principalmente por que dada a sua situação econômica, a grande maioria da população, não é capaz de arcar com as despesas com uma universidade privada, e, por outro lado, a educação constitui-se como mais uma possibilidade de reverter a enorme desigualdade social brasileira, embora não seja o fator preponderante.

Vaidergorn (2001) tecendo considerações sobre a diferença entre ingressar no mercado de trabalho, posteriormente a conclusão do ensino médio, afirma que esse ingressante é mais um indivíduo para fazer parte de uma enorme massa de mão de obra. Claramente este ingresso no mercado de trabalho, não é mais vantajoso a longo prazo, do que se manter no sistema de ensino e se graduar num curso superior. Assim tendo muito mais chances de obter uma colocação adequada no mercado de trabalho, que cada vez exige mais qualificações. Portanto também obtendo índices mais altos de competitividade, através de uma relação mais produtiva com o conhecimento, atuando na sua produção, domínio e disseminação.

Para Oliveira et al (2006), a história da universidade não se separa da idéia da comunidade de intelectuais, que se reúnem para trabalhar em prol da produção de conhecimento. Essa comunidade atua interagindo com o saber, auxiliando o desenvolvimento tecnológico e contribuindo para o desenvolvimento da sociedade e o progresso do país.

---

<sup>14</sup> No Plano Nacional de Educação prevê um equilíbrio entre a oferta de vagas na rede pública, e na privada.

A atualização da universidade faz-se por meio dessa capacidade histórica de estar imersa em condições objetivas dadas, em cada tempo espaço, mantendo-se fiel à sua natureza e motivada pela sua vocação primeira: ser um campo de reflexão crítica, de descoberta e de invenção do conhecimento novo, comprometido com a humanização do homem e com a construção da sociedade democrática. (Chauí apud Oliveira et al, 2006, p.45).

É necessário ressaltar ainda que, “quando a universidade abre mão dessa identidade histórica ela corre o risco de servir a propósitos de reprodução do poder e das estruturas existentes e não a sua transformação.” (Oliveira et al, 2006, p.45)

Um curso superior que apresente níveis de qualidade satisfatórios fundamenta-se na junção de práticas de ensino democráticas, na produção e difusão do conhecimento, acompanhando, incentivando e contribuindo para o desenvolvimento da sociedade. Tal quadro pode ser observado, quase que unicamente nas universidades públicas. Porém, as políticas públicas voltadas para a educação, têm papel fundamental em preservar essas bases da qualidade de ensino. A universidade é palco para a formação e atuação de pesquisadores, que são os principais atores do ciclo do conhecimento.

No tocante as políticas públicas, um dos aspectos mais discutidos atualmente<sup>15</sup> diz respeito à democratização do acesso de minorias e setores mais desfavorecidos da sociedade, nas instituições públicas:

[...] seria necessário aperfeiçoar a democratização não somente no acesso como também na permanência, analisando possíveis formas de ações afirmativas para as universidades públicas. Ao invés do poder público investir em cursos preparatórios para o vestibular, por exemplo, poderia criar cursos de estudos superiores nas universidades, com caráter de formação geral, que preparassem os estudantes para a transição aos cursos de graduação. (Moehleck e Catani, 2006, p.61)

De acordo com esses autores, outras medidas que auxiliariam nesse aspecto seria a destinar certa quantidade de vagas para os professores e alunos da rede pública de ensino, visando assim potencializar a qualidade da educação básica. Em 2002, apenas 30% dos professores de 1ª a 4ª série no Brasil possuíam um diploma de ensino superior, o que resulta num total de 564.327 possíveis candidatos a uma vaga. Em suma, os desafios não são negligenciáveis. E em termos da ampliação do acesso ao ensino superior, passam pela redefinição das funções do sistema público e privado de educação superior, por sua articulação com os demais níveis de ensino, pelo atendimento aos novos estudantes que procuram dar continuidade aos seus estudos, e pela garantia de padrões mínimos de qualidade dos cursos oferecidos. (MOEHLECKE E CATANI, 2006)

---

<sup>15</sup> Assunto que voltaremos nele mais tarde, nesse trabalho.

No período entre 2002 e 2003, as taxas da relação candidato/vaga cresceram no setor público, repetindo a tendência verificada no período de 1993 a 2003, onde ocorreu um aumento considerável de 6.6/por uma vaga para 8.4/por uma vaga, sendo também que:

Em 2000, as instituições públicas de ensino superior ofereciam cerca de 20% das vagas, já em 2004, esta percentagem tinha caído para 14 %. Por isto mais significativa é a comparação entre os números de matrícula nas duas classes de instituições. Segundo o INEP, de 2000 a 2003, as matrículas cresceram 78,95% nas instituições privadas, enquanto, nas públicas este aumento foi de 36,9 %. (Zarur, 2004, p.134)

Segundo Zarur (2004) a parcela da população de 18 a 24 anos correspondia em 2000 à 25.378.831 indivíduos. Matriculados no ensino superior havia 2.694.243 pessoas integrando uma relação de 11,5 %, subindo em 2003 para 3.887.771.

A premissa de que a expansão quantitativa do ensino superior é sempre positiva representa a extrapolação indevida para a universalidade do desejável para o ensino básico. A afirmação da cidadania exige a universalização do ensino básico. Já a função da universidade não é a de oferecer aos que nela se formam os requisitos para o exercício da cidadania, mas sim a de produzir e transmitir conhecimento, cultura, ciência e tecnologia e formar bons profissionais. Produzir as idéias e os quadros para o desenvolvimento de um projeto nacional. Por isto, a expansão do ensino superior não pode ser considerada um objetivo auto-evidente e justificado a partir da lógica interna da educação como sistema fechado. A expansão do ensino superior não deve estar vinculada ao crescimento do ensino médio, por exemplo, mas associada a um projeto de nação que passa por aspectos econômicos, culturais, políticos etc. Ainda mais, quando, esta expansão, como no caso brasileiro, faz-se, em sua maior parte, com o sacrifício da qualidade e com um alto preço econômico e social. (Zarur, 2004, p.136)

O mesmo autor enfatiza o desequilíbrio do acesso ao ensino superior no país. Segundo ele, 72% dos estudantes desse nível de ensino estava na População Economicamente Ativa (PEA) em 1997, e cerca de 54% deles estudava à noite [...]. Esse dado não se alterou significativamente:

Em 2002, como mostram os dados do censo de ensino superior do INEP, 58% dos estudantes de ensino superior no país continuavam no ensino noturno, sendo que, destes, 18,8% estavam no sistema público e somente 6,5% nas Federais, ou seja, a grande maioria, 74,7%, dos estudantes brasileiros mais pobres, os que trabalham, estudam em escolas privadas cujo ensino é, em geral, de pior qualidade, se comparado com o das IFES<sup>16</sup>. (idem, p. 115)

O Índice Quase-Gini foi desenvolvido por Ricardo P. de Barros e Miguel N. Foguel em 2001 apud Prates (2007) é utilizado para medir a concentração do acesso ao ensino superior público no Brasil. Conforme a aplicação desse índice é possível concluir que, o nível de concentração do acesso ao ensino superior público brasileiro é maior do que, a concentração da distribuição da renda familiar no País, que atualmente pode ser considerada como uma das mais altas em todo o mundo.

---

<sup>16</sup> Instituições Federais de Ensino Superior

Os efeitos da questão referente ao acesso e a permanência no ensino superior podem ser mais bem entendidos, quando leva-se em consideração, sua atuação sobre o status referente a posição social e ocupacional das pessoas. Para Hount apud Prates (1988, p.117), “[...] o efeito de se ter completado o nível superior anula os efeitos do status de origem sobre o status de destino para a população como um todo, reforçando, assim, a tese meritocrática de mobilidade social para as sociedades industrializadas”. Ainda para esse autor, quando o jovem proveniente de camadas populares consegue cursar o ensino superior, ele de certa forma consegue superar em grande parte, o determinismo, que afetaria sua vida devido à sua origem. Em relação ao seu destino futuro, sendo esse sucesso a partir da ótica da meritocracia, reforça a visão que a sociedade tem da distinção, que se obtém pela graduação na vida dos indivíduos.

Assim, um dado a ser levado em consideração, diz respeito aos acréscimos advindos graças ao título universitário, sobre a evolução do nível de renda. Schwartzman (1998) afirma que: os brasileiros que possuem curso superior têm uma renda em torno de 3,5 vezes maior, do que aqueles que concluem apenas o ensino médio. Isso acaba se constituindo numa grande diferença na vida das pessoas, não apenas pela situação financeira que se torna melhor, mas também por que isso acarreta um aumento positivo em seu status social, e conseqüentemente na sua auto-estima como membro da sociedade. Essa realidade sinaliza as diferenças gritantes, que assolam nosso país, que em parte é resultado do pequeno número de pessoas que concluem com êxito, o ensino superior no Brasil. As pessoas que fazem parte desse grupo são vistas como privilegiadas e especiais, pela população em geral. Eles recebem no tratamento, certo grau de distinção, em relação às outras pessoas, por possuírem esse grau de ensino.

As tendências atuais, em pesquisas sobre a Sociologia da Educação tendem a eleger a problemática do estudante universitário de origem popular, como foco de estudo. Tais estudos, tanto no Brasil quanto no exterior, nas duas últimas décadas vêm fornecendo indicadores teóricos importantes para se construir a problematização “[...] do que tem sido chamado "longevidade escolar", casos "atípicos" ou "trajetórias excepcionais" nos meios populares”. Zago (2006, p. 138) salienta ainda o caráter inovador desse tipo de estudos, pois é considerado recente o interesse por tais fatos que fogem à tendência dominante, voltada para o rompimento do determinismo social nesses meios sociais. E que de alguma forma vem ao encontro da temática da presente Dissertação, já que a pesquisa realizada trata da trajetória educacional e longevidade acadêmica dos egressos de uma Escola Pública Municipal de B.H. Essa realidade pode ser ainda confirmada nas palavras de Carvalho (2006, p. 994):

[...] é importante levar em conta que, ao contrário do senso comum, diversos estudos vêm demonstrando que, apesar da brutal desigualdade de acesso ao ensino superior entre os ricos e os pobres, há maior participação das camadas mais pobres nas instituições públicas que nas suas congêneres particulares. Materializada na menor participação dos 10% mais ricos, na maior parcela dos 50% mais pobres, na maior proporção de estudantes negros ou pardos e na menor renda média mensal familiar.

Não é exagero reafirmar o que já foi constatado na subseção anterior, e que segundo Zago (2006) as principais pesquisas no Brasil, sobre esse tema (trajetória educacional e longevidade acadêmica) foram efetivadas por Viana (1998), Portes (1993), Souza e Silva (2003) e Mariz, Fernandes e Batista (1999). Parte dessa produção define-se, mais explicitamente, na linha de investigação da relação família-escola, e na busca de explicações dos processos que possibilitaram aos jovens, romper com a tradição freqüente no seu meio de origem: uma escolaridade de curta duração. Diferente de uma tradição sociológica fundada unicamente na relação entre a posição de classe e os resultados escolares, esses estudos apóiam-se em um conjunto de situações possíveis de explicar as trajetórias de êxito escolar. Além das variáveis clássicas da sociologia (tais como a renda, ocupação e escolaridade dos pais), o interesse volta-se para outros elementos constitutivos das trajetórias escolares bem-sucedidas, como as práticas dos pais e dos filhos no processo de escolarização. Toda essa investigação e a análise dos processos superadores do determinismo social foi também exaustivamente dialogada com a literatura, nas subseções anteriores. Desta forma, ficou claro neste referencial teórico, que o fio condutor passou pelos capitais familiares, que foram problematizados e amplamente analisados, desaguando nas práticas e nas estratégias familiares que favorecem a trajetória educacional. Como também serão confrontados estes capitais familiares, com o ingresso no ensino superior, na seção empírica, quando da análise da pesquisa, já que uma Dissertação se define como um único e longo argumento.

A preocupação em efetuar esse tipo de estudo, com tal foco de pesquisa é de suma importância visto que, diversos estudos apontam que a educação é a principal forma, de reverter o quadro de desigualdade social instaurado do Brasil há tempos. Para Medeiros (apud BARREIRO; TERRIBILI FILHO, 2007, p.92)

Mesmo em um mundo incerto de trabalho, há indicações de que os indivíduos que possuem escolaridade maior estão à frente nas suas remunerações, quando comparados àqueles que têm menos anos de banco escolar. Estudo realizado por Medeiros (2004, p. A21), economista do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), apresenta os ganhos médios que cada ano de educação acresce à renda do trabalhador brasileiro. Afirma o pesquisador, que "na média um ano de estudo representa um acréscimo de 18%

em relação ao rendimento de um sujeito que nunca tenha ido à escola. Quinze anos ou mais, 754% a mais na conta do cidadão". Por outro lado, o mesmo estudo também indica que o curso superior completo, em si, não aumenta a fatia daqueles que se tornam ricos. Medeiros (2004) complementa que: "Você não é elite porque tem ensino superior. As pessoas são da elite porque têm a melhor educação disponível no país. As famílias estão transmitindo seu *status* para seus filhos". Assim, ter a melhor educação representa não só o acesso ao ensino de qualidade em todos os níveis, desde a educação básica, como também o acesso ao legado de conhecimento e de cultura transmitidos aos filhos.

Os estudos tendo como foco a trajetória escolar de sucesso, e como atores principais os alunos provenientes de camadas populares, deram visibilidade às ações empreendidas pelos sujeitos sociais. Eles contrariam uma visão preconceituosa, da sociedade e mesmo das próprias famílias e amigos, que não acreditam numa trajetória escolar vitoriosa desses alunos e mesmo de um pseudo-conhecimento dominante, que durante muito tempo ainda permanece no inconsciente popular e nas ciências sociais, da predestinação ao insucesso, geralmente associados à passividade e ao imediatismo nas reivindicações e decisões. Ressalta-se ainda o posicionamento da mídia e das ciências sociais que optam quase sempre por focalizar problemas como criminalidade, violência e tráfico de drogas quando se referem a esses jovens. São raros ainda os estudos que se preocupam em tentar explicar como algumas pessoas conseguem escapar dessa realidade, e transformar sua trajetória escolar em fonte de orgulho e sucesso. Por inúmeras vezes se tem repetido "[...] que pobreza gera pobreza e por vezes desvio, que se tornou muito difícil, e mais complicado, explicar como alguns rompem esse círculo vicioso" (ZAGO, 2006, p.227). Lutar contra o censo comum muitas vezes é uma tarefa árdua, geralmente a mídia e a sociedade se atém a aspectos já solidificados por elas, tais como os já citados: a violência e o tráfico e uso de drogas como, principal produto das camadas menos privilegiadas economicamente.

Nessa mesma linha de problematização, identificam-se pesquisas com universitários moradores da favela, cujo objetivo foi conhecer que elementos motivam esses jovens a desenvolver estratégias integradoras que se contrapõem ao processo de exclusão. Observam Mariz, Fernandes e Batista (1999, p. 324-325) que "o aparecimento desses universitários indica uma tendência de mudança nas favelas, e que conhecer o perfil desses indivíduos e sua visão de mundo pode ajudar a entender que mudança é essa, que fatores contribuem para ela e que direção parece estar tomando". Nesse sentido, concordam que estudar esses casos, identificando "o que permite a alguns fugir ao círculo vicioso, que leva

à exclusão e à marginalidade, pode ser tão ou mais útil para propostas de políticas sociais quanto apontar esse círculo vicioso” (ZAGO, 2006, p. 227)

Quanto se faz a opção por analisar e adotar essa linha de estudo é válido ressaltar que não se está tratando de minorias, ao contrário os alunos egressos de camadas populares constituem um grande contingente, que tende a ser excluído do sistema educacional ao terminar o ensino médio.

Apesar da evolução no número de matrículas e todos os esforços governamentais, apenas 9% da população de 18 a 24 anos freqüentam o ensino superior no Brasil, segundo dados revelados por Moehlecke e Catani (2006). Ainda para Sampaio, Limongi e Torres (2006), também tratando do carácter seletivo e elitizador do sistema de ensino superior público, principalmente no tocante ao acesso e a permanência no mesmo. Eles afirmam que o impacto nas desigualdades étnicas e raciais que assolam a sociedade, desses aspectos perversos do sistema de ensino tem mais eco em estabelecimentos públicos de ensino, no que nos particulares, ao contrário do que está presente no senso comum. Sendo que a realidade enuncia por meio de vários estudos, que a origem social e econômica está ainda fortemente ligada às escolhas de profissões em nossa sociedade. Apesar disso, existe possibilidade, mesmo que em chances ainda pequenas, de estudantes provenientes de classes populares, terem acesso e permanecer em cursos, que normalmente teriam poucas chances de sucesso como, por exemplo: medicina em escolas públicas.

A expansão quantitativa do ensino superior brasileiro não beneficiou, fundamentalmente, a população de baixa renda, que depende essencialmente do ensino público. A universidade pública expandiu-se no período compreendido entre 1930 e 1970, mas desse período até os dias atuais as políticas mercantilistas do ensino superior fortaleceram o setor privado, que hoje detém aproximadamente 90% das instituições e 70% do total de matrículas (INEP, 2004, p. 8-19). A ampliação do número de vagas foi considerável nos últimos anos, mas sua polarização no ensino pago não reduziu as desigualdades entre grupos sociais. "Estudo recente, do Observatório Universitário da Universidade Cândido Mendes revela que, 25% dos potenciais alunos universitários são tão carentes que não têm condições de entrar no ensino superior, mesmo se ele for gratuito" (Pacheco & Ristoff, 2004, p. 9).

Uma efetiva democratização da educação requer certamente políticas para a ampliação do acesso e fortalecimento do ensino público, em todos os seus níveis, mas

requer também políticas voltadas para a permanência dos estudantes no sistema educacional de ensino. [...] A constatação de que "existe um grupo de estudantes pobres e muito pobres que estão conseguindo ultrapassar barreiras ao longo de suas trajetórias escolares, ingressar e permanecer nas universidades públicas" (Bori & Durham, 2000, p. 41) estas devem ser acompanhadas, de estudos que permitam conhecer as reais condições dessa escolarização. Em nossa pesquisa, o ingresso em universidade pública foi baixo.

Essa observação remete à pesquisa sociológica voltada para a condição do estudante universitário. Estudos como o de Grignon e Gruel (1999) traçam um quadro bastante detalhado de vários aspectos da condição do estudante: financiamento dos estudos, moradia, transporte, alimentação, saúde, condições e hábitos de trabalho, relações com o meio de origem e com o meio estudantil, cultura e lazer. Reconhecendo os limites da teoria da reprodução, argumentam os autores que uma pesquisa representativa do conjunto da população de estudantes permite observar diferentes dimensões do êxito e do fracasso, e os efeitos cumulativos da escolarização anterior. (ZAGO, 2006, p. 228)

A pesquisa de Zago (2006) está voltada para estudantes universitários, oriundos de famílias de baixo poder aquisitivo e reduzido capital cultural, e sua temática diz respeito às desigualdades relacionadas ao acesso e à permanência no sistema de ensino superior. Tal estudo combina uma análise crítica sobre as formas de inserção na universidade com a mobilização do estudante, ou seja, suas preocupações e práticas em prol da permanência na mesma, visando ainda mostrar as contradições entre uma maior demanda da população, pela elevação do nível escolar e as políticas de acesso ao sistema de ensino.

Para isso a autora realizou:

[...] entre 2001 e 2003, uma pesquisa de campo tendo como local a UFSC, única universidade federal desse estado. Nesta, como em outras universidades públicas do país, o vestibular é altamente competitivo e a relação candidato/vaga vem-se ampliando ao longo dos anos. Em 1970, a relação entre candidatos inscritos e vagas oferecidas na UFSC era de 1,46; essa relação sobe para 5,93 em 1980 e 6,36 em 1990; quinze anos depois, esse índice é consideravelmente mais elevado, atingindo 10,54 em 2005. (ZAGO, 2006, p. 229)

A desigualdade de oportunidades de acesso ao ensino superior é construída de forma contínua e durante toda a história escolar dos candidatos. Tal nível de ensino não tem a conotação natural, que marca outras parcelas mais abonadas economicamente falando. Tal realidade se caracteriza ainda pela falta de informações sobre como ascender ao ensino superior. Afirma Souza e Silva (2003), que existe uma falta notável de conhecimento das pessoas que estão inseridas nas camadas populares, sobre como funciona o vestibular e outros processos seletivos, seus métodos, oportunidades e exigências. Bem como sobre o funcionamento das faculdades, universidades e demais instituições que oferecem cursos superiores.

Entre a decisão de prestar o vestibular e o momento de inscrição há um longo caminho a ser percorrido, acompanhado de um grande investimento pessoal, independentemente dos resultados escolares anteriores. Eles não são apenas ex-alunos da rede pública, mas estudantes com um passado de bons resultados escolares, [dos alunos pesquisados pela autora] 23 nunca foram reprovados. Do total de 27, apenas quatro relatam fenômenos recorrentes como a reprovação e a interrupção temporária dos estudos. No entanto, apesar desses indicadores, as entrevistas revelam vários elementos sobre a seletividade quanto ao acesso e à permanência no ensino superior. Ingressar em uma instituição com forte concorrência no vestibular pressupõe, sem dúvida, uma formação anterior favorável, mas sabe-se que os critérios de avaliação que definem os resultados formais de escolaridade não são equivalentes entre os estabelecimentos. Portanto, um certificado escolar recobre uma formação bastante diversificada. (ZAGO, 2006, p. 230)

É característica marcante desses jovens sua perspectiva extremamente pessimista frente às suas chances reais de entrar numa universidade, tal aspecto se manifesta tão fortemente que o primeiro vestibular foi considerado pelos alunos pesquisados por Zago, como um teste, que lhes permitiam terem um diferencial no próximo vestibular na busca por uma vaga no ensino superior. Esse baixo nível de auto-estima tem suas raízes na desvalorização cultural, e nas dificuldades econômicas enfrentadas por esses jovens desde muito cedo, dentre outros fatores, como se pode observar em:

Uma matéria publicada na Folha de S.Paulo de 18 de agosto de 2002, apoiada em dados do vestibular de universidades públicas do Rio de Janeiro e São Paulo (Universidade de São Paulo – USP, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ e Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ), argumenta que a baixa auto-estima faz estudantes de escolas públicas desistirem de entrar na universidade antes mesmo de tentar o vestibular. Acrescenta a matéria que "o fenômeno, conhecido por educadores, estudiosos do assunto como auto-exclusão, acentuou-se nos últimos anos, apesar do aumento significativo do número de alunos formados no ensino médio público" [...] Na pesquisa realizada nota-se, com certa frequência, que quando a previsão do fracasso não se confirma e o estudante é aprovado no primeiro vestibular, ou mesmo após outras tentativas frustradas, não raro ele dúvida de sua capacidade e atribui o resultado obtido à ocorrência de "uma chance", "uma sorte". O êxito no vestibular é sempre recebido com surpresa, e foi dessa forma que reagiram quando identificaram seus nomes na lista dos aprovados: (ZAGO, 2006, p. 231)

Os cursinhos pré-vestibulares são alvos de uma forte procura, por parte dos egressos do ensino médio público, por serem alunos que precisam lidar com a defasagem de conteúdos, aos quais foram expostos desde crianças. A instituição pesquisada por Zago (2006, p.231) reflete bem esta informação:

Os dados referentes aos inscritos no vestibular da instituição pesquisada, em 2001, reforçam essa observação: dos 35.278 inscritos, 19.160 (54%) haviam frequentado algum tipo de cursinho, e das 3.802 vagas oferecidas pela mesma instituição, 2.376, ou mais da metade delas (62%), foram preenchidas por candidatos com essa formação complementar, índice que sobe para 80% ou mais nos cursos mais concorridos. [...] Para tornarem-se mais competitivos, os jovens dispostos a investir em sua formação fazem esforços consideráveis para pagar a mensalidade do cursinho, geralmente frequentado em período noturno e em instituições com taxas mais condizentes às suas possibilidades financeiras, ou em cursos pré-vestibulares

gratuitos. Essa formação suplementar é, portanto, bastante desigual entre os candidatos do vestibular.

A autora salienta ainda, as diferenças existentes entre a realidade da escolha que acontece de maneira diferente, dependendo na situação financeira da família, de onde os jovens são provenientes. Tal escolha é fortemente ditada na maioria das vezes, pelas desigualdades sociais e econômicas, sendo que as profissões que possuem mais renome como Direito, Medicina e outras que exigem gastos com material e tempo de estudo, são destinados a jovens provenientes de famílias mais abastadas. Enquanto para os egressos no ensino médio, provenientes de camadas sociais mais baixas, ficam restritos a escolhas de carreiras menos prestigiadas.

Grignon e Gruel (1999) afirmam que, o processo de elitização do ensino superior se dá devido à dinâmica dos cursinhos pré-vestibulares, enquanto forma de comércio, juntamente com altos níveis de investimento escolar. Enquanto outros cursos têm forte preenchimento de estudantes, cujas oportunidades citadas acima não são uma realidade. A partir do meio do qual o estudante é proveniente, as oportunidades em relação a sua futura carreira são em parte influenciadas socialmente, sendo que, quem nasce em meios onde tem mais acesso a cultura, vivenciando uma boa situação financeira, social e estável, tem mais acesso e podem optar por profissões mais rentáveis. A trajetória escolar influencia fortemente, tanto na escolha pela futura profissão dos jovens, quanto como será o próximo nível de ensino cursado por esses jovens. Assim sendo, claramente podemos notar que quanto mais balizada economicamente, culturalmente e socialmente for a família do jovem, mais chances ele terá de continuar inscrito nessa dinâmica, escolhendo carreiras que lhes proporcionarão prestígio, realização e situação financeiramente estável.

Um dos maiores problemas que enfrentam os estudantes em questão reside na qualidade do ensino público, do qual dependem para prosseguir sua escolaridade. Sabemos que a ampliação do número de vagas nos níveis fundamental e médio não eliminou, os problemas relacionados à qualidade do ensino, fato já foi apontado neste trabalho.

Para os que superam a barreira do acesso, ao ensino superior, o choque entre as vivências do ensino médio e a experiência dos períodos iniciais da faculdade é muitas vezes um desmotivador. Pois estudantes que tiveram uma trajetória de destaque no ensino médio, se vêm às voltas com conteúdos que os professores universitários julgam ser de total conhecimento dos alunos, sendo que muitas vezes os mesmos não tiveram sequer contato com esses conteúdos. Relatos de experiências como essas marcam o trabalho de

Zago e de outros autores, o que nos permite inferir que seja uma constante na vida dos egressos de camadas populares, que conseguem entrar e permanecer no ensino superior.

Se o ingresso no ensino superior representa para esse grupo de estudantes "uma vitória", a outra será certamente garantir sua permanência até a finalização do curso. Originários de famílias de baixa renda, esses estudantes precisam financiar seus estudos e, em alguns casos, contam com uma pequena ajuda familiar para essa finalidade. Provenientes de outras cidades ou estados, pouco mais da metade tem suas despesas acrescidas pelo fato de não morar com a família. Nesses casos, residem na casa do estudante universitário (quando há vaga), ou com parente, ou ainda, dividem casa ou apartamento com colegas. O papel estratégico dos irmãos - sobretudo aqueles que conseguiram superar a condição familiar - no percurso escolar dos entrevistados mereceria um capítulo à parte, dada sua importância tanto em forma de ajuda material quanto simbólica. (ZAGO, 2006, p. 233).

Na seqüência apresentamos mais informações sobre o acesso e a permanência no ensino superior.

## **5.2 Cursinhos Pré-vestibulares**

Moehlecke e Catani (2006) apresentam em seu trabalho, algumas alternativas que estão sendo desenvolvidas no Brasil, em prol do acesso ao ensino superior dentre elas incluem-se os cursos de pré-vestibulares para alunos de baixa renda.

Esses cursos geralmente são organizados por estudantes e não tem fins lucrativos, já existem desde a década de 60 e tiveram na década de 90 uma grande expansão em vários estados do Brasil, essas iniciativas são positivas, porém muitas vezes ficam limitadas às universidades públicas e instituições onde a concorrência por uma vaga é extremamente desigual.

Em 2002 num momento de debate sobre alternativas de acesso ao ensino superior, o Ministério da Educação, através de um convênio firmado com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), lançou o projeto "Diversidade na Universidade" incorporando à experiência dos cursinhos às políticas do governo federal. Na fase inicial do projeto foram escolhidos seis cursinhos populares coordenados por entidades não governamentais dos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Bahia, que seriam responsáveis por preparar alunos para o ingresso no ensino superior. Ao todo os cursinhos abrangiam 900 estudantes, sendo pelo menos 51% dos alunos de cada curso afro-descendentes ou indígenas, e ofereciam uma bolsa mensal de manutenção que variava de R\$ 40,00 a R\$ 50,00. (Moehlecke e Catani 2006, p.56)

Ainda sobre essa modalidade de cursinho vale ressaltar que sua preparação é especificamente focada para as provas do vestibular, não tendo muita eficácia no que diz respeito à complementação dos estudos. No entanto, têm sido uma alternativa de preparação dos jovens pobres para tentarem seu ingresso nas Universidades. Na grande Belo Horizonte existem somente 12 (doze) núcleos que oferecem curso pré-vestibular comunitário, que contribuem significativamente para aumentar, o ingresso de alunos carentes, porém são extremamente reduzidos, frente à demanda desse perfil de aluno, pelo menos na grande B. H. Encontra-se em apêndice um quadro demonstrativo dos cursos pré-vestibular comunitários.

### **5.3 Alterações no acesso ao Ensino Superior Público**

Sobre mudanças nos sistemas de ingresso – em contrapartida ao vestibular, que exclui grande número de pessoas que buscam uma vaga no ensino superior, se originaram outros métodos de classificação entre eles o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), subsidiando o Prouni. Ainda para a equalização das oportunidades de acesso, o sistema de avaliação seriada, ações afirmativas e também o sistema de cotas em universidades públicas, são exemplos, como as que foram implementadas no Paraná, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Bahia. E mais recentemente o sistema de bônus que será implantado para o próximo vestibular 2009 da UFMG.

Moehlecke (2002) nos diz que conforme determinação de lei estadual do Rio de Janeiro, metade das vagas das universidades estaduais são reservadas para alunos provenientes do sistema público de ensino. Isso se dá por meio de um acompanhamento sistêmico da trajetória escolar, do ensino médio denominado (Sede)<sup>17</sup>. Tal critério é aplicado juntamente ao que define as cotas para negros e pardos. Já na Universidade do Estado do Rio Grande do Sul existe uma outra forma de distribuição de vagas, onde 50% das vagas da graduação são reservadas a jovens que têm condições financeiras difíceis, e 10 % para portadores de necessidades especiais, em todos os cursos em quaisquer horários e dependências administrativas onde os mesmos sejam ministrados.

A adoção de políticas alternativas contribui para reverter a imagem elitista que acompanha, o ingresso na universidade pública, ao longo de toda a sua trajetória de ensino. E também deu mais visibilidade às formas de valorização das práticas democráticas e inclusivas que são aspectos inerentes à própria universidade pública.

Para (Moehlecke e Catani, 2006, p.56)

---

<sup>17</sup> Sistema de Acompanhamento do Desempenho dos Estudantes do Ensino Médio

O contexto de ampliação do ensino superior em que vivemos hoje pode ser extremamente positivo, para a implantação de ações afirmativas, pois permitira a incorporação de grupos, sem a necessária exclusão de outros, já que haveria um aumento geral das vagas oferecidas.

Analisar o acesso ao ensino superior obriga-nos a captar inúmeras variáveis, algumas aparentemente desconectadas, porém todas muito significativas, espelhando esforços e carências. Se não vejamos: a história recente das políticas públicas voltadas para a educação, são marcadas pela concentração de recursos no ensino básico e pelo incentivo ao investimento privado na expansão do ensino superior, o que em parte, segundo Moehlecke e Catani (2006, p.49)

[...] causa um rompimento com o modelo histórico de universidade centrado na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Foi essa a direção assumida pelas decisões do Ministério da Educação e do Conselho Nacional da Educação e pelas mudanças aprovadas na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), ao enfatizar a flexibilidade e a diversificação do sistema de ensino superior.

A grande demanda por vagas no ensino superior, que resultou na expansão do sistema privado de ensino foi marcada pela criação em massa de cursos, ocasionando um afastamento por parte dessas instituições, do verdadeiro conceito de universidade e dos índices necessários de qualidade do ensino.

Moehlecke e Catani (2006, p.50) reforçam a evidência da demanda com dados irrefutáveis, como:

Por conta das transformações ocorridas na sociedade e diante da quase universalização do ensino fundamental, e da progressiva extensão do ensino médio brasileiro existe atualmente, uma demanda e pressão crescente pela ampliação do ensino superior no país.

Apesar da crescente procura, em 2002 mais de 70% dos candidatos a uma vaga no ensino superior não conseguiram iniciar seus estudos. Tal situação deu início à atuação do Movimento dos Sem Universidade, e ao crescimento no número de cursinhos voltados para população de baixa renda e minorias visando à inclusão social. Esse público alvo não tem condições de arcar com as despesas de um ensino privado, como os estudantes de classe média, que foram anteriormente absorvidos pelo ensino privado.

Em nível de Brasil, as vagas oferecidas no ensino superior aumentaram de 502.784 em 1990 para 1.773.087 em 2002, o setor público cresceu 70% com relação ao

número de vagas ofertadas, número insuficiente para cobrir a demanda por vagas, o que justifica a adoção de medidas como o REUNI<sup>18</sup>.

Os candidatos às vagas do ensino superior também aumentaram de 1.905.498 na década de 90 para 4.984.409 em 2002, desse total grande parte se candidatou a uma vaga em instituições públicas federais ou estaduais. A procura tem aumentado consideravelmente a cada ano, uma parcela correspondente a 3.779.264 egressos do ensino médio concorreram a uma dessas vagas, mas não tiveram sucesso, 2.346.709 tentaram conseguir uma vaga no ensino superior público sem êxito.

As regiões do Brasil onde houve uma maior abertura de vagas em novos cursos (esses criados, sem levar em conta, o grau de demanda e absorção dos futuros profissionais pelo mercado) foram as Regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste, onde anteriormente a oferta era considerada menor, tal aumento nessas regiões se deu em proporções maiores em escolas públicas.

Soares (2006, p.39), nos traz mais uma contribuição para caracterizar e problematizar o ensino superior. Os dados apresentados na sua pesquisa permitem que sejam feitas duas possíveis generalizações: a primeira é que o setor público é de boa qualidade, mas não acompanha a demanda explosiva por vagas no ensino superior. A segunda é que o setor privado, que tem acompanhado grande parte dessa demanda por vagas produz egressos, que não sabem o que deveriam saber ao saírem do curso.

Ainda segundo Soares (2006) é importante ressaltar que alunos do ensino superior, provenientes de famílias com tradição e capacidade de investir em seu futuro têm 3x mais capacidade de investimento, do que o potencial de investimento das famílias dos alunos do ensino médio público. Isso se dá em parte, pelo fato dos alunos do ensino superior serem provenientes de famílias alicerçadas, por um período maior de tempo na hierarquia social, e ainda da diferença de acesso, proveniente do número elevado de repetência no ensino médio público e também pelo vestibular. Tais fatos significam que a maior porcentagem da diferença, se deve, a reprodução das desigualdades socioeconômicas de geração a geração, no país.

---

<sup>18</sup> REUNI = PROGRAMA DE APOIO A PLANOS DE REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS.

Como um dos grandes desafios do ensino superior no Brasil, contribuindo para a superação das desigualdades sócio-econômicas pode-se citar, entre outras medidas a expansão da cobertura, de forma que atenda a demanda dos concluintes do ensino médio público, sem que ocorra perda na qualidade de ensino. Para que isso ocorra é imprescindível contar com mais recursos e com profissionais capacitados para essa tarefa.

De acordo com Pinto (2004), um outro ponto recorrente, que surge quando se discute o acesso à educação superior no Brasil, trata-se da alegada injustiça do sistema atual. Uma vez que, foram pesquisados os alunos vindos de famílias de maior poder aquisitivo, que freqüentariam as IES públicas ao passo que, os alunos mais pobres iriam para as IES privadas. As respostas dadas ao questionário socioeconômico, pelos participantes do Exame Nacional de Cursos (ENC), permitem uma discussão sobre este aspecto. Em primeiro lugar, ele ressalta um fato que já era senso comum - cursos como os de medicina são muito mais elitizados que o de pedagogia, por exemplo. Assim, o percentual de pessoas negras é 6 vezes maior, no segundo curso que no primeiro, nas IES públicas.

Ainda de acordo com Pinto (2004), em contrapartida, nas IES públicas, o percentual de alunos de medicina participantes do ENC, que declararam viver em famílias cuja renda mensal é superior a R\$ 7,2 mil é 24 vezes maior, que o mesmo índice para os alunos de pedagogia. Comparando agora o percentual de alunos que cursou todo o ensino médio em escola pública, constatamos que este índice no curso de pedagogia é 6 vezes maior que no de medicina, nas IES públicas. O número de vagas oferecidas, em 2002, nas licenciaturas (entre as quais se encontra o curso de pedagogia) é 46 vezes maior, que o número de vagas nos cursos de medicina.

Ainda segundo Pinto (2004, p. 742):

Outra explicação para a maior elitização destes cursos é que, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio (PNAD - IBGE<sup>19</sup>, 2001), ao passo que o salário médio de um médico era de R\$ 2.973, um professor das séries iniciais do ensino fundamental recebia R\$ 462 e um professor do ensino médio, R\$ 866. Assim, boa parte da elite direciona seus esforços e recursos para esses cursos de maior retorno econômico.

Em segundo lugar constata-se uma revelação trazida pelos dados, e que se choca frontalmente com o senso comum, aponta que em todos os cursos considerados, nas IES públicas são menos elitizadas que suas congêneres privadas. Assim é que o percentual de participantes negros ou pardos no ENC de medicina é de 20,6% nas instituições

---

<sup>19</sup> Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

públicas, contra 10,5% nas privadas. Esta grande diferença está presente em todos os cursos analisados.

Continuando a analisar os dados, a pesquisa de Pinto (2004, p.743) aponta:

[...] constata que, em cursos como medicina, direito, odontologia, engenharia civil, administração e jornalismo, cerca de 2/3 dos participantes declararam viver em famílias com renda mensal de até R\$ 4,8 mil. Muito embora este seja um valor muito acima do que ganha 90% da população brasileira, não é possível classificar como rico quem possui essa renda familiar. Já nos cursos de pedagogia e matemática, cerca de 90% dos participantes declaram estar na faixa de renda familiar de até R\$ 2,4 mil, ao passo que nos cursos de engenharia civil, administração e jornalismo, cerca da metade dos participantes declarou enquadrar-se nessa mesma faixa.

Sintetizando: a partir do panorama traçado anteriormente, e contando com um diagnóstico das condições de oferta da educação superior no Brasil, também baseado nos dados que mostra um sistema que apresentou uma grande expansão nos últimos 40 anos, expansão esta baseada principalmente na liberação do setor às empresas privadas, podemos afirmar que este crescimento, contudo, ainda foi insuficiente para garantir à juventude brasileira um acesso à educação superior.

Pinto (2004) continua - uma das conseqüências deste modelo de expansão foi o surgimento de dois padrões de instituições: de um lado, as IES<sup>20</sup> públicas (IFES e parte das IES estaduais), que respondem por cerca de 30% das matrículas e que apresentam condições mínimas para a oferta de um ensino de qualidade. De outro lado um crescimento das instituições privadas de ensino, que respondem por uma grande parcela das vagas oferecidas no ensino superior.

A dimensão do esforço de expansão do setor público que o país precisa fazer, caso se pretenda cumprir as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172/2001) para o ensino de graduação é de matricular o correspondente a 30% da população na faixa etária de 18 a 24 anos até 2011. Essa meta implicaria expandir as matrículas no setor público, ante a situação de 2003, em 18 vezes até 2006 e em 2.9 vezes até 2011.

Para enfrentar a questão da ampliação e democratização do acesso na Rede Pública Federal, o Governo Lula, a partir da gestão de Tarso Genro no MEC, acena basicamente com duas propostas. Para democratizar o perfil do aluno ingressante, tanto do ponto de vista étnico quanto socioeconômico, o MEC defende a introdução de quotas tanto no sistema público, quanto no sistema privado de educação superior. E mais recentemente,

---

<sup>20</sup> Instituição de Ensino Superior.

instigou as Universidades Públicas a ampliarem seu número de vagas através do REUNI. No bojo da proposta desse programa nota-se que a MEC incentiva que o aumento de vagas ocorra com o aumento da inclusão. Ou seja, ampliar sim, mas para setores mais desfavorecidos. Assim, entre as dimensões a serem contempladas nas propostas das Universidades aderentes ao REUNI encontra-se: Aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno e políticas de inclusão.

Quanto às políticas envolvendo quotas para a educação superior, o que os dados apresentados indicam é que os processos seletivos para esse nível de ensino, têm funcionado como um filtro étnico (que barra os afro-descendentes e indígenas) e socioeconômico (que barra os pobres), e que, portanto, não estão ingressando nas universidades os "mais capazes", como define a Constituição, mas os mais bem treinados.

[...] em especial se adotada nos cursos mais concorridos, trará um novo perfil de aluno que, se é carente em uma série de conteúdos cobrados no vestibular (e que geralmente são desconsiderados posteriormente nos cursos de graduação), é rico em outros, decorrentes de um maior conhecimento do país real, aquele onde vive a maioria da população, o que trará um ganho de qualidade às instituições de educação superior, sem falar daqueles advindos de uma composição social mais diversificada. Além disso, essa medida, com certeza, terá um impacto muito positivo sobre a qualidade da educação básica, pois trará de volta para a escola pública muitos segmentos que a abandona ram. (PINTO, 2004, p. 753)

#### **5.4 Do acesso a permanência**

Zago (2006) diz que, a entrada na universidade reveste-se ainda de profundas alterações na vida pessoal, acadêmica e sócio-cultural dos estudantes. A chegada à universidade implica, por exemplo, reformular relacionamentos inter-pessoais e familiares, estabelecer novas amizades, redefinir o papel de estudante, gerir tempos e atividades no quadro de uma maior autonomia, assistir às aulas magistrais e ter professores cuja relação é mais distante, do que a estabelecida com os professores no ensino secundário.

O fato de serem aprovados no vestibular, geralmente traz grande alegria aos jovens ingressantes no ensino superior, porém essa alegria dá espaço às preocupações logo no início do semestre letivo, ou mesmo antes disso. O que vem na mente dos jovens provenientes das camadas sociais menos favorecidas, que na maioria das vezes se deparam com gastos tão grandes, é que serão impedidos de realizarem seus cursos com a qualidade esperada. Tais gastos, com deslocamentos entre casa e a instituição de ensino superior onde estudam, ou muitas vezes entre locais diferentes: casa-trabalho-instituição de ensino constitui uma das principais preocupações do estudante. Assim como despesas com

material didático, alimentação e ainda questões ligadas a moradia, quando o estudante provém do interior ou de outra cidade.

A maioria desses estudantes, se não trabalha no mercado externo precisa encontrar outras formas de se manter no ensino superior, e muitas vezes de ajudar sua família. Os estágios oferecidos pelas empresas ou pelas próprias instituições de ensino, constituem uma forma dos estudantes arcarem com as despesas geradas pela entrada no ensino superior. O fato de participar de um programa de estágio, com certeza, diminui bastante os impactos negativos, que sofrem os estudantes ao terem que conciliar seus estudos com atividades remuneradas, mas não conseguem eliminá-los por completo. Os dados da pesquisa de Zago (2006) refletem essa afirmativa, quando vários alunos entrevistados relataram suas dificuldades, em conciliar atividades relativas aos estudos e a convivência no ambiente de ensino, com estágios, que muitas vezes exigem do estudante que ele tenha responsabilidades e deveres de um empregado comum, e não primam por oferecer ao estudante tarefas que lhe proporcionem envolvimento e familiarização na sua futura profissão. E sim o tratando, como um tipo de mão de obra barata, destinada a realizar em seu local de estágio apenas tarefas mecânicas e enfadonhas, que são preteridas por outros funcionários.

Nesse processo de ingresso à Universidade é sabido que são necessárias medidas que garantam a entrada e permanência, com uma saída exitosa para o estudante do ensino superior, que pode ser no tempo previsto, ou não. Este tempo previsto é na maioria das vezes dilatado, quando o estudante provém de camadas populares marcadas por dificuldades e interrupções, devidas aos fatores individuais, psicológicos, econômicos, socioculturais e institucionais.

Procurando sanar ou pelo menos minorar algumas das dificuldades que afligem os estudantes durante seus cursos universitários, algumas instituições vêm atuando em ações que têm por objetivo minorar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes. Trata-se da implantação de programas de Assistência Estudantil, que visam dar cobertura às amplas necessidades dos estudantes, desde garantia de moradia, alimentação, material didático até mesmo, acesso a atividades culturais e assistência médica e psicológica.

## 5.5 Ampliação do Ensino Superior Privado.

Em relação ao ensino superior, o mecanismo de renúncia fiscal tornou-se fator central no financiamento do segmento privado. Assim, a Lei n. 5.172/66, instituiu o Código Tributário Nacional, em concordância com a Constituição Federal de 1967, que determinava a não-incidência de impostos sobre a renda, o patrimônio e os serviços dos estabelecimentos de ensino de qualquer natureza (CARVALHO, 2006). Dessa forma, as instituições ofertantes de ensino superior privado eram privilegiadas nesse aspecto, desde o momento de sua criação, com a imunidade fiscal, não tendo assim que recolher as taxas incidentes sobre sua atividade aos cofres do governo. Essa imunidade pode ser entendida como um tipo de financiamento indireto, das atividades dessas instituições colaborando para gerar altos índices de crescimento intensivo das mesmas, resultando no aumento da prosperidade econômica e, também garantindo, esses índices em níveis satisfatórios em épocas de crise, bem como funcionando como amortecimentos dos impactos inerentes a esses períodos sobre seus lucros.

Apesar de existirem requisitos restritivos para as entidades educacionais terem acesso à imunidade fiscal, na prática, grande parte usufruiu deste benefício. A instituição de ensino ou mantenedora, na forma de associação civil ou fundação, considerada como entidade sem fins lucrativos, poderia receber por seus produtos e serviços. Porém, deveria reinvestir o superávit na manutenção e expansão das atividades educacionais. (CARVALHO, 2006, p.983)

Anteriormente a existência da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, todos os estabelecimentos usufruíram de imunidade tributária sobre a renda, sobre os serviços e sobre o patrimônio. Com a promulgação da lei e em conformidade com os ditames de seu artigo 20, as instituições seriam classificadas conforme seu tipo de atuação junto à comunidade, em 2 (dois) tipos distintos: privadas com fins lucrativos e sem fins lucrativos (as chamadas confessionais, filantrópicas e comunitárias). Com essa mudança na legislação, a arrecadação da União e dos municípios aumentou, ao passo que reduziram as taxas relativas ao lucro desses estabelecimentos de ensino.

Ainda sobre a oferta de vagas, pelo ensino superior privado é importante destacar:

[...] um novo surto expansivo nos anos de 1990, principalmente entre 1998 e 2002, resultou na criação de um número excessivo de vagas que, segundo informações recentes do INEP, é superior ao número de formandos no ensino médio. Embora a demanda potencial por ensino superior não se restrinja ao número de concluintes do ensino médio, é muito difícil estimar o número de pleiteantes. Neste cálculo, inclui-se não apenas parte dos recém-formados, como também aqueles que retornam tardiamente aos bancos escolares. Este fenômeno dá indícios de que o segmento privado disponibiliza um contingente de vagas não procuradas pelos estudantes. (CARVALHO, 2006, p.984)

A visível saturação do sistema particular de ensino superior foi um dos fatores que contribuíram, para gerar um quadro de incerteza no setor. Juntamente com os índices de inadimplência bem como de desistência, que são resultados de entre outros motivos, da queda de rendimentos e dos níveis de emprego, que transformam a tarefa de cumprir com o pagamento das mensalidades, em fonte de problemas para os alunos.

Diante do cenário de deterioração social, o Programa de Financiamento Estudantil (FIES), antigo Programa de Crédito Educativo, que transferia recursos à fundo perdido às IES privadas, não tem sido suficiente para reverter a tendência de esgotamento do segmento particular. Neste contexto, o Programa Universidade para Todos (PROUNI) surge com o discurso de justiça social, tendo como público-alvo os estudantes carentes, cujos critérios de elegibilidade são a renda per capita familiar e o estudo em escolas públicas ou privadas na condição de bolsistas. Além disso, o programa estabelece, obrigatoriamente, que parte das bolsas deverá ser direcionada as ações afirmativas, aos portadores de deficiência e aos negros e indígenas. A formação de professores de ensino básico da rede pública, também consta como prioridade. A intenção é a melhoria na qualificação do magistério, com possíveis impactos positivos na qualidade da aprendizagem dos alunos da educação básica (CARVALHO, 2006, p.985).

Essas medidas vão ao encontro da demanda da sociedade, traduzida pelos movimentos sociais, juntamente com os egressos do ensino médio público (como veremos nos dados apurados na pesquisa, nenhum egresso pesquisado ingressou na UFMG, e apenas duas ingressaram na UEMG), que têm poucas chances e se sentem de certa forma incapazes, de conseguirem uma vaga nas universidades públicas, devido a defasagem de sua formação que não lhes permitem vencer a barreira do vestibular. A aceitação em larga escala de medidas como essas se tornam, ainda maior, quando as vozes da iniciativa privada, ansiosas por ocupar suas vagas ociosas se juntam ao coro que enaltecem essas iniciativas, sendo assim legitimadas socialmente e traduzidas em políticas públicas de sucesso na opinião popular, que rendem inúmeros votos aos políticos que se colocam como seus defensores e idealizadores. Porém a de se questionar:

Diante do quadro social e educacional deletérios, cabe questionar a efetividade de tal programa, uma vez que as camadas de baixa renda não necessitam apenas de gratuidade integral ou parcial para estudar, mas de condições que apenas as instituições públicas, ainda, podem oferecer, como: transporte, moradia estudantil, alimentação subsidiada, assistência médica disponível nos hospitais universitários e bolsas de trabalho e pesquisa. (CARVALHO, 2006, p.994)

É ainda importante reforçar o alerta dos pesquisadores Catani, Hey e Gilioli (2006), quanto à falta de informações desagregadas e de séries históricas do PROUNI, que inviabilizam pesquisas mais aprofundadas. Não se encontram disponíveis: total de bolsas por Instituição de Ensino Superior (IES), a relação total das IES que aderiram ao programa,

o detalhamento dos cursos disponíveis e/ou escolhidos, o perfil dos estudantes (dados econômicos e sociais), taxas de evasão e desempenho acadêmico dos beneficiários.

Em que pese os esforços governamentais pelos programas como o PROUNI e o FIES, ainda é preocupante que: “Apesar da expansão excepcional de vagas, em 2004, a escolaridade líquida da população de 18 a 24 anos é de 10,4%, sistema classificado internacionalmente como de elites. Deve-se levar em conta ainda que cerca de 60% dos matriculados estavam nessa faixa etária.” (CARVALHO, 2006, p.992)

Um dos problemas clássicos relativos ao FIES é a sua baixa taxa de abrangência, pois os alunos de baixa renda não têm condições de arcar muitas vezes, nem mesmo com aspectos básicos relativos à sua permanência no ensino superior, e menos ainda com as taxas de juros do empréstimo quando recém formados.

É controversa a implantação do PROUNI. Autores como Mancebo (2004), que traz luz sobre as controvérsias que acompanham a implantação e as práticas do PROUNI, afirma que o programa não atua como é necessário, visando diminuir as desigualdades existentes na distribuição dos chamados bens relacionados à educação. Tende sim, a contribuir para o agravamento do quadro já instalado durante anos e anos a fio, de tendência a essas desigualdades, pautadas pela discriminação e pela falta de acesso ao ensino superior, que sofrem os jovens provenientes de camadas populares. Para esse autor, quando os jovens têm de freqüentar o ensino superior em instituições privadas de ensino, as desigualdades de que são vítimas, não tendem a diminuir como seria esperado, e sim a se reafirmarem. Pois, notoriamente teriam acesso assim, apenas a instituições de ensino consideradas como inferiores, em qualidade de ensino.

É interessante ressaltar ainda que segundo Carvalho (2006, p.994):

Parece apropriada a afirmação de Catani e Gilioli (2005), segundo a qual o PROUNI deve promover uma política pública de acesso, mas não de permanência e conclusão do curso, orientando-se por uma concepção assistencialista, nos moldes das recomendações do Banco Mundial, que oferece benefícios e não direitos aos egressos do ensino médio público. Na concessão de bolsas de estudos parciais de 50%, caso os beneficiários não possam pagar a parte que lhes cabe, não é permitida a matrícula no semestre ou no ano seguinte, o que tende a aumentar a possibilidade de evasão.

Ao fazermos uma comparação, com países desenvolvidos, a direção tomada pelo Brasil em suas políticas públicas, de investirem na abertura de vagas subsidiadas por isenção de impostos é apontada por Vaidergorn (2001), como sendo uma opção que

fortalece as empresas privadas. Assim quem facilitou e ainda facilita a escalada rumo ao sucesso de algumas instituições, que não apresentam índices adequados de qualidade de ensino, é o próprio governo. Tenta desta forma tornar mais justo o acesso ao ensino superior no país, vendo-se assim isento de promover esforços, para criação de vagas em instituições públicas, que são reconhecidas por sua melhor qualidade de ensino. Dados fornecidos pelo INEP (2006) sinalizam a diferença, entre a quantidade de instituições de ensino superior, públicas 389 e privadas 2.141.

Evidentemente que esse é um assunto polêmico, controverso. Independentemente das medidas adotadas pelo governo federal, boa parte do público com menor poder aquisitivo já se encontrava nas escolas privadas, com grande dificuldade de ali permanecer. Seu não ingresso nas escolas públicas como já vimos, deve-se a inúmeros fatores e não apenas ao financeiro.

Ainda sobre as formas de financiamento:

Parece remota a possibilidade de utilizarmos no Brasil a cobrança de mensalidades ou mesmo a expansão de cursos privados de baixo custo. No intuito de incluir esses novos candidatos numa vaga do ensino superior. Prova disso é o esgotamento do modelo de reforma da educação superior de 68, voltada para a expansão do setor privado, que hoje se vê diante de uma crise e com poucas possibilidades de ampliação de forma autônoma. [...] Na tentativa de reverter às dificuldades que vêm enfrentando, algumas grandes instituições privadas têm baixado ainda mais os custos de seus cursos superiores, que passaram de um valor médio de R\$ 400/mês para R\$ 200/mês. (Moehlecke e Catani, 2006, p.59)

Segundo os mesmos autores, essa redução só pode resultar em perda da qualidade de ensino. Pois o lucro dessas instituições, só será preservado com a diminuição dos preços, se for compensado pelo aumento do número de alunos em sala de aula. E com a contratação de professores menos qualificados, com redução dos custos com infraestrutura, e outros fatores que sem sombra de dúvida contribuíram para perda da qualidade de ensino. Os autores (idem) citam, na seqüência, uma tentativa frustrada do Estado de MG, para encampar novos compromissos:

Esses campi, até 2004, eram unidades autônomas que tomavam suas próprias decisões acerca da criação de cursos e políticas pedagógicas. Mantinham-se através da cobrança de mensalidade dos alunos e usavam a "grife" da universidade para atrair mais público e financiamento. Esperava-se que fossem aos poucos sendo estatizadas e incorporadas pela universidade mas, diante da escassez de recursos públicos, ao invés disso o governo propôs a criação de um sistema de financiamento dos seus estudantes, mediante o recebimento de bolsas, a serem utilizadas naqueles campi que se submetem às regras e diretrizes administrativas e políticas da UEMG e do Estado. (Moehlecke e Catani, 2006, p.61)

Estudo feito pelo INEP (2001), tendo por base a adoção de um padrão mínimo de qualidade, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, indica que, para

atender as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação, o Brasil precisaria sair dos atuais 4,1% do PIB gastos em educação e atingir, até 2011, cerca de 8% do PIB. Para depois estabilizar em um patamar de cerca de 6% do PIB. Ainda que o REUNI aporte um valor significativo de verbas para as Universidades Federais, o valor é insuficiente para cumprir essa meta.

Aqui esta subseção simplesmente não se encerra. Na verdade ela apenas pausa uma revisão teórica diversificada, porém totalmente interligada, com as subseções anteriores. Desta forma ela (subseção: O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: HISTÓRICO, PROBLEMAS E DESAFIOS), permanece viva e dinâmica, numa sociedade em transformação, mas dá lugar neste momento ao particularismo de um estudo de caso, empírico. Esta empiria vem com certeza suficientemente abastecida, da já citada e discutida teoria revisitada e problematizada. Cabe agora verificar em que pontos elas (teoria/empíria) se aproximam e se afastam, e até se confirmam. Porém ambas, se mantêm em conexão, com os propósitos maiores, como o de contribuir para a superação do Determinismo Social, via educação (neste caso: o acesso ao ensino superior). Ainda, oportunamente, reafirmando as palavras do sociólogo Carlos Alberto Almeida (2007): “a transformação da sociedade brasileira passa obrigatoriamente pelo ensino superior”.

Vejo-me, então no momento de retirar o véu da minha pesquisa de campo. E passo a apresentar agora, a coleta dos dados nas suas respectivas representações gráficas (quadros e tabelas), e às suas correspondentes análises interpretativas, carregadas da minha subjetividade. Bem como apresento as explicações, sobre a elaboração das tabelas de comparação dos fatores quantitativos de capitais, no apêndice, apresento na próxima seção as tabelas 1: Tipo de acesso ao Ensino Superior por administração, situação atual e sexo, dos ingressantes, e 2: Situação atual e sexo, dos não ingressantes, as tabelas 21: Faixas de graduações da totalização da pontuação de escores e qualificações, a tabela 22: Fator quantitativo e qualitativo de capitais familiares da amostra e das sub-amostras, mais o quadro de síntese das entrevistas com os professores e a tabela de rendimento escolar, dos egressos desembocando em seqüência nas conclusões finais.

## 6 A CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

A Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, desde 1994, tem vivenciado uma tentativa de consolidação de uma proposta inovadora: A Escola Plural. Esta proposta de política social, que privilegia no ensino a centralidade das vivências do aluno, enfatizando sua cultura, suas necessidades, seus anseios, buscou inovar em diversos aspectos o cotidiano escolar. Ênfase em um trabalho mais colaborativo entre os professores, a valorização de outros espaços e tempos de aprendizagem para além da sala de aula, o rompimento com a rigidez do ensino estruturado em bases disciplinares, outros referenciais de avaliação e certificação dos alunos, novos processos de enturmação com a introdução de ciclos escolares, entre outros (Dalben et al, 2000).

Seu objetivo central seria resgatar o papel crítico, renovador e humanizador da Escola, tornando-a, assim, um dos instrumentos capazes de promover a inclusão plena de seus alunos, seu amplo desenvolvimento e a formação dos educandos. Inserindo aí a valorização do seu saber, mas também o reconhecimento da sua capacidade e o direito de ter acesso a conhecimentos científicos e recursos cognitivos básicos que ampliem a sua inserção social. Refiro-me também ao destino desses alunos após concluírem o Ensino Médio. Mas, passados mais de treze anos da implantação ou tentativa de implantação dessa política de inserção, algumas questões se colocam, em especial para os egressos do ensino médio, da Rede Municipal de Educação: Onde se inserem? Conseguem continuar seus estudos? Há diferenças de aportes de capitais econômico, social e cultural entre esses alunos? Se sim, quais são elas? O que eles sentem de impacto, em suas trajetórias escolares durante e após a conclusão do ensino médio? Todas essas são questões que demandam uma permanente investigação. Foi com essas preocupações que defini realizar uma pesquisa de egressos do ensino médio, tendo como campo de pesquisa os egressos da E. M. "Profª. Maria Mazarello" nos anos de 2004 e 2005.

Antes, porém, de descrever melhor estes egressos pesquisados é pertinente também, delinear um pouco este último nível de ensino, de onde são oriundos (ensino médio).

## 6.1 O Ensino Médio no Brasil

Jovens que cursam o ensino médio geralmente estão inclusos na faixa etária que corresponde à adolescência, fase essa em que passam por várias transformações em suas vidas tanto de ordem emocional, quanto física e até mesmo social. Também nessa fase é que a maioria se depara, com as responsabilidades que são partes da vida adulta, onde estão prestes a ingressar.

Vivenciando todas essas mudanças e situações complicadas, parcela considerável dos adolescentes ainda tem de tomar uma das decisões mais importantes de sua vida: Se forem prosseguir nos estudos, qual graduação escolher? Tal escolha é permeada de dúvidas e incertezas, e na maioria dos casos, os egressos do ensino médio se deparam com os dois fatores principais que pautam sua escolha: sua vocação e a necessidade de ter uma profissão, que lhes permitam serem independentes economicamente de seus pais e muitas vezes ajudá-los financeiramente. Após feita a escolha eles têm de enfrentar, ainda conforme as palavras de Soares (2006, p.31) “a barreira seletiva mais forte e temida do processo educacional” que é: o vestibular.

Com a evolução do ensino no Brasil, alunos socialmente menos privilegiados passam a ter oportunidades educacionais, graças às redes públicas, em destaque as estaduais que, pela legislação vigente, são as responsáveis por essa etapa de ensino. Mas faltam ainda recursos a serem aplicados em todos os ciclos da educação, delineando o seguinte quadro: a demanda continua em alta e há necessidade de recursos para criar e sustentar condições ideais para suprir essa demanda, e para que o ensino médio deixe de ser o último grau de escolaridade para muitos de seus concluintes (escolarização terminal). Porém podemos destacar que os números mais recentes apontados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) mostram que: no ano de 2006 tínhamos 8.906.820 de adolescentes entre 15 e 17 anos matriculados no ensino médio. Destes 4.815.163 são do sexo feminino. E a evasão neste nível de ensino atingia em 2006, 1.289.568 de adolescentes.

Como já foi dito antes, o ensino médio é de responsabilidade dos Estados, sendo que todos os alunos do ensino fundamental têm prioridade de atendimento. Outro dado importante é o que diz o artigo 208 da constituição que versa sobre a extensão, de forma progressiva da obrigatoriedade e da gratuidade do ensino médio (da mesma maneira que acontece com o ensino fundamental). Essa preocupação se materializou, atualmente, na deliberação da ampliação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério – FUNDEB. Tal ampliação é fundamental, não só para ofertas de vagas e de um ensino médio de qualidade, mas também para manter as conquistas do atual FUNDEF e garantir recursos para o FUNDEB.

Considerando a realidade social no Brasil, grande parte da população estudantil só se escolariza graças à existência do período noturno, e mesmo assim são altos os índices de evasão e repetência. Daí a importância de se identificar as demandas dos alunos desse turno, pois os estudantes têm diferentes perfis, características e expectativas com relação à escola, que extrapolam sua situação econômica.

Grande parte dos que freqüentam o ensino médio noturno, segundo Oliveira (1994) podem ser divididos em 2 (dois) subgrupos, de acordo com suas expectativas em relação à escola: um dos subgrupos tem para si, que a escola constitui um espaço para a construção de relações sociais, e também que é palco para sua atualização no tocante a cultura. Nesse espaço os jovens podem se relacionar com pessoas de seu meio social e agregando-se, dialogando e buscando outros modos de vida, voltados para a evolução tanto cultural como financeira. Segundo Navarro (2005), a profissão desses alunos motiva sua freqüência à escola, espaço de socialização e descanso da rotina diária. No outro subgrupo Oliveira (1994) aponta que a escola representa a possibilidade, de melhorar de vida. Alguns vislumbram a continuidade dos estudos, após o término do ensino médio e os demais procuram no diploma a possibilidade de melhorar a situação no emprego. A clareza dessas expectativas embora diferenciadas se desdobram em estratégias mais concretas, para que os estudantes persigam seus objetivos e tenham maior motivação para a permanência na escola.

É necessário então pensar o ensino médio noturno, como ensino para pessoas com perfis e histórias de vidas diferentes, que os leva a construir expectativas diferentes para suas vidas no decorrer de sua trajetória escolar e posteriormente a ela também. Cabe a escola assumir uma postura democrática, para atender as diversas demandas desses estudantes, abrindo mão da postura adotada, com freqüência, onde as práticas convencionais auxiliam na reprodução do modelo de educação, que exclui os que não se enquadram no padrão eleito pelas camadas dominantes, como o mais adequado.

## 6.2 Situação histórico-geográfica da Escola Municipal “Profª. Maria Mazarello”.



Esta Escola é fruto de uma reivindicação comunitária, no final dos anos 80, para a instalação de uma Escola Municipal com ensino médio, no bairro Nazaré (periferia de B. H. região nordeste), que foi concretizada a partir de fevereiro de 1990. O funcionamento inicial se deu no antigo prédio da FAFICH, da UFMG, na rua da Bahia, no bairro Santo Antônio. Inicialmente foram recebidos alunos da 5ª série do ensino fundamental. A partir de fevereiro de 1991 iniciou-se o ensino médio, funcionando provisoriamente em outra Escola Municipal próxima (E.M. Agenor Alves de Carvalho). Com a inauguração do atual prédio da E.M. “Profª. Maria Mazarello” em agosto de 1991 passou a funcionar o ensino médio, à noite na própria Escola. Hoje a Escola conta com 14 turmas de 1º, 2º e 3º anos do ensino médio, ainda funcionando só à noite.

Também é pertinente sintetizar o perfil sócio-econômico e cultural, das famílias dos egressos da escola pesquisada. Para se ter uma idéia basta afirmar que mais da metade dos pais ou responsáveis que matriculam seus filhos, têm até o ensino fundamental incompleto. Sendo que uma parte significativa do total destes pais, ou responsáveis são analfabetos, ou sem nenhuma escolaridade. Os que têm ensino superior completo são raríssimas exceções.

Aproximadamente  $\frac{3}{4}$  (três/quartos) destes pais ou responsáveis auferiam uma renda familiar de até três salários mínimos, nos anos de 2004 e 2005. Menos de 5% tiveram renda familiar superior a cinco salários mínimos. A grande maioria destes pais e/ou responsáveis têm a comunidade, o trabalho, a televisão e o rádio como os únicos meios de informações e quem sabe, talvez também de formação (Fonte: dados da pesquisa e informações na escola pesquisada 2007).

Numa comparação com a renda média dos belo-horizontinos empregados com carteira assinada, em 2005, estes recebiam R\$ 854,10 (oitocentos e cinqüenta e quatro reais e dez centavos). Já os empregados sem carteira assinada recebiam R\$ 621,10 (seiscentos e vinte e um reais e dez centavos), no mesmo período e as trabalhadoras (os) domésticas (os) recebiam R\$ 374,00 (trezentos e setenta e quatro reais). A renda média destes 03 grupos é de R\$ 616,40 (seiscentos e dezesseis reais e quarenta centavos). Ainda para efeito de comparação, na área urbana de Belo Horizonte, pessoas com 15 anos ou mais têm em média 08 anos de estudos. E de 25 anos ou mais têm 7,6 anos de estudo, também em média. Já pessoas sem instrução são 7,4 % do total da população de Belo Horizonte. (Fonte: IBGE/PNAD 2005)

Se prestarmos bem a atenção veremos que, em termos de renda, o público alvo pesquisado não difere muito da média dos belo-horizontinos. Porém o nível de escolaridade do público alvo pesquisado apresenta níveis inferiores à média dos belo-horizontinos, principalmente se consultarmos os gráficos confeccionados a partir dos dados coletados e informados pelas questões 20 e 21 do questionário auto-aplicável de pesquisa<sup>21</sup>, que se encontra à disposição para consulta em apêndice.

### **6.3 O perfil dos egressos do Ensino Médio noturno, da Escola Municipal Prof<sup>a</sup>. Maria Mazarello, nos anos de 2004 e 2005.**

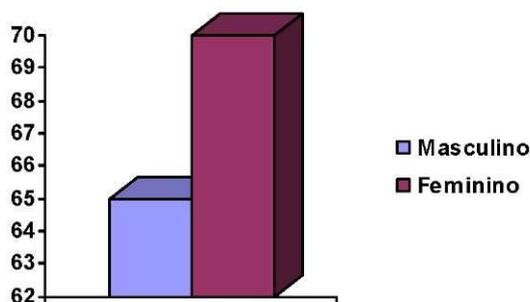
A partir de agora traço o perfil dos egressos do ensino médio noturno, da Escola Municipal “Prof<sup>a</sup>. Maria Mazarello”, nos anos de 2004 e 2005. Apoio-me basicamente, na interpretação dos dados apurados em algumas questões selecionadas, por serem as mais recorrentes na literatura, das 46 (quarenta e seis) do questionário auto-aplicável de pesquisa. Utilizo também 04 (quatro) gráficos representativos dos dados pessoais, para traçar a melhor análise do perfil dos egressos pesquisados. Complementado pela questão 1 sobre anos de ensino médio freqüentados na escola pesquisada.

---

<sup>21</sup> Todo o questionário auto-aplicável de pesquisa se encontra à disposição para consulta, no apêndice.

Segundo os dados pessoais obtidos, no questionário auto-aplicável de pesquisa, e devolvidos por 135 egressos, revelou-se que: 70 são do sexo feminino, correspondendo a +/- 52 % e que 65 são do sexo masculino.

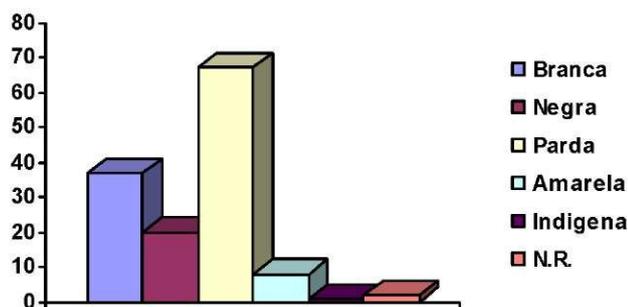
**Sexo:** a) masculino = 65      b) feminino = 70



Fonte: dados da pesquisa B. H. 17/06/2008

Sessenta e seis (66) auto declaram-se de cor parda; 34 auto declaram-se de cor branca; 21 auto declaram-se de cor negra; 10 auto declaram-se entre de cor amarela e indígena; e o número de não declarantes de cor foram 04.

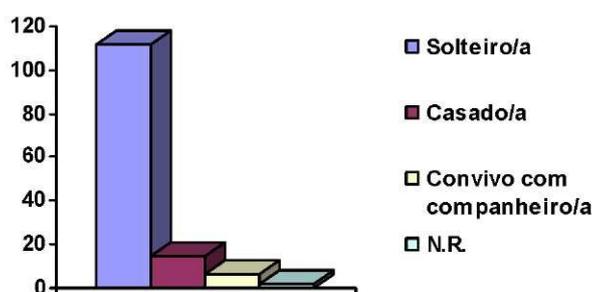
**Cor:** a)branca= 37 b)negra= 20 c)parda= 67 d)amarela= 8 e)indígena= 1 N.R.= 2



Fonte: dados da pesquisa B. H. 17/06/2008

Os dados pessoais ainda revelam que: 114 informam que são solteiros (as), 14 informam que são casados(as), 06 informam que convivem com algum companheiro (a) e 01 não informaram seu estado civil.

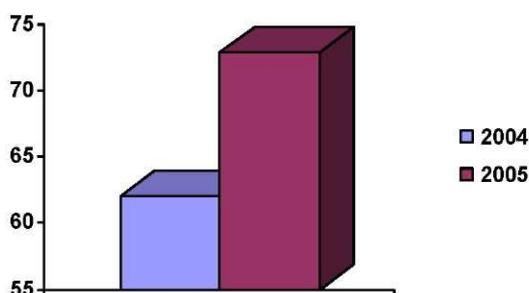
**Estado Civil:** a) solteiro/a=112      b) casado/a=15      c) convivo com algum companheiro/a=6      N.R.=2



Fonte: dados da pesquisa B. H. 17/06/2008

Era previsível encontrar na amostra obtida, um número superior de egressos de 2005, pois neste ano a Escola contou com um maior número de alunos, pelo fato de ter havido uma sala a mais, sendo que: 73 dos respondentes ao questionário auto-aplicável de pesquisa são egressos do ano de 2005. E 62 são egressos do ano de 2004. A idade média desta amostra é de 20,75 para os egressos de 2004, e de 19,39 para os egressos de 2005. Desta forma demonstra que em média não havia defasagem idade/serie, pois no ano de conclusão do ensino médio, ambas as turmas tinham 17 anos.

**Ano que você concluiu o Ensino Médio:** a) 2004. = 62 b) 2005.= 73



Fonte: dados da pesquisa B. H. 17/06/2008

Pela proposta de Escola Plural, da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, os alunos do ensino médio só podem ficar retidos no 3º ano. Por esta determinação o número de reprovações não é elevado, e na questão 1, que pesquisa sobre, quantos anos foram cursados o ensino médio, as opções de respostas d) 4 anos, e e) mais de 4 anos não apresentaram números significativos. Porém esta trajetória educacional aparentemente boa torna-se pelo menos, não muito confiável, já que as reprovações são restritas à só um ano deste nível de ensino.

Dados obtidos pela questão 2, do citado questionário revelam que aproximadamente 120 dos egressos moravam com os pais e/ou outros responsáveis, sendo na época, provavelmente, dependentes economicamente, destes responsáveis. Outra constatação importante é que estes egressos, durante o tempo de estudantes, no ensino médio noturno, da citada escola, muitos trabalhavam, porém não todos. Esta constatação pode ser apurada pela questão 33, do questionário auto-aplicável de pesquisa. O capital social apontado por este indicador de residir com os pais favorece uma grande maioria dos egressos. E como veremos na próxima seção<sup>22</sup> (A análise da pesquisa), o capital social de todos os respondentes da pesquisa de egressos desagregado em duas sub-amostras, revelou-se nestas duas sub-amostras superior à amostra<sup>23</sup>, que contém todos os respondentes, contribuindo desta forma, para a aprovação ao ensino superior das duas sub-amostras.

Segundo a apuração feita na questão 21, sobre o grau de escolaridade da mãe, estes são bem próximos, no geral de toda a amostra. Reforça-se novamente, por estes dados que proporcionalmente as escolaridades apuradas, correspondem às ocupações informadas oficiosamente (medidas indiretas), no convívio na escola. As mães são 68, com até o ensino fundamental incompleto e registra-se apenas 06, com ensino superior completo e/ou incompleto. Até o ensino médio completo se agrupam, praticamente, todo o pequeno número restante de mães. O capital cultural apontado pela literatura, como o de maior influência nas trajetórias escolares dos filhos, no nosso caso apresenta alguma limitação, para contribuir significativamente durante o ensino médio, dos nossos egressos pesquisados. Pois como foi informado pela apuração do indicador de escolaridade da mãe, o nível de escolaridade delas (metade de toda a amostra) fica abaixo do ensino médio. Assim as mães tendo limitações, para acompanhar o desenvolvimento dos filhos nos estudos, durante o ensino médio, pelo seu nível de capital cultural (medido por este indicador) pode não se confirmar, como o mais determinante para a aprovação no vestibular. Ainda é válido acrescentar o que a questão 4 indica, quando informa que 50% das mães trabalhavam durante o ensino médio dos egressos, limitando assim o potencial tanto do capital cultural, quanto do capital social. Também para este capital (cultural) veremos na próxima seção (A análise da pesquisa), diferenciação entre a amostra e as duas sub-amostras.

---

<sup>22</sup> 7 Recursos familiares e o acesso ao Ensino Superior entre os egressos da E. M. "Profª. Mª Mazarello"

<sup>23</sup> Amostra e as duas sub-amostras serão melhor detalhadas na próxima seção – A análise da pesquisa.

Na questão 22) a renda familiar de até R\$ 1.200,00 (um mil e duzentos reais), aproximadamente o valor de 03 salários mínimos, na época, era a renda de 103 famílias, sendo que níveis mais altos de renda, era a renda de apenas 12 famílias, destes egressos. Podemos ainda verificar que a renda *per-capita* dos egressos é de R\$ 195,03, segundo a apuração da tabela XIV, que se encontra em apêndice. Desta forma, pelos dados apurados, a concentração de renda das famílias, na citada faixa acima uniformiza o poder aquisitivo da maioria, em um nível mediano baixo e com pouca distinção. Em consequência homogeneizando-se o capital econômico, dos pesquisados, não é possível atribuir a ele um fator determinante de aprovação no vestibular.

Outros indicadores de capital econômico importantes de serem comentados são os revelados pelas questões 25 e 26. Na questão 26, “sobre sua residência no ano de conclusão do Ensino Médio” temos que ter o cuidado de não superestimar a posse da residência, pois são em sua maioria muito simples e ademais em bairros de periferia e muito carentes. Por outro lado, na questão 25, “existia algum local, quarto ou um canto apropriado para você estudar, em sua residência durante o Ensino Médio?”, este indicador revela que mesmo em residências simples e até carentes, nas que existia este local, quarto ou um canto, isto pode fazer a diferença, com reflexos no rendimento escolar. Aqui, na questão 25, o capital econômico apresenta alguma distinção entre os pesquisados, pois foi inferido que local apropriado para estudos, pode ser um favorecedor de aprovação no vestibular.

As questões 14, 15, 16, 18, condensam uma trajetória educacional permeada pelos capitais culturais e em parte pelo econômico. Nas questões 14, 15, 16, são apurações do mesmo tipo de trajetória educacional, e mensuram o estoque de capital cultural acumulado, discriminado por várias formas. Na questão 18 existe uma ênfase no recurso financeiro, para subsidiarem a aquisição de capital cultural, já que o uso de computador em casa, depende de poder aquisitivo. Na questão 14 é o hábito de leitura, um indicador importante de capital cultural. Na questão 15, a frequência à cinema e/ou ao teatro traz alguma distinção de acúmulo de capital cultural. Já na questão 16, sobre o exercício da escrita, este indicador de capital cultural possivelmente pode ter mais influência ainda sobre o desempenho, em concursos vestibulares.

Uma informação importante e tempestiva é sobre os resultados no ENEM dos egressos da escola pesquisada em 2005. Neste ano dos 196 (cento e noventa e seis) matriculados, apenas 98 (noventa e oito) fizeram o ENEM. E obtiveram 33,95 na média da prova objetiva, obtiveram 42,03 na média da total (Redação e Prova Objetiva), 33,92 na média da prova objetiva com correção de participação e 40,88 na média total (Redação e

Prova Objetiva) com correção de participação. Estas médias obtidas por estes alunos, não alcançam as médias mínimas, para obtenção do restrito número de bolsas distribuídas pelo PROUNI, que em geral são superiores à 60% (médias mínimas segundo dados do INEP), alcançadas por alunos de outras escolas, inclusive também públicas. OBS: O resultado do ano de 2004, não se encontra mais disponível no site do INEP (Fonte: INEP – Resultado do ENEM - Belo Horizonte – 2008). De alguma forma estes resultados podem ser a tradução e/ou confirmação mais profunda, do que se apurou nas citadas questões 14, 15, 16, 18 e 25. O pequeno número de participantes frente ao número de matrículas, por si só já é preocupante. Este fato já demonstra pouca aspiração ao ensino superior, mesmo quando se desconta do número de matrículas, o número de retidos (reprovados) ao final do ano.

A falta de aspiração ao curso superior, pode ser também devido ao pouco contacto com pessoas com esta graduação. Na vida, de uma boa parcela destes egressos constata-se a pouca ou nenhuma influência de pessoas com curso superior, além dos professores da própria escola. As questões 27 e 28 também podem robustecer esta hipótese, com os dados apurados. Este indicador de capital social, ou seja, convivência com pessoas portadoras de graduação a nível superior ficou a desejar. Relembrando, todas as questões do questionário auto-aplicável de pesquisa, se encontram no apêndice.

A falta de aspiração ao curso superior, também pode ser devida a um insuficiente acompanhamento escolar, principalmente no ensino médio, a uma trajetória de rendimento escolar sofrível e/ou mediana (comprovada pela questão 39), como pode também ser os dois fatores conjuntamente, e até somados a comportamento estudantil inadequado. Apesar dos egressos não informarem problemas com indisciplina apuradas na questão 38, os registros de ocorrências disciplinares são freqüentes, na escola pesquisada. Destaca-se, ainda aqui, uma informação obtida nas entrevistas com os professores, sobre o insuficiente cumprimento do programa de conteúdos do ensino médio, eles apontam uma defasagem preocupante.

Mantendo ainda a intenção de descrever o perfil dos egressos pesquisados, mas cruzando desde já evidências, constata-se nas entrevistas com os professores um baixo interesse pelos estudos de uma boa parte destes egressos. Nas mesmas entrevistas também é possível constatar despreparo, posturas, atitudes e condutas inadequadas destes egressos, enquanto alunos de 3º ano do ensino médio apontadas pelos professores, quando estes compõem as turmas C, D e E. Os egressos das turmas A e B, em geral são mais bem vistos pelos professores, já que as turmas são formadas homoganeamente no início do ano letivo. Tudo isto pode contribuir para a pouca aspiração ao curso superior, de uma boa

parcela dos egressos, apesar desta informação não poder ser confirmada pela análise das questões 43 e 31 (sobre diálogos em família). Pela apuração obtida nestas questões demonstra-se que havia diálogo e preocupação, dentro das famílias, com o rendimento escolar e com o ingresso no ensino superior, apesar do desinteresse apontado pelos professores (em entrevistas), para uma grande parte dos egressos.

Concluindo um perfil dos egressos nesta pesquisa é bom destacar, desde já que o capital social terá uma significativa distinção entre os três capitais, que compõem o capital familiar, revelada pela apuração dos indicadores e suas variantes, que compuseram a seqüência de tabelas de comparação dos fatores quantitativos de capitais, discutida e comentada na seção empírica. Ainda como informação importante, antecipo-me dizendo que quase todas estas questões, também foram às mesmas a comporem as tabelas de comparação dos fatores quantitativos de capitais familiares, que serão apresentadas na próxima seção – a análise da pesquisa e estão à disposição para consulta no apêndice.

## **7 Recursos familiares e o acesso ao Ensino Superior entre os egressos da E. M. “Profª. Mª Mazarello”**

*«Vós sois o sal da terra,  
e se o sal for insípido, com que se há de salgar?  
Para nada mais presta senão para se lançar fora, e ser pisado pelos homens.» (Mateus 5,13)*

A pesquisa desta Dissertação pretende responder à seguinte pergunta:

Os capitais familiares foram determinantes na trajetória educacional dos egressos do ensino médio da Escola Municipal “Profª Maria Mazarello”? Se sim, o quanto?

A hipótese formulada é: os egressos cujos recursos familiares são melhores prosseguiram os estudos a nível superior.

A variável dependente é: o acesso ao ensino superior. Portanto foi preciso apurá-la pelo questionário auto-aplicável de pesquisa (tabelas 1 e 2).

Como responder a pergunta tema da Dissertação e concomitantemente comprovar a assertiva da hipótese? O caminho escolhido foi comparar os capitais familiares<sup>24</sup> e a trajetória educacional obtida pós-ensino médio de todos os respondentes, com duas sub-amostras desagregadas da amostra total (tabela 22). Ou seja, será comparada a amostra total de egressos pesquisados com os grupos de egressos que ingressaram no ensino superior e os que foram aprovados para ingresso, mas não chegaram a ingressar na faculdade. A partir dos questionários aplicados, a hipótese a ser analisada é a de que os recursos familiares, definidos como capital cultural, econômico e social dos aprovados para o ensino superior (tenham ou não ingressado) serão significativamente mais altos do que os da amostra total de egressos. Pode-se esperar também que, como existe uma dispersão menor do capital econômico, os capitais cultural e social apresentem associação maior com a aprovação em curso superior.

Como efetuar as comparações dos capitais e quais sub-amostras são desagregadas da amostra total (todos os respondentes)? Para efetuar as comparações dos capitais foram criadas tabelas de comparação de fatores quantitativos dos capitais. E a amostra total pode ser desagregada em 04 (quatro) sub-amostras principais, a saber:

1ª sub- amostra – os ingressantes no ensino superior.

---

<sup>24</sup>Capitais familiares: 1) Capital cultural – 2) Capital social – C. social 3) Capital econômico – C. econ.

2ª sub- amostra – os aprovados no vestibular e não ingressantes no ensino superior.

3ª sub- amostra – os que cursam e/ou cursaram, pós- ensino médio, curso técnico ou profissionalizante.

4ª sub- amostra – os que não foram aprovados no vestibular, ou não tentaram e não continuam os estudos (escolarização terminal).

**OBSERVAÇÃO:** Neste trabalho serão analisadas somente as duas primeiras sub-amostras, e as mesmas serão comparadas com a amostra total, como já foi dito no início desta seção. Esta escolha se faz, pelo motivo da aprovação no vestibular ser o alvo da pesquisa, sendo que aqueles que cursam e/ou cursaram, curso técnico ou profissionalizante, e todos aqueles que não foram aprovados no vestibular, ou não tentaram e não continuam os estudos (escolarização terminal) deixam de ser o alvo da pesquisa.

As tabelas<sup>25</sup> 1 e 2 abaixo são representativas das 04 (quatro) sub-amostras desagregadas da amostra total (todos os respondentes).

---

<sup>25</sup> Nestas duas tabelas 1 e 2 que se somam, ocorre um fato a ser observado, que é a soma total de egressos chegar a 137 (cento e trinta e sete) = 100%, e não a 135 (cento e trinta e cinco), como se era de ser esperado. Desta forma os percentuais variam, conforme o número totalizador. Ocorre que dois egressos (um masculino e outro feminino) foram aprovados no vestibular e não ingressaram no ensino superior, porém também os mesmos afirmam estar e/ou estiveram cursando curso técnico ou profissionalizante. Desta forma estes dois egressos figuram em duas partes da mesma tabela 2. As duas tabelas 1 e 2, seguem o Formato de Apresentação sugerido pelo IBGE, obedecendo às Normas de Apresentação Tabular do IBGE, Rio de Janeiro 1993.

Tabela 1: Tipo de acesso ao Ensino Superior por administração, situação atual e sexo, dos ingressantes- Belo Horizonte – 2008.

Tipos de acessos ao Ensino Superior																
Situação atual	Universidade Pública Federal.				Universidade Pública Estadual.				Universidade Particular.				Faculdade Particular.			
	Masculino		Feminino		Masculino		Feminino		Masculino		Feminino		Masculino		Feminino	
	qte	%	qte	%	qte	%	qte	%	qte	%	qte	%	qte	%	qte	%
Matriculado.	0	0%	0	0%	0	0%	1	1%	8	6%	4	3%	1	1%	2	1%
Deseja transferir.	0	0%	0	0%	0	0%	1	1%	1	1%	1	1%	0	0%	0	0%
<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>2</b>	<b>1%</b>	<b>9</b>	<b>7%</b>	<b>5</b>	<b>4%</b>	<b>1</b>	<b>1%</b>	<b>2</b>	<b>1%</b>
<b>Desvio padrão</b>	<b>0,000</b>		<b>0,000</b>		<b>0,000</b>		<b>1,404</b>		<b>6,318</b>		<b>3,510</b>		<b>0,702</b>		<b>1,404</b>	

**Percentual do total** **13,87%**

Referência: Criada pelo autor para demonstrar discriminadamente o acesso ao ensino superior, pelos egressos da pesquisa. Normas de Apresentação Tabular do IBGE, Rio de Janeiro 1993.

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 2: Situação atual e sexo, dos não ingressantes- Belo Horizonte - 2008

Situação dos não ingressantes ao ensino superior									
Aprovados no vestibular e não matriculados	Masculino	3,0	Curso técnico e/ou profissionalizante pós ensino médio	Masculino	6	Não aprovados em vestibular nem curso técnico ou profissionalizante	Masculino	47	
	Feminino	3,0		Feminino	17		Feminino	42	
	Total	6,0		Total	23		Total	89	
<b>Percentual do total (%)</b>		4,38%			16,79%			64,96%	
<b>Desvio padrão</b>		<b>0,000</b>		<b>Desvio Padrão</b>	<b>7,778</b>		<b>Desvio Padrão</b>	<b>3,536</b>	

**Percentual do total** **86,13%**

Referência: Criada pelo autor para demonstrar discriminadamente o acesso ao ensino superior, pelos egressos da pesquisa. Normas de Apresentação Tabular do IBGE, Rio de Janeiro 1993

Fonte: Dados da pesquisa.

## 7.1 Acesso ao Ensino Superior

Nesta pesquisa de egressos representada pela tabela 1 (página anterior), a amostra total obtida foi de 135 (cento e trinta e cinco) egressos (conforme o que já foi informado na seção: Metodologia), destes somente 25 (vinte e cinco) deles obtiveram aprovação no vestibular, e apenas 19 (dezenove) ingressaram no ensino superior. Os 25 (vinte e cinco) aprovados no vestibular correspondem a 18,51% da amostra total, os 19 (dezenove) ingressantes correspondem a apenas 14,07 % da amostra total. Ainda temos 06 (seis) aprovados no vestibular e não ingressantes ao ensino superior, que corresponde a 4,44 da amostra total. Dos 19 (dezenove) ingressantes 09 (nove) são mulheres, e dos 06 (seis) aprovados no vestibular 03 (três) são mulheres praticamente 50% para cada sexo.

Dos 19 (dezenove) ingressantes somente 03 (três) deles não foram citados nas entrevistas com os professores, por algum atributo escolar, os demais já carregavam alguma expectativa dos professores para aprovação no vestibular. Além de que apenas 04 (quatro) deles não obtiveram conceitos e/ou notas acima da média estabelecida pela escola pesquisada. Nenhum deles repetiu e/ou ficou retido durante o ensino médio. Dos 19 (dezenove) ingressantes, 02 (dois) deles não informaram no questionário auto-aplicável de pesquisa, para qual curso e instituição foi aprovado, os demais ficaram assim distribuídos: Design de produto, Gestão de recursos humanos, Relações públicas, Administração de empresas, Sistemas de informação (2), Direito (3), Engenharia de software, Jornalismo, Ciências Sociais, Gestão de processos gerenciais, Gestão de segurança empresarial, História, Turismo, Educação Física. De acordo com a tabela 1, nenhum deles ingressou na UFMG, na UEMG tivemos 02 (duas) ingressantes, em universidade particular tivemos 09 (nove) homens e 05 (cinco) mulheres ingressantes, e por fim em faculdade particular tivemos 01 (um) homem e 02 (duas) mulheres ingressantes.

Já dos 06 (seis) aprovados no vestibular, apenas 03 (três) deles carregavam alguma expectativa dos professores para aprovação no vestibular. Porém apenas 01 (um) deles não obteve conceitos e/ou notas acima da média. Como também nenhum deles repetiu e/ou ficou retido durante o ensino médio. Nenhum deles informou no questionário auto-aplicável de pesquisa, para qual curso e instituição foi aprovado.

## 7.2 O acesso ao Ensino Superior e os principais recursos familiares

Esta pesquisa teve como objetivo estudar os aportes de capitais familiares dos egressos do ensino médio da escola escolhida, e correlacioná-los com o acesso ao ensino superior. Na tentativa de identificar, se os recursos familiares foram determinantes para a aprovação no vestibular. Para tal intento foram percorridos dois caminhos de análises, um primeiro mais focado nos principais recursos familiares, associados ao fato de prestar o vestibular e de ser aprovado no mesmo. Já o segundo é mais confrontante entre os principais grupos que constituem a pesquisa, e será tratado no item 7.3: O acesso ao Ensino Superior e os recursos familiares de cada grupo. Desta forma, começo na seqüência pelo primeiro caminho de exposição, de análise da pesquisa.

Inicialmente analisarei cada um dos capitais familiares, ainda sob a ótica das questões do questionário auto-aplicável de pesquisa. Dentro de uma análise minuciosa cada um dos três capitais agrega aportes diferentes, quando são avaliados pelas suas respectivas variantes dos indicadores selecionados. Tal fato carrega um certo peso de significância, que eleva o conjunto de indicadores de um capital (Fator de comparação dos capitais familiares) mais do que o outro. E isto é um indicativo de maior potencial de um capital, do que o outro para o acesso ao ensino superior, entre os três grupos pesquisados.

Após iniciar pelas análises de como cada um, dos três capitais agrega aportes diferentes, em seguida apresento as interpretações de uma seqüência de tabelas, para cada um dos capitais familiares. Onde o fato principal a ser observado é a ocorrência de o egresso **prestar o vestibular, ou não**, quando confrontado com as variáveis mais recorrentes na literatura, de cada um dos três capitais. Bem como outro fato importante a ser observado é a **aprovação no vestibular**. Ela será alvo também de confronto com as variáveis mais recorrentes na literatura.

Ainda descrevendo como foi elaborado este item: 7.2 O acesso ao Ensino Superior e os principais recursos familiares, reafirmo que as interpretações da seqüência de tabelas, dentro de cada capital têm a intenção de revelar a associação entre ele (através de suas variáveis) e o fato de prestar o vestibular, como também o fato de ser aprovado no vestibular. Desta forma a escolaridade da mãe (capital cultural); a renda familiar (capital econômico); o rendimento escolar (capital cultural)

são considerados por autores como: Arancibia, 1995; Barbosa, 2005; Bourdieu apud Nogueira e Catani, 2001; Coleman apud Carvalho (2000); Forquin, 1995; Putnam (1996); Setton, 2005; Silva e Hasenbalg, 2002 e outros (hábito de escrita), como capitais muito determinantes para a longevidade acadêmica. E quando confrontados (os capitais muito determinantes) com a situação atual – se aprovados ou não no vestibular – podem desta forma confirmar ou não, a expectativa de determinação que estes capitais exercem sobre a longevidade acadêmica, para os egressos pesquisados. Além do que, testamos também, a influência que os principais capitais sociais citados pela literatura (residir com pai, ou com mãe, ou com os dois e o nº de irmãos na residência) poderiam exercer, sobre a aspiração<sup>26</sup> (prestar ou não vestibular) dos egressos pesquisados ao ensino superior. Todas as tabelas confeccionadas (3 a 18) para estes confrontos receberam um tratamento estatístico, de verificação do grau de associação, através da aplicação do Qui-Quadrado<sup>27</sup> que segundo Babbie (2005) testa a hipótese nula. O [quadro 1, na seqüência agrupa a síntese dos dados fornecidos pelas mesmas tabelas \(3 a 18\).](#)

---

<sup>26</sup> Fica convencionado para este trabalho chamar de aspiração ao ensino superior, o fato de ter prestado vestibular. E de não aspiração o fato de não ter prestado vestibular.

<sup>27</sup> Teste de significação estatística apropriado para variáveis nominais e ordinais.

Quadro 1: síntese dos dados fornecidos pelas tabelas de 3 a 18.

Fato Ocorrido	Capital analisado	Hipótese
Prestar o vestibular	Faixa de renda familiar (cap. econ.).	Quanto maior é a faixa de renda, o nº proporcional de aspirantes ao ensino superior aumenta.
Ser aprovado no vestibular		Os egressos cujas rendas familiares eram maiores tiveram maior probabilidade de serem aprovados no vestibular.
Prestar o vestibular	Escolaridade da mãe (cap. cul.).	A escolaridade da mãe exerce influência sobre a aspiração do egresso ao ensino superior.
Ser aprovado no vestibular		Os egressos que tinham a mãe com maior grau de escolaridade tiveram maior probabilidade de serem aprovados no vestibular.
Prestar o vestibular	Hábito de escrita (cap. cul.).	Uma parcela significativa, dentre os egressos, que têm a escrita como hábito prestam o vestibular.
Ser aprovado no vestibular		O hábito de escrita é predominante em mais da metade dos aprovados no vestibular.
Prestar o vestibular	Rendimento escolar no Ensino Médio (Traj. Educ.)	Alunos acima da média, em rendimento escolar durante o ensino médio têm mais motivações para prestar o vestibular, do que os que tiveram rendimento escolar inferior, aos alunos acima da média.
Ser aprovado no vestibular		Os egressos cujos rendimentos escolares eram acima da média tiveram maior probabilidade de serem aprovados no vestibular.
Prestar o vestibular	Frequerentar cinema ou teatro (cap. soc.).	Entre os egressos a freqüência ao cinema ou teatro é um fator influenciador, para prestar o vestibular.
Ser aprovado no vestibular		Entre os egressos a freqüência ao cinema ou teatro demonstra uma boa associação com o fato de ser aprovado no vestibular.
Prestar o vestibular	Morar com a mãe (cap. soc.).	Morar com a mãe recebe uma maior influência, para aspirar ao ingresso no ensino superior.
Ser aprovado no vestibular		Morar com a mãe recebe uma maior influência, para ser aprovado no vestibular.
Prestar o vestibular	Situação de convivência -1 (cap. soc.).	Morar com pai e com a mãe é um grande favorecedor de aspiração ao ensino superior.
Ser aprovado no vestibular		Morar com pai e com a mãe é um grande favorecedor de aprovação no vestibular.
Prestar o vestibular	Número de irmãos (cap. soc.).	Quanto maior o nº de irmãos, menor a aspiração ao ensino superior.
Ser aprovado no vestibular		O maior nº de irmãos tem relação inversa, com a maior porcentagem entre os aprovados no vestibular.

<sup>1</sup> Não morar c/ pai e nem c/ a mãe – morar só c/ o pai – morar só c/ a mãe – morar c/ pai e mãe  
Fonte dados da pesquisa.

7.5.1 Primeiro ponto – analisando o **maior aporte** do capital econômico – como era de se esperar a renda familiar é baixa, pois são todos os egressos da amostra obtida, sem exceção, moradores da região nordeste de Belo Horizonte, e em sua grande maioria nos bairros mais pobres desta região. Esses bairros se situam na real periferia da cidade, pois é fácil constatar que a cidade acaba, no entorno destes bairros. E conforme o que aponta a questão 22, do questionário auto-aplicável de pesquisa, as rendas destas famílias encontram-se 74%, na faixa de até R\$ 1.200,00, e com uma renda *per-capita* média por família, de R\$ 195,03.

Ainda é bom lembrar, como argumento comparativo que a literatura traz e é sabido, o quanto é investido financeiramente na educação escolar, dos filhos das classes médias. Nestas o investimento financeiro na escolarização dos filhos torna-se em muitos casos, o maior determinante de trajetória educacional e longevidade acadêmica. Infere-se, então, que para o nosso público alvo, os recursos disponíveis na escola eram os maiores investimentos feitos neles. Esta análise encontra amparo na questão 37, que interroga sobre a complementação dos estudos, e aponta percentuais baixos de participação, em capacitações alternativas e/ou complementares, com exceção feita para cursos de informática. E esta última análise contribui para a compreensão, de que quanto o capital econômico é pouco diferenciador entre os grupos. Pequenos acessos às capacitações complementares podem ser determinantes para o acesso ao ensino superior de uns, em relação aos outros.

Também para o capital econômico, a renda *per-capita* é um indicador muito determinante para definir o poder aquisitivo, e existe diferença significativa entre a amostra e as duas sub-amostras, para estes indicadores citados. No apêndice são apresentadas as tabelas de renda *per-capita*.

Para a tabela 3, a hipótese formulada é que quanto maior é a faixa de renda (possuir maior capital econômico, segundo a literatura), o número proporcional de aspirantes ao ensino superior aumenta (prestar vestibular)..

Entre os que “não prestaram vestibular”, os contabilizados vêm progressivamente ficando mais abaixo da expectativa contábil, à medida que a faixa de renda sobe. Ainda entre os que “não prestaram vestibular” existe uma concentração significativa, na faixa mais baixa de renda.

Já para os que “prestaram vestibular”, a tendência dos contabilizados

foi de superar a expectativa contábil, à medida que a faixa de renda sobe. Nota-se que, entre os que “prestaram vestibular”, a maior concentração deles fica nas faixas de renda, mais altas, corroborando a hipótese formulada. É possível observamos o cruzamento da 3ª linha, com as 2ª e 3ª colunas, na parte da tabela sobre faixas de renda familiar.

Nesta tabela são válidos 132 (cento e trinta e dois) egressos, pois houve 3 (três) egressos que não informaram as suas situações. Estatisticamente o grau de liberdade apurado para esta tabela 3 tem o valor 2, sendo a probabilidade de 30 %, desta associação entre variáveis ser nula e/ou ter associação apenas por erro de amostragem. Desta forma apesar da hipótese ser consistente com a literatura, as evidências não confirmam e nem refutam a possibilidade deste resultado ser acidental.

**Tabela 3: egressos da E. M. “Profª Mª Mazarello” que prestaram vestibular segundo faixas de renda familiar 2007**

SITUAÇÃO			Faixas de renda familiar			Total
			até R\$ 600,00	de R\$ 601,00 a R\$1.200,00	acima de R\$ 1.200,00	
Prestar vestibular	Não prestou vestibular	Contabilizados	39	32	18	89
		Expectativa de Contabilizados	35,1	33,7	20,2	89,0
	Já prestou vestibular	Contabilizados	13	18	12	43
		Expectativa de Contabilizados	16,9	16,3	9,8	43,0
	Total	Contabilizados	52	50	30	132
		Expectativa de Contabilizados	52,0	50,0	30,0	132,0

Fonte: dados da pesquisa

Para a tabela 4 é formulada a seguinte hipótese: os egressos cujas rendas familiares eram maiores (possuir maior capital econômico, segundo a literatura), tiveram maior probabilidade de serem aprovados no vestibular. O processo de influência da renda familiar, sobre a situação de aprovação ou não no vestibular revela que, a expectativa contábil para **os aprovados**, tem uma correspondência de confirmação e até de superação, pelos contabilizados (apuração real), à medida que são percorridos os 3 (três) níveis de renda familiar propostos. Ou seja, a tabela 4 demonstra que quanto maior o nível de renda familiar, o número de egressos contabilizados (apuração real) superou significativamente a expectativa contábil, que o programa (Soft - SPSS) indicava.

Já entre os **não aprovados no vestibular**, os contabilizados (apuração real), no nível inicial de renda familiar ficaram acima da expectativa contábil. À medida que o nível de renda familiar aumentou, a expectativa contábil se inverteu ficando abaixo da apuração real (contabilizados), nas faixas de renda familiar: “de R\$ 601,00 a R\$ 1.200,00” e na faixa de “mais de R\$ 1.201,00”. O que demonstra que quanto maior a renda familiar, pela apuração real (contabilizados) registra-se um número, abaixo do número da expectativa contábil, até para os **não aprovados no vestibular** confirmando de certa forma, a tendência da maior renda familiar contribuir para aprovação no vestibular. Desta forma a hipótese se confirma.

Nesta tabela são válidos 133 (cento e trinta e três) egressos, pois houve 2 (dois) egressos que não informaram as suas situações. Estatisticamente o grau de liberdade da tabela 4 é do valor 2, sendo a probabilidade de 1,2 %, desta associação entre variáveis ser nula e/ou ter associação apenas por erro de amostragem.

**Tabela 4: egressos da E. M. “Profª Mª Mazarello” e situação de aprovação segundo faixas de renda familiar 2007**

SITUAÇÃO			Faixas de renda familiar			Total
			até R\$ 600,00	de R\$ 601,00 a R\$1.200,00	acima de R\$ 1.200,00	
Aprovação no vestibular	Aprovado	Contabilizados	4	11	10	25
		Expectativa de Contabilizados	10,0	9,4	5,6	25,0
	Não aprovado	Contabilizados	49	39	20	108
		Expectativa de Contabilizados	43,0	40,6	24,4	108,0
Total		Contabilizados	53	50	30	133
		Expectativa de Contabilizados	53,0	50,0	30,0	133,0

Fonte: dados da pesquisa

7.5.2 O segundo ponto – analisando o maior aporte do capital cultural – que corresponde ao estoque de recurso cultural das famílias, que foi apurado em algumas questões do questionário auto-aplicável de pesquisa, verificando-se, principalmente, a baixa escolaridade das mães. Este fator constitui-se numa barreira quase intransponível, para o auxílio didático-pedagógico no lar, não favorecendo também para um eficiente acompanhamento e/ou fiscalização, dos deveres de casa. Somam-se a este primeiro dado, o cálculo do retorno da expectativa das famílias, em relação à escolarização dos seus filhos.

No entanto, de algum modo, ainda estamos reforçando o capital econômico como determinante, quando trago a classe média como referência de comparação (já que ela tem este capital maior). Porém aqui existe uma ressalva, importantíssima, citada na literatura, que é a forma de transmissão do capital cultural, a qual põe o capital econômico em segundo plano, diminuindo o seu poder de determinação enquanto recurso e/ou estoque. A transmissão do capital cultural é apontada por alguns autores, como a mais determinante na constituição dos aportes de capitais familiares, para a garantia de uma trajetória educacional de sucesso. Nas afirmações de alguns autores, que compuseram o referencial teórico desta Dissertação, observa-se que um bom capital econômico (renda alta per-capita), somado a um bom capital cultural (curso superior dos pais), se não forem otimizados na direção da melhor escolarização dos filhos, **pode não ter valia**. E estes autores discriminam uma série de ações, que se devam seguir, para a obtenção da desejada transmissão de capital cultural, e em consequência aumentar as chances de sucesso escolar.

Assim, nessa seção é pertinente a reflexão de até que ponto a escolarização dos pais, entre outros são os únicos meios de configurar o capital cultural das famílias. Será que as famílias das camadas populares, não agregam capitais sócio-culturais, de outras formas como, por exemplo, através da inculcação de valores, como princípios, dignidade, posturas, condutas, comportamentos, obediências às normas vigentes, religião, ética, nem que sejam apenas como formas compensatórias, pela ausência dos recursos culturais reconhecidos pela literatura. Na questão 46<sup>28</sup> do citado questionário, tais atributos foram apurados.

Acredito que estes atributos deveriam ser considerados entre os capitais sócio-culturais. Tal compreensão vai ao encontro da preocupação, de diversos autores que tentam não absolutizar, os recursos das camadas mais favorecidas na formação do capital cultural, desviando-se, assim, de uma visão muito centrada em determinados setores e discriminadora de outros.

Mas, é ainda interessante ressaltar quanto ao capital cultural de jovens provenientes das camadas populares, as estratégias elencadas na respectiva subseção, do referencial teórico. Lá são narradas ações de favorecimento à trajetória

---

<sup>28</sup> Durante o seu Ensino Básico (Fund.+ Médio) existia(m) alguma(s) pessoa(s), que vivia(m) em sua residência e que conversava(m) com você, **sobre como assumir postura digna, ou sobre como assumir atitudes honestas, entre outras condutas morais corretas**, frente as tentações do mundo, para você não se associar a comportamentos reprováveis socialmente:

escolar de sucesso e longevidade acadêmica, desenvolvidas com sacrifício e obstinação de algumas famílias, o que me leva a crer, que entre os desfavorecidos, percepções diferentes podem levá-los a distanciar-se muito entre eles, de seus respectivos pontos de chegada (o acesso ao ensino superior para uns e para outros não). E ainda não é demais reafirmar que, para o capital cultural, a escolarização da mãe associada à transmissão cultural são muito marcantes, para a trajetória educacional dos filhos.

Para a tabela 5, a hipótese formulada é que a escolaridade da mãe (possuir maior capital cultural, segundo a literatura) exerce influência sobre à aspiração do egresso ao ensino superior (prestar vestibular).

A escolaridade da mãe apresentou, dentro da tabela 5, uma influência crescente entre os que já “prestaram vestibular”, em relação às suas respectivas expectativas contábeis, à medida que aumentava a escolaridade da mãe, declinando apenas no nível mais alto de escolaridade da mãe, onde a expectativa contábil superou os contabilizados.

Já entre os que “não prestaram vestibular” a expectativa contábil oscilou pelos cinco níveis de escolaridade da mãe: nos dois primeiros níveis, a expectativa contábil ficou abaixo dos contabilizados, no 3º e 4º nível de escolaridade da mãe, a expectativa contábil e os contabilizados se inverteram, voltando os contabilizados a superar a expectativa contábil no último nível de escolaridade da mãe. Porém dentro destas observações, o que mais fortemente vai ao encontro da hipótese formulada é o fato dos que “não prestaram vestibular” terem uma concentração numerosa (47), no nível de ensino fundamental incompleto das mães [no cruzamento da 2ª coluna, com a 1ª linha, na parte da tabela sobre escolaridade da mãe], apesar da dispersão evidenciada.

Nesta tabela são válidos 134 (cento e trinta e quatro) egressos, pois houve 1 (um) egresso que não informou a sua situação. Estatisticamente o grau de liberdade apurado para esta tabela 5 tem o valor 4, sendo a probabilidade de 7,2 %, desta associação entre variáveis ser nula e/ou ter associação apenas por erro de amostragem.

**Tabela 5: egressos da E. M. “Profª Mª Mazarello” que prestaram vestibular segundo escolaridade de mãe 2007**

SITUAÇÃO		Escolaridade da mãe					Total	
		nenhum	ensino fundamental incompleto	ensino fundamental completo	até ensino médio completo	ensino superior incompleto ou mais		
Prestar vestibular	Não prestou vestibular	Contabilizados	8	47	10	15	10	90
	Expectativa de Contabilizados		5,4	45,7	10,1	20,1	8,7	90,0
		Já prestou vestibular	Contabilizados	0	21	5	15	3
	Expectativa de Contabilizados		2,6	22,3	4,9	9,9	4,3	44,0
		Total	Contabilizados	8	68	15	30	13
	Expectativa de Contabilizados		8,0	68,0	15,0	30,0	13,0	134,0

Fonte: dados da pesquisa

Para a tabela 6: a hipótese formulada é, os egressos que tinham a mãe com maior grau de escolaridade (possuir maior capital cultural, segundo a literatura), tiveram maior probabilidade de serem aprovados no vestibular. O processo de influência da escolaridade da mãe, sobre a situação de aprovação ou não no vestibular revela que, a expectativa contábil para **os aprovados** tem uma correspondência de confirmação e até de superação, pelos contabilizados (apuração real), à medida que são percorridos os 4 (quatro) níveis de escolaridade da mãe propostos. Ou seja, a tabela 6 demonstra que quanto maior o nível de escolaridade da mãe, o número de egressos contabilizados (apuração real) superou a expectativa contábil, que o programa (Soft - SPSS) indicava.

Já entre os **não aprovados no vestibular**, os contabilizados (apuração real), nos níveis iniciais de escolaridade da mãe superaram a expectativa contábil. À medida que o nível de escolaridade da mãe aumentou, a expectativa contábil se inverteu ficando acima da apuração real (contabilizados), nos níveis: “até o ensino médio completo” e “superior incompleto ou mais”. O que demonstra que quanto maior a escolaridade da mãe, pela apuração real (contabilizados) registra-se um número, abaixo do número da expectativa contábil, mesmo para os **não aprovados no vestibular**.

A tabela 6 apresenta os seguintes valores: para o grau de liberdade 4, a probabilidade é de 25 %, desta associação entre variáveis ser nula e/ou ter associação apenas por erro de amostragem. Desta forma apesar da hipótese ser

consistente com a literatura, as evidências não confirmam e nem refutam a possibilidade deste resultado ser acidental.

**Tabela 6: egressos da E. M. “Profª Mª Mazarello” e situação de aprovação segundo escolaridade da mãe 2007**

SITUAÇÃO			Escolaridade da mãe					Total
			nenhum	ensino fundamental incompleto	ensino fundamental completo	até ensino médio completo	ensino superior incompleto ou mais	
Aprovação no vestibular	Aprovado	Contabilizados	0	11	2	9	3	25
		Expectativa de Contabilizados	1,7	12,6	2,8	5,6	2,4	25,0
Não aprovado		Contabilizados	9	57	13	21	10	110
		Expectativa de Contabilizados	7,3	55,4	12,2	24,4	10,6	110,0
Total		Contabilizados	9	68	15	30	13	135
		Expectativa de Contabilizados	9,0	68,0	15,0	30,0	13,0	135,0

Fonte: dados da pesquisa

Para a tabela 7, a hipótese formulada é que uma parcela significativa dentre os egressos que têm a escrita como hábito (possuir maior capital cultural, segundo a literatura), prestam o vestibular.

Entre os que “não prestaram vestibular”, nas opções - nunca e muito raramente e às vezes concentram-se o maior número de egressos. Já entre os que “prestaram vestibular”, nas opções - freqüentemente e sempre concentram-se o maior número de egressos.

Este distanciamento entre os praticantes da escrita, dentre os que “não prestaram vestibular” e os que “prestaram vestibular”, demonstra para estes últimos, um recurso (capital cultural) a mais para prestar o vestibular. Esta ocorrência pode ser observada pelo cruzamento da 3ª linha, com a 3ª e 4ª colunas da parte da tabela, sobre “hábito de escrita”.

Nesta tabela são válidos 134 (cento e trinta e quatro) egressos, pois houve 1 (um) egresso que não informou a sua situação. Estatisticamente o grau de liberdade apurado para esta tabela tem o valor 3, sendo a probabilidade de 9,1 %, desta associação entre variáveis ser nula e/ou ter associação apenas por erro de amostragem.

**Tabela 7: egressos da E. M. “Profª Mª Mazarello” que prestaram vestibular segundo hábito de escrita 2007**

		Hábito de escrita				Total
		nunca e muito raramente	às vezes	Frequen-temente	sempre	
Não prestou vestibular	Contabilizados	21	32	27	10	90
	Expectativa de Contabilizados	20,8	26,2	31,6	11,4	90,0
Já prestou vestibular	Contabilizados	10	7	20	7	44
	Expectativa de Contabilizados	10,2	12,8	15,4	5,6	44,0
Total	Contabilizados	31	39	47	17	134
	Expectativa de Contabilizados	31,0	39,0	47,0	17,0	134,0

Fonte: dados da pesquisa

Para a tabela 8, a hipótese formulada é que o hábito de escrita é predominante (possuir maior capital cultural, segundo a literatura), em mais da metade dos aprovados no vestibular.

Entre os “não aprovados” no vestibular, nas opções - nunca e muito raramente e às vezes concentram-se o maior número de egressos. Já entre os “aprovados” no vestibular, nas opções - freqüentemente e sempre concentram-se o maior número de egressos.

Este distanciamento entre os praticantes da escrita, dentre os “não aprovados” no vestibular e os “aprovados” no vestibular, demonstra para estes últimos, um recurso (capital cultural) a mais para a aprovação no vestibular. Esta ocorrência pode ser observada pelo cruzamento da 1ª linha, com a 3ª e 4ª colunas da parte da tabela, sobre “hábito de escrita”.

Estatisticamente o grau de liberdade apurado para esta tabela tem o valor 3, sendo a probabilidade de 7,1 %, desta associação entre variáveis ser nula e/ou ter associação apenas por erro de amostragem.

**Tabela 8: egressos da E. M. “Profª Mª Mazarello” e situação de aprovação segundo hábito de escrita 2007**

			Hábito de escrita				Total
			nunca e muito raramente	às vezes	Frequentemente	sempre	
Aprovação no vestibular	Aprovado	Contabilizados	2	6	11	6	25
		Expectativa de Contabilizados	5,7	7,2	8,9	3,1	25,0
	Não aprovado	Contabilizados	29	33	37	11	110
		Expectativa de Contabilizados	25,3	31,8	39,1	13,9	110,0
Total		Contabilizados	31	39	48	17	135
		Expectativa de Contabilizados	31,0	39,0	48,0	17,0	135,0

Fonte: dados da pesquisa

Para a tabela 9, a hipótese formulada é que alunos acima da média, em rendimento escolar durante o ensino médio (possuir maior capital cultural, segundo a literatura) têm mais motivações para prestar o vestibular, do que os que tiveram rendimento escolar inferior, aos alunos acima da média.

Assim sendo, prestar ou não vestibular reflete de alguma forma à aspiração do egresso ao ensino superior. Se associarmos esta aspiração ao ensino superior, com o rendimento escolar é possível verificarmos o quanto ele influencia esta aspiração. A tabela 9 demonstra ainda, que para os que “prestaram vestibular”, estes estão numa escala numérica crescente, em cada nível de rendimento escolar refletindo certo grau progressivo de aspiração, à medida que melhora o rendimento escolar. Já para os que “não prestaram vestibular”, a hipótese formulada também continua ganhando força, quando registra o menor número dos não aspirantes, na faixa acima da média. É possível observamos no geral que quanto maior o rendimento escolar, maior à aspiração ao ensino superior. Destaque para o informe no cruzamento da 3ª coluna, com a 3ª linha, na parte da tabela sobre rendimento escolar (27), o dado informado ali é muito expressivo.

Nesta tabela são válidos 134 (cento e trinta e quatro) egressos, pois houve 1 (um) egresso que não informou a sua situação. Estatisticamente o grau de liberdade da tabela 9 tem o valor 2, sendo que a probabilidade é de zero %, desta associação entre variáveis ser nula e/ou ter associação apenas por erro de amostragem.

**Tabela 9: egressos da E. M. “Profª Mª Mazarello” que prestaram vestibular segundo rendimento escolar no ensino médio 2007**

SITUAÇÃO			Rendimento escolar no ensino médio			Total
			abaixo da média	desempenho regular	acima da média	
Não prestou vestibular	Contabilizados		24	50	16	90
	Expectativa de Contabilizados		17,5	43,7	28,9	90,0
Prestar vestibular	Já prestou vestibular	Contabilizados	2	15	27	44
	Expectativa de Contabilizados		8,5	21,3	14,1	44,0
Total	Contabilizados		26	65	43	134
	Expectativa de Contabilizados		26,0	65,0	43,0	134,0

Fonte: dados da pesquisa

Para a tabela 10 é formulada a seguinte hipótese: os egressos cujos rendimentos escolares eram acima da média (melhor trajetória escolar), tiveram maior probabilidade de serem aprovados no vestibular. A influência do rendimento escolar, sobre a situação de aprovação ou não no vestibular revela que, a expectativa contábil para **os aprovados**, tem uma correspondência de confirmação significativamente crescente, pelos contabilizados (apuração real), à medida que são percorridos os 5 (cinco) níveis de rendimento escolar propostos. Ou seja, a tabela 10 demonstra que quanto maior o rendimento escolar, o número de egressos contabilizados (apuração real) superou crescentemente a expectativa contábil, que o programa indicava.

Também entre os **não aprovados no vestibular**, a coerência se manteve, pois os contabilizados (apuração real), nos níveis iniciais de rendimento escolar ficaram acima da expectativa contábil. Já nos níveis 4 e 5 de rendimento escolar, a expectativa contábil se inverteu ficando abaixo do registro de egressos nestes níveis. O que demonstra que mesmo para os **não aprovados no vestibular**, o maior rendimento escolar traz potencial de aprovação no vestibular. Desta forma a hipótese se confirma.

Estatisticamente o grau de liberdade da tabela 10 é do valor 2, sendo que a probabilidade é de zero %, desta associação entre variáveis ser nula e/ou ter associação apenas por erro de amostragem.

**Tabela 10: egressos da E. M. “Profª Mª Mazarello” e situação de aprovação segundo rendimento escolar no ensino médio 2007**

SITUAÇÃO			Rendimento escolar no ensino médio			
			abaixo da média	desempenho regular	acima da média	Total
Aprovado	Contabilizados		0	7	18	25
	Expectativa de Contabilizados		4,8	12,2	8,0	25,0
Aprovação no vestibular	Não aprovado	Contabilizados	26	59	25	110
	Expectativa de Contabilizados		21,2	53,8	35,0	110,0
Total	Contabilizados		26	66	43	135
	Expectativa de Contabilizados		26,0	66,0	43,0	135,0

Fonte: dados da pesquisa

Para a tabela 11 é formulada a seguinte hipótese: entre os egressos a freqüência ao cinema ou teatro (possuir maior capital cultural, segundo a literatura) é um fator influenciador, para prestar o vestibular.

Entre os que “não prestaram vestibular”, mais de 50% deles têm uma baixa freqüência ao cinema ou teatro. Constatado pelo cruzamento da 1ª linha com a 1ª e 2ª colunas. Já entre os que “prestaram vestibular” ocorre o inverso, mais de 60% deles têm uma razoável para boa freqüência, ao cinema ou teatro. Constatado pelo cruzamento da 1ª linha com a 3ª e 4ª colunas. Ambos os cruzamentos se localizam dentro da parte da tabela sobre: freqüentou cinema ou teatro.

Nesta tabela são válidos 134 (cento e trinta e quatro) egressos, pois houve 1 (um) egresso que não informou a sua situação. Estatisticamente o grau de liberdade apurado para esta tabela tem o valor 3, sendo a probabilidade de 3 %, desta associação entre variáveis ser nula e/ou ter associação apenas por erro de amostragem.

**Tabela 11: egressos da E. M. “Profª Mª Mazarello” que prestaram vestibular segundo freqüência a cinema ou ao teatro 2007**

SITUAÇÃO			Freqüentou cinema ou teatro				Total
			nenhuma vez	de 1 a 3 vezes	de 4 a 7 vezes	8 ou mais vezes	
Já prestou vestibular?	Não prestou vestibular	Contabilizados	7	46	21	16	90
		Expectativa de Contabilizados	5,4	39,6	25,5	19,5	90,0
	Já prestou vestibular	Contabilizados	1	13	17	13	44
		Expectativa de Contabilizados	2,6	19,4	12,5	9,5	44,0
Total		Contabilizados	8	59	38	29	134
		Expectativa de Contabilizados	8,0	59,0	38,0	29,0	134,0

Fonte: dados da pesquisa

Para a tabela 12 é formulada a seguinte hipótese: entre os egressos a freqüência ao cinema ou teatro (possuir maior capital cultural, segundo a literatura) demonstra uma boa associação com o fato de ser aprovado no vestibular.

Entre os “não aprovados” no vestibular, mais de 50% deles têm uma baixa freqüência ao cinema ou teatro. Constatado pelo cruzamento da 3ª linha com a 1ª e 2ª colunas. Já entre os “aprovados” no vestibular ocorre o inverso, mais de 75% deles têm uma razoável para boa freqüência, ao cinema ou teatro. Constatado pelo cruzamento da 1ª linha com a 3ª e 4ª colunas. Ambos os cruzamentos se localizam dentro da parte da tabela sobre: freqüentou cinema ou teatro.

Estatisticamente o grau de liberdade apurado para esta tabela tem o valor 3, sendo a probabilidade de 2,5 %, desta associação entre variáveis ser nula e/ou ter associação apenas por erro de amostragem.

**Tabela 12: egressos da E. M. “Profª Mª Mazarello” e situação de aprovação segundo freqüência a cinema ou ao teatro 2007**

SITUAÇÃO			Freqüentou cinema ou teatro				Total
			nenhuma vez	de 1 a 3 vezes	de 4 a 7 vezes	8 ou mais vezes	
Aprovação no vestibular	Aprovado	Contabilizados	0	6	10	9	25
		Expectativa de Contabilizados	1,7	10,9	7,0	5,4	25,0
	Não aprovado	Contabilizados	9	53	28	20	110
		Expectativa de Contabilizados	7,3	48,1	31,0	23,6	110,0
Total		Contabilizados	9	59	38	29	135
		Expectativa de Contabilizados	9,0	59,0	38,0	29,0	135,0

Fonte: dados da pesquisa

7.5.3 O terceiro ponto – analisando o **maior aporte** do capital social – este também teve um indicador mais determinante, do que os outros indicadores, que foi: “o fato do egresso residir com a mãe”. Informando que será feita uma ressalva, na página 140, sobre a confecção da questão 2, que investiga sobre “o fato do egresso residir com a mãe”.

Sobre o capital social cabe aqui, ainda esclarecer que quando afirmo que “o fato do egresso residir com a mãe”, é um indicador mais determinante do que os outros indicadores selecionados, quero também, necessariamente relativizar esta situação, com outras situações adjacentes que não foram analisadas ainda, correlação a este indicador de capital social. Então vejamos: alunos do ensino médio noturno, que trabalharam durante os três anos, diuturnamente, e que residiam com a mãe, muitas vezes tinham apenas o suporte braçal da mãe (refeições – roupa lavada) e a infraestrutura do lar, como capital sócio-econômico, falta-lhes uma convivência mais influenciadora (mais diálogo, mais participação em sua vida escolar). E em acréscimo à realidade relatada, se a mãe do egresso tinha outro(s) filho(s) menor(es) de 14 (quatorze) anos (conforme o que aponta a literatura), o distanciamento da mãe deste egresso (durante o seu ensino médio), muitas vezes, era proporcional ao número de irmãos menores de 14 (quatorze) anos que ele tinha. Como também pode coincidir dos dois fatos ocorrerem, e ainda somados a outro fato: a mãe também trabalhar fora.

É sabido que o capital social tem dois eixos, um são os laços internos da família e outro são as várias redes de relações humanas (comunitárias, religiosas, políticas, esportivas, culturais, de trabalho, escolar e etc). Assim sendo, o meio externo à família exerce uma poderosa influência nas relações sociais, e muitas vezes são os preponderantes, como a convivência com pessoas possuidoras de curso superior ou o envolvimento com algum tipo de associação/instituição. A literatura também aponta que a relação família-escola tem uma influência sócio-cultural determinante na trajetória educacional e na longevidade acadêmica. Entre os vários propósitos, para esta parceria existir, está o fato da velocidade das mudanças sociais ocorrerem, independentes da vontade das duas instituições, e a soma de esforços é vista como uma boa opção de correção de rumos, principalmente para orientar os adolescentes, durante o ensino médio, a aspirarem ao ingresso no ensino superior.

Para a tabela 13, a hipótese formulada é que morar com a mãe (possuir maior capital social, segundo a literatura) recebe uma maior influência, para aspirar ao ingresso no ensino superior (prestar vestibular).

Morar com a mãe, ou não e relacionar com o fato de prestar vestibular, ou não apresentam proporcionalidades próximas. Porém para os que “não prestaram vestibular”, e “não moravam com a mãe” existe um número proporcionalmente maior, em relação aos que “prestaram vestibular”, e também “não moravam com a mãe”. A influência de morar com a mãe e prestar o vestibular se manifesta também, quando os contabilizados superam a expectativa contábil, para estes fatos.

Já para os egressos que “não moravam com a mãe”, e “não prestaram vestibular” como contabilizados ficaram acima da expectativa contábil, revelando a falta de capital social. Levando-se em consideração estas duas correlações fica evidente a influência de prestar o vestibular, quando se mora com a mãe. E a grande evidência é apurada no cruzamento entre a 3ª linha e a 2ª coluna, da parte da tabela sobre “morava com a mãe”.

Nesta tabela são válidos 134 (cento e trinta e quatro) egressos, pois houve 1 (um) egresso que não informou a sua situação. Estatisticamente o grau de liberdade apurado para esta tabela tem o valor 1, sendo a probabilidade de 2,5 %, desta associação entre variáveis ser nula e/ou ter associação apenas por erro de amostragem.

**Tabela 13: egressos da E. M. “Profª Mª Mazarello” que prestaram vestibular segundo morar com a mãe 2007**

SITUAÇÃO			Morava com a mãe		Total
			não morava com a mãe	morava com a mãe	
Prestar vestibular	Não prestou vestibular	Contabilizados	17	73	90
		Expectativa de Contabilizados	12,8	77,2	90,0
	Já prestou vestibular	Contabilizados	2	42	44
		Expectativa de Contabilizados	6,2	37,8	44,0
Total		Contabilizados	19	115	134
		Expectativa de Contabilizados	19,0	115,0	134,0

Fonte: dados da pesquisa

Para a tabela 14, a hipótese formulada é que morar com a mãe (possuir maior capital social, segundo a literatura) recebe uma maior influência, para ser aprovado no vestibular.

Para os “aprovados” morar com a mãe ficou bem próximo aos 100% destes aprovados, superando inclusive nesta tabela a expectativa de contabilizados. Demonstrando assim a grande influência que morar com a mãe exerce. Esta

ocorrência pode ser observada pelo cruzamento da 1ª linha, com a 2ª coluna da parte da tabela, sobre “morava com a mãe”.

Estatisticamente o grau de liberdade apurado para esta tabela tem o valor 1, sendo a probabilidade de 28,8 %, desta associação entre variáveis ser nula e/ou ter associação apenas por erro de amostragem. Desta forma apesar da hipótese ser consistente com a literatura, as evidências não confirmam e nem refutam a possibilidade deste resultado ser acidental.

**Tabela 14: egressos da E. M. “Profª Mª Mazarello” e situação de aprovação segundo morar com a mãe 2007**

			morava com a mãe		
			não morava com a mãe	morava com a mãe	Total
Aprovação no vestibular	Aprovado	Contabilizados	2	23	25
		Expectativa de Contabilizados	3,7	21,3	25,0
	Não aprovado	Contabilizados	18	92	110
		Expectativa de Contabilizados	16,3	93,7	110,0
Total	Contabilizados		20	115	135
	Expectativa de Contabilizados		20,0	115,0	135,0

Fonte: dados da pesquisa

Para a tabela 15, a hipótese formulada é que morar com pai e com a mãe (possuir maior capital social, segundo a literatura) é um grande favorecedor de aspiração ao ensino superior (prestar vestibular).

Se confrontarmos os que “não prestaram vestibular”, com os que já “prestaram vestibular”, e ambos quando “ não moravam com o pai e nem com a mãe”, a maior incidência de egressos recairá sobre os que “não prestaram vestibular”. E esta tendência se manteve assim também, quando “morava só com o pai”, quando “morava só com a mãe”, bem como quando “ morava com o pai e com a mãe” e estas situações eram associadas ao fato de “não prestaram vestibular”.

Porém entre os que já “prestaram vestibular”, a maior constatação é quando “morava com o pai e com a mãe”. Este ocorrência pode ser observada pelo cruzamento da 3ª linha, com a 4ª coluna da parte da tabela sobre “morava com pai/mãe”.

Nesta tabela são válidos 134 (cento e trinta e quatro) egressos, pois houve 1 (um) egresso que não informou a sua situação. Estatisticamente o grau de liberdade apurado para esta tabela tem o valor 3, sendo a probabilidade de 2,1 %, desta associação entre variáveis ser nula e/ou ter associação apenas por erro de amostragem.

**Tabela 15: egressos da E. M. “Profª Mª Mazarello” que prestaram vestibular segundo situação de convivência 2007**

SITUAÇÃO		Situação de convivência				Total	
		não morava com pai e nem mãe	morava só com o pai	morava só com a mãe	morava com pai e mãe		
Prestar vestibular	Não prestou vestibular	Contabilizados	9	8	19	54	90
	Expectativa de Contabilizados		6,7	6,0	15,4	61,8	90,0
		Já prestou vestibular	Contabilizados	1	1	4	38
	Expectativa de Contabilizados		3,3	3,0	7,6	30,2	44,0
Total		Contabilizados	10	9	23	92	134
	Expectativa de Contabilizados	10,0	9,0	23,0	92,0	134,0	

Fonte: dados da pesquisa

Para a tabela 16, a hipótese formulada é que morar como pai e com a mãe (possuir maior capital social, segundo a literatura) é um grande favorecedor de aprovação no vestibular.

Para os “aprovados” morar como pai e com a mãe registra-se um percentual de mais de 80% destes aprovados. Demonstrando a grande porcentagem de favorecimento. Esta ocorrência pode ser observada pelo cruzamento da 1ª linha, com a 3ª e 4ª colunas da parte da tabela, sobre “situação de convivência”.

Estatisticamente o grau de liberdade apurado para esta tabela tem o valor 3, sendo a probabilidade de 31,1 %, desta associação entre variáveis ser nula e/ou ter associação apenas por erro de amostragem. Desta forma apesar da hipótese ser consistente com a literatura, as evidências não confirmam e nem refutam a possibilidade deste resultado ser acidental.

**Tabela 16: egressos da E. M. “Profª Mª Mazarello” e situação de aprovação segundo situação de convivência 2007**

SITUAÇÃO			Situação de convivência				Total
			não morava com pai nem mãe	morava só com o pai	morava só com a mãe	morava com pai e mãe	
Aprovação no vestibular	Aprovado	Contabilizados	1	1	2	21	25
		Expectativa de Contabilizados	2,0	1,7	4,3	17,0	25,0
	Não aprovado	Contabilizados	10	8	21	71	110
		Expectativa de Contabilizados	9,0	7,3	18,7	75,0	110,0
Total		Contabilizados	11	9	23	92	135
		Expectativa de Contabilizados	11,0	9,0	23,0	92,0	135,0

Fonte: dados da pesquisa

Para a tabela 17, a hipótese formulada é que quanto maior o número de irmãos (possuir maior capital social, segundo a literatura), menor a aspiração ao ensino superior (prestar vestibular)..

Nesta tabela, para os que “não prestaram vestibular”, a influência do número de irmãos se revela como contribuidora, para a **não aspiração** ao ensino superior. Principalmente observando, a relação entre contabilizados e a expectativa contábil, nas faixas mais numerosas de irmãos.

Já para os que “prestaram vestibular”, constata-se a concentração de freqüência de egressos, nas faixas menos numerosas de irmãos (cruzamento da 3ª linha, com a 1ª e 2ª colunas). Além do que os contabilizados vão ficando proporcionalmente, bem abaixo da expectativa contábil.

Nesta tabela são válidos 134 (cento e trinta e quatro) egressos, pois houve 1 (um) egresso que não informou a sua situação. Estatisticamente o grau de liberdade apurado para esta tabela 17 tem o valor 3, sendo a probabilidade de 1,9 %, desta associação entre variáveis ser nula e/ou ter associação apenas por erro de amostragem.

**Tabela 17: egressos da E. M. “Profª Mª Mazarello” que prestaram vestibular segundo número de irmãos 2007**

SITUAÇÃO			Número de irmãos				Total
			até 1 irmão	2 irmãos	3 irmãos	4 irmãos ou mais	
Prestar vestibular	Não prestou vestibular	Contabilizados	33	29	11	17	90
		Expectativa de Contabilizados	33,6	34,9	9,4	12,1	90,0
	Já prestou vestibular	Contabilizados	17	23	3	1	44
		Expectativa de Contabilizados	16,4	17,1	4,6	5,9	44,0
Total		Contabilizados	50	52	14	18	134
		Expectativa de Contabilizados	50,0	52,0	14,0	18,0	134,0

Fonte: dados da pesquisa

Para a tabela 18, a hipótese formulada é que o maior número de irmãos (possuir maior capital social, segundo a literatura) tem relação inversa, com a maior porcentagem entre os aprovados no vestibular.

Para os “aprovados”, com até 02 (dois) irmãos, este dado ficou bem próximo aos 100% destes aprovados, superando inclusive a expectativa de contabilizados. Desta forma para os “aprovados” confirma-se a existência de uma relação inversa com o maior número de irmãos. Esta ocorrência pode ser observada pelo cruzamento da 1ª linha, com a 1ª e 2ª colunas da parte da tabela, sobre “número de irmãos”. Estatisticamente o grau de liberdade apurado para esta tabela tem o valor 3, sendo a probabilidade de 7,3 %, desta associação entre variáveis ser nula e/ou ter associação apenas por erro de amostragem.

**Tabela 18: egressos da E. M. “Profª Mª Mazarello” e situação de aprovação segundo número de irmãos 2007**

SITUAÇÃO			Número de irmãos				Total
			até 1 irmão	2 irmãos	3 irmãos	4 irmãos ou mais	
Aprovação no vestibular	Aprovado	Contabilizados	11	13	1	0	25
		Expectativa de Contabilizados	9,3	9,8	2,6	3,3	25,0
	Não aprovado	Contabilizados	39	40	13	18	110
		Expectativa de Contabilizados	40,7	43,2	11,4	14,7	110,0
Total		Contabilizados	50	53	14	18	135
		Expectativa de Contabilizados	50,0	53,0	14,0	18,0	135,0

Fonte: dados da pesquisa

SÍNTESE: As hipóteses formuladas para todas as tabelas, além de serem consistentes com a literatura foram confirmadas pelos dados apurados. Porém em poucas tabelas entre as confeccionadas, as evidências não confirmam e nem refutam a possibilidade deste resultado ser acidental. Por último é sempre bom lembrar, que para a análise da pesquisa desta Dissertação, a amostra obtida é significativa, pois ultrapassou os 50% do universo possível, e que obedeceu ao princípio da aleatoriedade, passando por sorteio de bairros. **A tabela 19 sintetiza as informações sobre os percentuais de probabilidade deste cruzamento de dados ser por acidente amostral nas tabelas de 3 a 18. Já a tabela 20 demonstra que os capitais familiares são interligados, e que em alguns casos os percentuais de probabilidade deste cruzamento de dados ser por acidente amostral, entre eles, é baixo, o que demonstra uma boa interligação.**

Tabela 19: Prestar o vestibular e ser aprovado no mesmo, associados aos capitais familiares selecionados.

INDICADORES dos CAPITAIS FAMILIARES	PRESTAR O VESTIBULAR		SER APROVADO NO VESTIBULAR	
	Probabilidade percentual-1	Grau de liberdade	Probabilidade percentual	Grau de liberdade
Faixa de renda familiar (cap. econ.).	30 %	2	1,2 %	2
Escolaridade da mãe (cap. cul.).	7,2 %	4	25 %	4
Hábito de escrita (cap. cul.).	9,1%	3	7,1 %	3
Rendimento esc. no Ens. Médio (Traj. Educ.)	0 %	2	0 %	2
Freqüentar cinema ou teatro (cap. soc.).	3,0 %	3	2,5 %	3
Morar com a mãe (cap. soc.).	2,5 %	1	28,8 %	1
Situação de convivência -2 (cap. soc.).	2,1 %	3	31,1 %	3
Número de irmãos (cap. soc.).	1,9 %	3	7,3 %	3

1 Percentual de probabilidade deste cruzamento de dados ser por acidente amostral.

2 Não morar c/ pai e nem c/ a mãe – morar só c/ o pai – morar só c/ a mãe – morar c/ pai e mãe.

Fonte dados da pesquisa.

**A tabela 20 é a síntese das tabelas XVII, XVIII e XIX que se encontram em apêndice, nelas se observa que proporcionalmente nas maiores faixas de renda, existe uma coincidência com os maiores níveis de capitais sócio-culturais. Este fato corrobora a hipótese de grande interação entre os capitais familiares. É ainda importante destacar que apesar da literatura tentar fazer uma diferenciação conceitual entre os três capitais analisados neste trabalho, a renda familiar é determinante para aquisições de certos tipos de capitais culturais. Já a presença de capital social é fundamental para a transmissão dos outros dois capitais de forma otimizada, ou seja,**

quando ocorre o fato de um dos pais e/ou os dois terem um bom capital cultural, mas não ter tempo para a convivência a efetividade de transmissão dos capitais econômico e principalmente cultural fica comprometida.

Tabela 20: cruzamento de capitais familiares

CAPITAIS SÓCIO-CULTURAIS	CAPITAL ECONÔMICO	
	FAIXA DE RENDA	
	Probabilidade percentual-1	Grau de liberdade
Morar com o pai e com a mãe	0,5	6
Hábito de leitura	27,0	4
Freqüentar cinema ou teatro	1,7	6

1 Percentual de probabilidade deste cruzamento de dados ser por acidente amostral.  
Fonte dados da pesquisa.

### 7.3 O acesso ao Ensino Superior e os recursos familiares de cada grupo

A segunda exposição de análise da pesquisa, a partir deste item, é um tipo de análise de forma sintética - mais confrontante entre os principais grupos que constituem a pesquisa.

Já foi informado como todos os egressos respondentes da pesquisa ficaram denominados – amostra total. Também já foi demonstrado como esta amostra total foi sub-dividida – 1ª sub-amostra: os ingressantes ao ensino superior e na – 2ª sub-amostra: os aprovados no vestibular e não ingressantes ao ensino superior. O que é importante a partir de agora é demonstrar os resultados obtidos e processados, lembrando que os procedimentos para chegar às tabelas apresentadas na seqüência, se encontram à disposição no apêndice.

Para representar os recursos familiares de todos os respondentes e dos aprovados no vestibular foram criadas as tabelas de comparação dos fatores quantitativos dos capitais. Elas são originadas de uma adaptação do Quadro 2: Fator Sócio Econômico (à disposição no apêndice), que retrata uma metodologia desenvolvida pela UFMG<sup>29</sup>, que estabelece um Fator Sócio Econômico (FSE) com base em dados do aluno e familiares, usada aqui apenas como um modelo de referência. A tabela 21 abaixo é fruto de sintetização, de outras tabelas de fatores quantitativos dos capitais que se encontram em apêndice, nelas é possível entender

<sup>29</sup> UFMG. Censo socioeconômico dos alunos de graduação – Fator Sócio Econômico. Disponível em <http://www.ufmg.br/censo/fs>. Acesso em 20 de agosto de 2006.

todo o processo que antecede a síntese desta tabela 21. Nesta tabela são demonstradas as 06 (seis) faixas de graduações da totalização da pontuação de escores e de qualificação, para todos os tipos de capitais. A primeira faixa vai desde a pontuação zero até 337,5 pontos e corresponde a qualificação capital muito baixo, e assim sucessivamente.

Tabela 21: Faixas de graduações da totalização da pontuação de escores e qualificações. - Belo Horizonte – 2008.

<b>Respondentes</b>		<b>Ingressantes</b>		<b>Aprovados e não ing.</b>	
Faixa de pontuação	Qualificação	Faixa de pontuação	Qualificação	Faixa de pontuação	Qualificação
Até 337,5 pontos.	Capital Muito baixo	Até 47,5 pontos.	Capital Muito baixo	Até 15 pontos.	Capital Muito baixo
De 338 a 675 pontos.	Capital Baixo	De 48 a 95 pontos.	Capital Baixo	De 16 a 30 pontos.	Capital Baixo
De 675,5 a 1012,5 pontos.	Capital Médio	De 95,5 a 142,5 pontos	Capital Médio	De 31 a 45 pontos.	Capital Médio
De 1.013 a 1.350 pontos.	Capital Bom	De 143 a 190 pontos.	Capital Bom	De 46 a 60 pontos.	Capital Bom
De 1350,5 a 1687,5 pts.	Capital Alto	De 190,5 a 237,5 pontos.	Capital Alto	De 61 a 75 pontos.	Capital Alto
De 1.688 a 2025 pontos.	Capital Muito alto	De 238 a 285 pontos.	Capital Muito alto	De 76 a 90 pontos.	Capital Muito alto

Referência: Criada pelo autor para sintetizar e demonstrar, as qualificações e as faixas de pontuação contabilizadas, pelas tabelas discriminadas de V a VII.

Fonte: Dados da pesquisa.

Na tabela 22: Fator quantitativo e qualitativo de capitais familiares, da amostra e das sub-amostras, apresenta-se as partes (capitais social, econômico e cultural) e ao mesmo tempo condensam-se todas as partes (capitais familiares), com a média tanto da pontuação, quanto da qualificação. Principalmente pelas qualificações é possível observar as diferenciações de faixas de graduações que são atingidas,

entre a amostra e as duas sub-amostras reveladas por esta tabela. Para melhor entendimento de como a pontuação foi obtida, é preciso consultar as tabelas iniciais sobre: fatores quantitativos e qualitativos de cada capital, no apêndice. Para entender a equivalência entre as pontuações/qualificações, da amostra total e as duas sub-amostras é só revisitar a tabela 21, anterior.

Tabela 22: Fator quantitativo e qualitativo de capitais familiares da amostra e das sub-amostras - Belo Horizonte – 2008.

Capitais	Respondentes		Ingressantes		Aprovados e não ingressantes	
	Qualificações	Pontos	Qualificações	Pontos	Qualificações	Pontos
Social.	Capital Bom	1.306	Capital Alto	218	Capital Alto	74
Econômico.	Capital Bom	1.316	Capital Alto	198	Capital Alto	61,5
Cultural.	Capital Médio	926,5	Capital Bom	163	Capital Bom	57,5
Média e/ou capital familiar total.	Capital Bom	1.182,8	Capital Alto	193	Capital Alto	64,3

Referência: Criada pelo autor para sintetizar as qualificações e as totalizações de pontos, das tabelas de comparação dos fatores quantitativos de capitais de I a III, e também amparada no que demonstra a tabela 21.

Fonte: Dados da pesquisa.

### 7.3.1 O quanto os capitais familiares contribuíram para o acesso ao Ensino Superior em cada grupo

Recuperando o conceito de **capital econômico**: o mesmo é definido pela quantificação da renda ou da riqueza familiar. Neste caso é pertinente, também, avaliar a infra-estrutura e o conforto dos lares. A adequação de cômodos do domicílio para estudos, como também os recursos didáticos disponíveis são componentes evidentes da apropriação, de recursos físicos suficientes para o aprendizado escolar (SILVA e HASENBAIG, 2002, p.68).

Em relação a este tipo de recurso a amostra total se enquadrou na faixa de qualificação CAPITAL BOM, dentro da tabela 22 apresentada anteriormente. Ainda de acordo com a tabela 22, pode-se perceber quanto a este tipo recurso/capital, uma diferença significativa, entre os três grupos pesquisados. As duas sub-amostras ficaram enquadradas em outra faixa de qualificação: CAPITAL ALTO. Fato que

corroborar a hipótese formulada para este trabalho. A análise pode ainda ser sintetizada da seguinte forma: a diferença de aporte de capital econômico entre os respondentes e os ingressantes no ensino superior é de, aproximadamente, 5% a mais, a favor dos ingressantes no ensino superior, considerando o que demonstra a tabela 21 – de Faixas de graduações da totalização da pontuação de escores e qualificações. Já a diferença entre os aprovados no vestibular e não ingressantes no ensino superior frente aos respondentes é menor, chegando apenas à aproximadamente 1,8% de maior aporte de capital econômico.

O recurso econômico nesta pesquisa foi mensurado principalmente pelas seguintes dimensões: Poder aquisitivo e divisão da renda familiar. Posse da moradia e adequação da mesma para os estudos. Tipo de acesso à informática. As dimensões citadas são materializadas nas seguintes questões do questionário auto-aplicável de pesquisa:

1ª Onde usava o computador, na maioria das vezes, durante o seu E. Médio? A opção que teve a maior frequência de respostas foi: e) Outros lugares. Houve boa dispersão pelas demais respostas.

2ª A renda mensal do seu grupo familiar é a soma de tudo que todos os moradores de sua residência recebiam, no ano de sua conclusão do Ensino Médio. Qual era a renda mensal de seu grupo familiar? As opções que tiveram as maiores frequências de respostas foram: b) De R\$ 201,00 a R\$ 600,00. c) De R\$ 601,00 a R\$ 1.200,00. Houve pouca dispersão pelas demais respostas.

3ª Quantas pessoas, inclusive você, viviam da renda mensal de seu grupo familiar, na sua moradia, durante o seu Ensino Médio? (não incluir empregados domésticos). As opções que tiveram as maiores frequências de respostas foram: c) Três. d) Quatro. e) Cinco. Porém houve razoável dispersão das respostas.

4ª Existia algum local, quarto ou um canto apropriado para você estudar, em sua residência durante o Ensino Médio? As opções que tiveram as maiores frequências de respostas foram: b) Sim existiu em todos os anos. c) Não existiu em nenhum ano. Porém houve razoável dispersão das respostas.

5ª Sobre sua residência no ano de conclusão do Ensino Médio: As opções que tiveram as maiores frequências de respostas foram: a) Era sua própria. b) Era da família. Houve pouquíssima dispersão pelas demais respostas.

Ainda para o capital econômico faz-se necessária uma ressalva no indicador econômico, sobre: situação de residência no ano de conclusão do Ensino Médio (questão 26 do questionário auto-aplicável de pesquisa). Neste indicador praticamente os 100%, de todos os respondentes residem em moradia própria ou da família, elevando assim, este indicador para valores altos. A ressalva recaiu sobre a relativização da posse de residências em bairros de periferia, em terrenos de baixo valor e com edificações precárias, não representando um significativo capital econômico, apenas concentrando as respostas, no escore máximo deste indicador.

Recuperando o conceito de **capital cultural**: o mesmo constitui um aspecto importante na realidade da família, ao ser analisado dentro do contexto da Educação. Denomina-se capital cultural os recursos educacionais entre os adultos da família, podendo ser denominado também "ambiente educacional" da família. O papel da mãe na Educação moderna também é analisado por sua importância real. A presença de livros em casa também costuma ser um fator bastante pertinente para estudo, pois é fato que quanto mais livre o acesso ao livro, e quanto maior o incentivo a leitura podemos esperar um melhor desempenho escolar. O fato dos adultos dessa geração serem mais tolerantes e bem formados, auxilia na relação com os filhos. O que também nos faz pressupor que o desempenho escolar das crianças será mais alto (SILVA e HASENBAIG, 2002, p.68).

Em relação a este tipo de recurso a amostra total se enquadrou na faixa de qualificação CAPITAL MÉDIO, dentro da tabela 22 apresentada anteriormente. Ainda de acordo com a tabela 22, pode-se perceber quanto a este tipo recurso/capital, uma diferença significativa, entre os três grupos pesquisados. As duas sub-amostras ficaram enquadradas em outra faixa de qualificação: CAPITAL BOM. Fato que corrobora a hipótese formulada para este trabalho. A análise pode ainda ser sintetizada da seguinte forma: a diferença de aporte de capital cultural entre os respondentes e os ingressantes no ensino superior é de, aproximadamente, 12% a mais, a favor dos ingressantes no ensino superior, considerando o que demonstra a tabela 21 – de Faixas de graduações da totalização da pontuação de escores e qualificações. Já a diferença entre os aprovados no vestibular e não ingressantes no ensino superior e os respondentes é ainda maior, passando dos 18% de maior aporte de capital cultural.

O recurso cultural nesta pesquisa foi mensurado principalmente pelas seguintes dimensões: Práticas de leitura e escrita. Acesso a momentos culturais. Potencial de ensino da mãe e verificação do rendimento escolar do egresso. As dimensões são materializadas nas seguintes questões do questionário auto-aplicável de pesquisa:

1ª Durante o seu Ensino Médio você tinha o hábito de leitura de jornais, revistas, ou outros periódicos, fora das obrigações escolares ? A opção que teve a maior frequência de respostas foi: b) Às vezes. Houve boa dispersão pelas demais respostas.

2ª Durante o seu Ensino Médio você foi ao cinema e/ou também ao teatro, aproximadamente quantas vezes no total? A opção que teve a maior frequência de respostas foi: b) De 1 a 3 vezes. Houve boa dispersão pelas demais respostas.

3ª Durante o seu Ensino Médio você exercitava a escrita, para além das obrigações escolares? A opção que teve a maior frequência de respostas foi:

d) Frequentemente. Porém houve boa dispersão pelas demais respostas.

4ª Qual era o nível de escolaridade de sua mãe, no ano de conclusão de seu Ensino Médio? A opção que teve a maior frequência de respostas foi: b) Ensino Fundamental incompleto até a 4ª série. Porém a opção c) Ensino Fundamental incompleto após a 4ª série, teve uma expressiva frequência de respostas. E é também muito representativa do perfil, de escolaridade das mães. Houve pouca dispersão pelas demais respostas.

5ª As suas notas e/ou conceitos nas disciplinas curriculares (matérias), durante o seu Ensino Médio foram, em geral. Houve uma excelente dispersão das respostas pelas opções oferecidas, com uma pequena margem de superioridade para a opção d) Sempre na média.

Já o **capital social** é definido pela sua função e consiste em alguns aspectos da estrutura social, que facilitam a ação de indivíduos, ou atores, na estrutura da sociedade, e dentro da estrutura familiar. Segundo Silva e Hasenbalg (2000) "Diferentemente do capital físico e do capital humano (formas materiais observáveis e habilidades adquiridas pelos indivíduos), o capital social existe na relação entre as pessoas". Assim tal capital tem como atores, os pais juntamente com as crianças e demais membros da família. O capital social familiar estabelece o

contexto, no qual os capitais econômico e cultural dos pais são convertidos em desempenho escolar das crianças (Silva e Hasenbalg, 2002, p.69).

Para diferenciar o conceito de capital social que é empregado em muitas outras áreas da Sociologia, e amplamente utilizado com significados bastantes variados, ampliaremos o entendimento do mesmo, pela definição que Soares e Collares (2006) fazem, denominando de envolvimento dos pais:

O envolvimento dos pais na vida escolar de seus filhos é medido através de itens que registram o tempo gasto pelos pais conversando com os filhos sobre livros, filmes, programas de TV, assuntos gerais, ouvindo música, almoçando ou jantando, conversando sobre o que acontece na escola, ajudando na lição de casa, cobrando se o filho se fez a lição de casa, cuidando para que o filho não chegue atrasado na aula e incentivando-o a tirar boas notas.

Em relação a este tipo de recurso a amostra total se enquadrou na faixa de qualificação CAPITAL BOM, dentro da tabela 22 apresentada anteriormente. Ainda de acordo com a tabela 22, pode-se perceber quanto a este tipo recurso/capital, uma diferença significativa, entre os três grupos pesquisados. As duas sub-amostras ficaram enquadradas em outra faixa de qualificação: CAPITAL ALTO. Fato que corrobora a hipótese formulada para este trabalho. A análise pode ainda ser sintetizada da seguinte forma: a diferença de aporte de capital social entre os respondentes e os ingressantes no ensino superior é de, aproximadamente, 13% a mais, a favor dos ingressantes no ensino superior, considerando o que demonstra a tabela 21 – de Faixas de graduações da totalização da pontuação de escores e qualificações. Já a diferença entre os aprovados no vestibular e não ingressantes no ensino superior e os respondentes é ainda maior, chegando aos 19% de maior aporte de capital social.

O recurso social (envolvimento dos pais) nesta pesquisa foi mensurado principalmente pelas seguintes dimensões: Tipo e qualidade do convívio no ambiente do lar. Divisão da atenção materna no lar. Acesso à grupos organizados e relacionamento com pessoas, com formação no ensino superior. As dimensões citadas para a mensuração deste recurso são materializadas nas seguintes questões do questionário auto-aplicável de pesquisa:

1ª Com quem você residia no ano de conclusão do Ensino Médio? As opções que tiveram as maiores freqüências de respostas foram: a) Com seu pai. b) Com sua mãe. h) Com irmãos. Houve pouca dispersão pelas demais respostas.

2ª Quantos irmãos você tinha, na sua moradia, durante o seu Ensino Médio? As opções que tiveram as maiores freqüências de respostas foram: a) 1 irmão. b) 2 irmãos. Houve pouca dispersão pelas demais respostas.

3ª Você teve em algum momento do seu Ensino Médio, **convivência freqüente**, com alguma pessoa **que tinha qualquer curso superior completo** fora do seu horário de aula na Escola? A opção que teve a maior freqüência de respostas foi: c) Não tive convivência freqüente, em tempo algum. Porém houve razoável dispersão das respostas.

4ª Eu mesmo, ou meus pais, ou um deles, ou meu responsável sempre estive(estivemos) envolvido(s) **com algum tipo de associação comunitária, política, esportiva ou religiosa durante**: A opção que teve a maior freqüência de respostas foi: d) Nunca, nenhum de nós estivemos envolvidos, com nenhum tipo de associação. Porém houve razoável dispersão das respostas.

5ª Durante o seu Ensino Médio existia(m) alguma(s) pessoa(s), que vivia(m) em sua residência e que conversava(m) com você, sobre como alcançar o ingresso no Ensino Superior ( dialogando sobre estratégias de estudo e de preparação para o vestibular) ? A opção que teve a maior freqüência de respostas foi: c) Existiu sim, quem se preocupava em conversar, este assunto comigo. Porém houve razoável dispersão das respostas.

Ainda para o capital social é bom destacar que como apenas a questão 2 - "com quem você residia no ano de conclusão do ensino médio", das 15 (quinze) questões selecionadas, entre as 46 (quarenta e seis) do questionário auto-aplicável de pesquisa, permitia mais de uma opção como resposta, determinou uma vantagem numérica a seu favor (da questão 2). Fato que ficou evidente, na consequência de empurrar o capital social para valores superiores, aos outros capitais (econômico e cultural).

Finalizando: fizeram-se necessárias algumas ressalvas. Pelas análises anunciadas nos parágrafos anteriores, tanto o indicador social, na questão 2, pelas razões apresentadas, quanto o indicador econômico, na questão 26<sup>30</sup>, também pelas razões apresentadas definiram valores numéricos, que situaram as suas respectivas

---

<sup>30</sup> Sobre sua residência no ano de conclusão do Ensino Médio:

tabelas de fatores quantitativos de capitais, em patamares superiores a tabela de fator quantitativo de capital cultural. Torna-se importante reafirmar a necessidade de relativizá-las. Já os 5 (cinco) indicadores de capital cultural promovem uma dispersão de respostas, e nenhuma variante, com bonificação alta de escores concentrou as respostas, como ocorreu nos outros dois capitais. Além disso, os 5 (cinco) indicadores de capital cultural selecionados, os mais citados na literatura, não são nenhum deles predominantemente significativos, nas camadas populares. Porém, isso não invalida a constatação de que, os maiores aportes de capitais familiares foram apresentados pelos ingressantes no ensino superior, e pelos aprovados no vestibular e não ingressantes no ensino superior, frente a todos os respondentes. Pois com ou sem ressalvas, as situações ocorreram da mesma forma e proporção, para a amostra e para as duas sub-amostras, e isto é o mais relevante.

Também ficou revelado que o capital cultural citado na literatura, “como o de maior influência e o mais determinante”, nesta amostra e nas sub-amostras, para o nosso caso **não** se constatou que o capital cultural obteve os maiores patamares numéricos, entre os três capitais. Constatou-se sim, que os capitais social e econômico foram os que numericamente, obtiveram os maiores valores nas três situações (amostra e nas duas sub-amostras), apesar das ressalvas feitas.

E por último é bom destacar que as sub-amostras dos ingressantes ao ensino superior, e a dos aprovados no vestibular e não ingressantes ao ensino superior têm num conjunto geral, um maior estoque de capital familiar, do que a amostra total (todos os respondentes), sendo este fato determinante para o acesso ao ensino superior.

#### **7.4 O rendimento escolar da amostra total e das duas sub-amostras**

A análise deste dado pode ser iniciada por uma pergunta. O rendimento escolar já apontava uma expectativa de longevidade acadêmica, para todos os ingressantes no ensino superior, e para todos os aprovados no vestibular e não ingressantes no ensino superior? Como ocorreu com as entrevistas, também não houve uma correspondência de 100%, entre um bom rendimento escolar, no último ano do ensino médio, e a aprovação no vestibular. Esta correspondência ficou acima dos 70%, se convencionarmos para as duas sub-amostras que um bom rendimento escolar é uma média de notas e/ou conceitos a partir de 70% do máximo (esta porcentagem sugerida pode ser convencionada como boa, porque é superior a exigida

para aprovação no ano letivo). Ou seja, em notas, uma boa média seria a partir de 70 pontos, e em conceitos uma boa média seria a predominância de conceito B, nas disciplinas curriculares. Por esta convenção, 05 (cinco) dos ingressantes e dos aprovados, não atingiram esta média considerada boa, apesar de terem sido aprovados no vestibular. São os egressos: 67-05 B, 115-04 D, 56-04 B, 21-04 A e 158-05. Mais um dado interessante e coincidente, sobre estes egressos, com rendimento escolar abaixo do convencionado acima, foi o fato de quatro deles já não contavam com as expectativas dos professores, para serem aprovados no vestibular. E só o egresso 21-04 A - foi citado em entrevista com os professores, por alguma outra conduta positiva, mas não por rendimento escolar bom.

Estes resultados demonstrados na tabela 23 que se segue foram extraídos de um banco de dados elaborado, a partir dos resultados apurados do questionário auto-aplicável de pesquisa.

O rendimento escolar pode ainda ser analisado pela apuração das respostas dadas à questão 39<sup>31</sup>, do questionário auto-aplicável de pesquisa. E representado pela tabela 23, da seqüência. Na questão 39 os egressos informam seu rendimento escolar, **no geral, durante o ensino médio**. Pelos dados apurados constata-se que a maioria dos egressos – 75 (setenta e cinco) deles, correspondendo a 55% (cinquenta e cinco por cento) – responderam entre as opções de respostas de a) até d), ou seja, no máximo “Sempre na média”. Caracteriza-se assim um rendimento escolar mediano e até sofrível, para a maioria dos egressos. E se somar estes rendimentos escolares, às informações obtidas pelas entrevistas com os professores, as expectativas de aprovação no vestibular são pequenas em termos de porcentagem, tanto para o universo dos egressos, como para a amostra obtida. Se ainda somar-mos aos números e porcentagens acima, a opção “e) Às vezes acima da média” atingiremos o número de 92 (noventa e dois) egressos e a porcentagem de 68% (sessenta e oito), dados que só acrescem preocupação com o baixo rendimento escolar de quase 70% de todos os egressos, da amostra obtida.

Para a 2ª – seqüência: os ingressantes ao ensino superior, observa-se que estes se concentram acima da média. Pelos dados apurados constata-se que a maioria dos ingressantes – 17 (dezesete), de um total de 19 (dezenove) correspondendo a 90,1% (noventa e um décimo por cento) – encontram-se entre as

---

<sup>31</sup> questão 39: As suas notas e/ou conceitos nas disciplinas curriculares (matérias), durante o seu Ensino Médio foram, em geral. **Traj. Educ./ Cap. Cult.**

opções de respostas de e) até g), ou seja, a partir de “Às vezes acima da média”. Caracteriza-se assim um rendimento escolar de bom para ótimo, para quase todos os ingressantes ao ensino superior.

Para a 3ª – seqüência: os aprovados no vestibular e não ingressantes ao ensino superior observa-se, que estes também se concentram acima da média. Pelos dados apurados constata-se, que todos os aprovados no vestibular e não ingressantes ao ensino superior – 06 (seis), o que corresponde a 100% (cem por cento) – encontram-se entre as opções de respostas de f) e g), ou seja, a partir de “Frequentemente acima da média”. Caracteriza-se assim um rendimento escolar de ótimo para excelente, para todos os aprovados no vestibular e não ingressantes ao ensino superior.

Como a superioridade de rendimento escolar é notória para as duas sub-amostras fica fácil inferir, o quanto ele (o rendimento escolar) predispôs favoravelmente, para o acesso ao ensino superior. Segue na próxima folha a tabela **23**.

Tabela 23: Rendimento Escolar baseado na questão 39 - Por Categorias - Trajetória Educacional – E. M. “Profª M. Mazarello”2007.

Respostas à questão 39	39 - As suas notas e/ou conceitos nas disciplinas curriculares (matérias), durante o seu Ensino Médio foram, em geral.																			
	Todos os Respondentes da Pesquisa						Ingressantes ao Ensino Superior						Aprovados no vestibular e não ingressantes no Ensino Superior							
	INDIVIDUAL			POR FAIXA DE RENDIMENTO			INDIVIDUAL			POR FAIXA DE RENDIMENTO			INDIVIDUAL			POR FAIXA DE RENDIMENTO				
	Quantidade	Percentual	Desvio Padrão	Faixa	Quantidade	Percentual por Faixa	Desvio padrão por faixa	Quantidade	Percentual	Desvio Padrão	Faixa	Quantidade	Percentual por Faixa	Desvio padrão por faixa	Quantidade	Percentual	Desvio Padrão	Faixa	Quantidade	Percentual por Faixa
a) Sempre abaixo da média.	3	2%		<b>Abaixo da Média</b>			0	0%		<b>Abaixo da Média</b>				0	0%		<b>Abaixo da Média</b>			
b) Às vezes abaixo da média.	22	16%			45	33%		0	0%		1	5%		0	0%			0	0%	
c) Muito raramente abaixo da média.	20	15%					1	5%						0	0%					
d) Sempre na média.	34	25%		<b>Na Média</b>	34	25%		1	5%		<b>Na Média</b>	1	5%		0	0%		<b>Na Média</b>	0	0%
e) Às vezes acima da média.	16	12%	9,568	<b>Acima da Média</b>		19,670	5	26%	2,973	<b>Acima da Média</b>		8,180	0	0%	1,389		<b>Acima da Média</b>		1,000	
f) Frequentemente acima da média.	17	13%			50	37%		4	21%			17	89%	3	50%			6	100%	
g) Sempre acima da média.	17	13%					8	42%						3	50%					
h) Não informou.	6	4%		<b>Não Informou</b>	6	4%		0	0%		<b>Não Informou</b>	0	0%	0	0%		<b>Não Informou</b>	0	0%	
<b>Total de respostas.....</b>				<b>135</b>						<b>19</b>							<b>6</b>			

Fonte: Dados da pesquisa

## 7.5 As entrevistas

Por uma valoração subjetiva da percepção dos professores, registra-se que **nem todos** os aprovados e/ou ingressantes foram citados diretamente, nas gravações das entrevistas, ou foram marcados no carômetro (folha contendo fotos dos egressos – documento da escola pesquisada, não disponível para a divulgação), pós gravação auditiva. Conforme o que apura-se na Tabela XII: Lista dos ingressantes ao Ensino Superior – E. M. “Profª M. Mazarello”2007 e na Tabela XIII: Lista dos aprovados no vestibular e não ingressantes ao ensino superior – E. M. “Profª M. Mazarello”2007 (à disposição no apêndice), nem todos foram citados com algum aspecto positivo, que os potencializariam, a ingressar no ensino superior. O que se observa da percepção subjetiva dos professores, com relação aos vários perfis de egressos, é que suas expectativas individualizadas de aprovação no vestibular, corresponderam à aproximadamente 70%, dos que realmente foram aprovados, dentro das duas sub-amostras coletadas. Outra informação importante é que, as expectativas dos professores com relação aos egressos, sobre aprovação no vestibular eram, em média, maiores (considerando todo o universo dos egressos) do que realmente ocorreu. Como a participação no ENEM foi baixa, o que é comprovado para 2005, isto pode em parte, explicar a não tentativa de muitos ao vestibular, conforme o que foi apurado na questão 5, do questionário auto-aplicável de pesquisa (à disposição no apêndice). Ou se tentaram e não foram aprovados, conforme o que foi apurado na questão 8, do mesmo questionário, desistiram de continuar tentando, e nem fazem/fizeram curso técnico ou profissionalizante, conforme o que demonstra o baixo percentual desta sub-amostra, na tabela 2: Situação atual e sexo, dos não ingressantes. Conclui-se então, que apesar dos professores não acertarem, quem foram os 100%, dos aprovados no vestibular, a sua percepção com relação aos vários perfis de egressos é relevante e essencial.

. Comentarei ainda as respostas de algumas das perguntas elaboradas dentro das entrevistas, das quais julgo mais contributivas, para sustentarem a hipótese formulada, já que o rendimento escolar também depende do ambiente familiar e de seus respectivos capitais familiares. E acredito que valorizando as entrevistas, **não anulo totalmente o efeito-escola**, mesmo sabendo que não estou confrontando os rendimentos da escola pesquisada, com outra escola.

Nas entrevistas com os professores ficaram identificadas respostas, muitas vezes coincidentes entre eles, como: eles (os professores) escolhem seus conteúdos pelas orientações dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacional), também escolhem seus conteúdos pelo programa do vestibular da UFMG. Quando perguntados sobre qual é o tipo

de ensino da escola? Os professores são unânimes em responder que a formação integral é predominante, e que apesar de também visar o vestibular, o ensino não é essencialmente propedêutico. Os professores também são unânimes em apontar defasagens de conteúdos, e que isto causava enormes dificuldades para o desenvolvimento dos programas, para o ensino médio, já que durante boa parte do ano letivo era dedicado a ensinar conteúdos, de series anteriores, e até do ensino fundamental. Informaram ainda, que como as turmas são formadas homogeneamente no início do ano, portanto o desenvolvimento dos conteúdos são diferenciados em cada turma. Os professores informaram que nas turmas C, D e E o desinteresse dos alunos, pelos estudos era predominante, já na turma B o interesse era razoável, no geral. E na turma A, o interesse era sempre muito bom. Também de conformidade com o grau de interesse das turmas, os professores demonstraram expectativas diferenciadas, para a continuação dos estudos a nível superior, proporcional ao citado interesse pelos estudos, em cada turma. Os professores arriscaram um palpite sobre aprovação no vestibular que variou de no máximo 10% a até 40%, sendo que todos eles arriscaram um valor diferente, não houve coincidência de palpites com a mesma porcentagem. Alguns dos professores discriminaram por turma, os palpites sobre as porcentagens que seriam atingidas de aprovação no vestibular. As transcrições iniciais das entrevistas foram reduzidas aos quadros à disposição para consulta no apêndice, bem como as suas respectivas descrições sobre os procedimentos, para confeccioná-los.

Apontada por professores durante as entrevistas, a experiência com a proposta pedagógica de Escola Plural, foi o fato que influenciou negativamente, a relação que os egressos tiveram com o ensino, com sua motivação para os estudos, e em suas perspectivas para a continuidade de estudos após o ensino médio. Nas entrevistas, os professores sinalizam, ainda, para outros pontos importantes relativos ao desempenho desses egressos, em sala de aula. Apontam questões preocupantes, principalmente se levarmos em conta que, segundo a literatura, a escolarização é a principal esperança de uma condição digna de futuro para esses jovens. Esperança essa, que segundo nossa pesquisa não se realiza para a maior parte desses jovens. Desta forma não terem conseguido apreender os conteúdos propostos, durante sua trajetória escolar, torna a realidade, ou melhor, o retrato da defasagem apontada por todos os professores entrevistados, como um dos principais motivos que dificultam seu trabalho, e dificultam uma trajetória mais exitosa desses alunos.

A defasagem citada acima está presente na realidade desses egressos desde muito cedo, gerando um círculo vicioso, onde o conteúdo mínimo proposto para o ano letivo não é dado, pois os professores têm sempre que voltar a conteúdos que deveriam ter

sido ministrados e aprendidos pelos egressos, em anos anteriores e não o são. Tal defasagem sucessiva, desde o início do ensino médio, faz com que os alunos, ao concluírem esse nível de ensino, não estejam preparados para continuarem seus estudos no ensino superior. E encontram-se também despreparados para prestarem um concurso público, ou mesmo para pleitear um cargo, que lhes permitam uma situação mínima de conforto e estabilidade no mercado de trabalho. Tal despreparo acaba, então, culminando, no encerramento precoce da trajetória escolar desses egressos, no fim do ensino médio (educação escolar terminal), conforme apurações feitas pelas tabelas 1 e 2.

Mas vale a pena destacar, reafirmar e ao mesmo tempo contrapor a fala de alguns professores, que em conformidade com o que é apresentado na literatura, jovens que possuem o apoio da família na realização de suas atividades diárias relacionadas com a escola, e/ou aqueles que recebem a influência de alguém que possua curso superior em sua convivência diária, ou mesmo em seu círculo de relações, tendem a apresentar trajetórias escolares de mais sucesso, e mais plenas de possibilidades com relação aos seus estudos pós-ensino médio.

Na opinião dos professores, os alunos não se dedicam aos estudos, logo não estão bem preparados. Não se formam corretamente e, assim, não têm o acesso aos conteúdos necessários para o seu desenvolvimento, e nem a internalização de valores que favoreçam a sua formação, enquanto cidadãos conscienciosos de seus deveres e direitos.

É louvável a preocupação que os professores entrevistados nessa pesquisa apresentam de se utilizar vários tipos de mídias, que consistem em instrumentos de trabalhos. Eficazes para os professores e atraentes para os alunos, de certa maneira tudo é válido, visto que procuram prender a atenção dos alunos. Porém, conforme os resultados de nossa pesquisa (vide tabelas 1 e 2 nesta seção) não são o bastante, apesar de que os mesmos, por diversas vezes, também sinalizaram para as suas necessidades de mais preparação para atuar com esse público específico.

Segundo os professores entrevistados, a defasagem que acompanha nossos egressos, desde a mais tenra idade, tem explicações que remontam a sua infância. Não só explicações de ordem financeira, mas também segundo a literatura, em fatores emocionais relacionados às relações familiares, e ainda relacionado ao nível cultural que apresenta sua família e a comunidade onde estão inseridos. Foram considerados também, pelos professores aspectos relacionados à saúde, alimentação, condições de moradia dentre outros, que influenciam na capacidade de aprendizado e acompanhamento dos

conteúdos propostos. Sobre os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) os professores entrevistados relatam muitas vezes, sua pouca possibilidade de aplicação total, devido principalmente à extensividade do conteúdo, juntamente com a defasagem acumulada, apresentada pelos alunos (egressos) ao longo de toda a Educação Básica.

Outra necessidade relatada pelos professores durante suas entrevistas, para a melhoria do ensino médio, que também encontra eco, nos pressupostos da literatura utilizada em nossa pesquisa é a necessidade de uma composição mais ampla do corpo de profissionais da escola, dentre eles foram destacados pedagogos, psicólogos, sociólogos e etc. Estes profissionais, juntamente com ações pedagógicas diferenciadas, integradas e abrangentes, podem ajudar a superar os impasses vividos atualmente pela escola em geral, e devem ser somadas com a reestruturação física dos estabelecimentos, na opinião dos professores.

Os professores entrevistados nesta pesquisa sinalizaram ainda para a dificuldade de leitura apresentada pelos alunos, o que acarreta uma dificuldade também de compreender textos e informações contidas nos mesmos. Para que um jovem consiga entender um texto, a ele apresentado é necessário que o mesmo faça uma série de inferências com relação ao seu conteúdo. Para realizar tais inferências é preciso, que a relação do jovem com o conhecimento seja permeada de estímulos. Visto que esses jovens são provenientes de camadas populares, eles então necessitam ter muito mais estímulos e atenção por parte de seus professores.

Já no quadro 2 apresento condensadamente, o que eu percebi, sobre as coincidências e/ou aproximações das respostas dos professores, na tentativa de identificar evidências, com o tipo de trajetória pós-ensino médio obtida por estes egressos. As análises do teor, da média das respostas dos professores serão também, devidamente comentadas na conclusão deste trabalho.

## Quadro 2: Perguntas e respostas da média de opinião dos professores

Pergunta 3: Como seleciona os conteúdos (critérios) a serem trabalhados com os alunos do 3º ano do Ensino Médio?	Vestibular – H-EEPS, M-JCF, LE-SRR, Q-LMP, P-ACM.
Pergunta 4: Como trabalha esses conteúdos selecionados (qual dinâmica)? (Dê exemplos)	Textos e outras mídias (filmes, músicas) - H-EEPS, LE-SRR, Q-LMP, M-JCF, P-ACM.
Pergunta 5: São os conteúdos recomendados pelos PCN's, para o 3º ano do Ensino Médio?	Sim, todos os professores adotam, porém cada um apresenta grau diferente de valoração dos PCN's.
Pergunta 6: Ao final do Ensino Médio, todo o programa recomendado pelos PCNs para todos os anos foram trabalhados?	Não, todos os professores alegam ter uma serie de dificuldades em terminar o programa Defasagem – P-ACM, M-JCF. Conteúdo muito vasto – H-EEPS, LE-SRR, P-ACM.
Pergunta 7: Quais as maiores defasagens de conteúdos	Defasagem, presente em todos os depoimentos porem como os professores ensinam matérias diferente não há uma média.
Pergunta 8: Quais as dificuldades que sentia no seu trabalho pedagógico, com os egressos daquele ano (2004 e/ou 2005)	Defasagem - M-JCF, LE-SRR, Q-LMP, P-ACM, Q-MLOG, F-LCCP.
Pergunta 10: As turmas recebiam de você tratamento diferenciado no ensino/aprendizagem, conforme os perfis variados de desempenho escolar?	Sim a estratégia de atuação e o aprofundamento variam de turma para turma. M-JCF, LE-SRR, Q-LMP, P-ACM, Q-MLOG, F-LCCP.
Pergunta 15: Com relação aos egressos, do ano de 2004, qual era em média, o nível de interesse deles pelos estudos naquele ano?	Baixo nível de interesse sendo a turma A apontada como a mais interessada cerca de 70 a 80%. P-ACM, Q-MLOG.

## **Quadro 2: de perguntas e respostas da média de opinião dos professores**

<p>Pergunta 16: Quais são as suas expectativas, em termo de aprendizagem acadêmica e em termo de futuro, com relação aos egressos, do ano de 2004?</p>	<p>Expectativas maiores com relação à turma A alguns alunos já estão fazendo faculdade, expectativa diretamente relacionada ao nível e interesse apresentado pelos alunos. M-JCF, LE-SRR, Q-LMP, F-LCCP.</p>
<p>Pergunta 17: Com relação aos egressos, do ano de 2005 qual era em média, o nível de interesse deles pelos estudos naquele ano?</p>	<p>Turmas A e B mais interessadas. LE-SRR, Q-LMP, H-EEPS.</p>
<p>Pergunta 18: Quais são as suas expectativas, em termo de aprendizagem acadêmica e em termo de futuro, com relação aos egressos, do ano de 2005?</p>	<p>As turmas de 2005 eram mais interessadas que as de 2004 pelos estudos, predominando maior interesse nas turmas A e B. LE-SRR, Q-LMP.</p>
<p>Pergunta 19: Dos egressos de cada uma destas turmas, quantos você acredita (em termos de proporção ou porcentagem) que teriam condições de ingressar no ensino superior?</p>	<p>Entre 40 e 50% dos alunos. LE-SRR, H-EEPS.</p>
<p>Pergunta 20: Com relação aos egressos, do ano de 2004, das turmas A e/ou B, e/ou C e/ou D quais são o(a)s aluno(a)s que você destacaria com desempenho escolar positivo e com desempenho escolar negativo? Só desempenho escolar positivo</p>	<p>Turma A – Aline, Ana Paula, Bárbara, Camila Maria, Camila, Carla, Daniele Sousa, Davisson, Fabíola, Gisele, Hilary, Isabel, Luis, Sônia, Taís, Thales, Vanessa, Vinicius, Waine.  Turma B – Aline, Alencar, Mateus Lucas, Tarcilia, Elaine, Natalia, Diego Versiane, Daniele, Leandro, Everaldo, Yarlton, Diego Joseph, Tatiane .Elizabete, Lucas, Mateus Lucas, Romário, Aender, Everton, Sabrina.  Turma C - Rodolfo, Denise, Viviane, Wilian Douglas Antônio Lamonier, Eliete, Glaider, Juliane Ariadne, Jhoni Oliveira. Aline Aparecida, Carlos Eduardo, Cátia, Leonardo.</p>
<p></p>	<p>Turma D - Joel, Diego Caldeira, Emiliane, Gilson, Jordana, Raque,l Paulo, Alex, Júnior, Anderson. Michele, Wanderson Natalia</p>
<p>Pergunta 21: Com relação aos egressos, do ano de 2005, da turma A e/ou B, e/ou C, e/ou D, e/ou E quais são o(a)s aluno(a)s que você destacaria com desempenho escolar positivo e com desempenho escolar negativo? Só desempenho escolar positivo!</p>	<p>Turma A - Isaias, Emanuel, Joelma, Bruno Henrique Daiana, Elen, Marcos Paulo, Rafaela, Suelen, Raquel, Luiza, André Luís, Luana. Camila Carla, Davison, Fabiola, Hilari, Luís, Tais, Sônia.  Turma B – Carla, Juciele, Karina, Fernanda, Vanderson, Marcilene, Kênia Diane, Kênia Patricia, Sandra, Fabricio Daniele, Leandro, Everaldo  Turma C - Catiane, Diego, Marlon, Sabrina, Nádia, Gisele, Tatiane, Mateus. Aline Aparecida, Carlos Eduardo, Denise, Eliete, Cátia, Leonardo  Turma D - Fabiana, Luís Carlos, Matheus Fernando, Tiago Júnior, Jordana, Emiliane, Anderson  Turma E - Everton, Alessandra, Fabrício, Athos</p>

## 7.6 Considerações finais

A pesquisa demonstrou que a influência dos capitais familiares são inequívocas para a aprovação no vestibular, e foi demonstrada por duas apurações diferentes a influência dos citados capitais. A primeira apuração se prendeu a confrontar os capitais familiares, entre a amostra total e as duas sub-amostras. A segunda apuração se preocupou em confrontar os capitais mais determinantes, com o fato de prestar ou não o vestibular, como também o fato de ser aprovado ou não no vestibular. Porém ambas as apurações levaram a mesma conclusão: os capitais fazem sim a diferença.

Para a primeira apuração, na tabela 22): Fator quantitativo e qualitativo de capitais familiares da amostra e das sub-amostras (na seção: A análise da pesquisa), para os capitais social e econômico, entre a amostra total e as duas sub-amostras verificou-se que as duas sub-amostras ficaram no mesmo nível quantitativo/qualitativo, e um nível acima da amostra total. Ainda na mesma tabela 22): para o capital cultural, o fato se repetiu entre a amostra total e as duas sub-amostras da mesma forma, diferenciando apenas nos níveis em que respectivamente se situaram. Porém o capital social das duas sub-amostras foi o que mais se distanciou da amostra total, sendo que o capital social dos aprovados no vestibular e não ingressantes ao ensino superior, quase atinge a faixa de capital muito alto. Em compensação esta sub-amostra ficou no limite, entre as faixas de capital alto e capital bom, para o capital econômico. Estas primeiras constatações nas tabelas trouxeram importantes desdobramentos para outras análises sobre os egressos pesquisados. Como pode-se observar, para os aprovados no vestibular e não ingressantes no ensino superior, dentro da escala de valores criada pela citada tabela, que existe com relação ao capital econômico, um valor proporcionalmente menor (1,8%), do que o dos ingressantes no ensino superior (5%), quando ambas são confrontadas com a amostra total. Isto pode explicar, em parte, porque foram aprovados no vestibular de instituições particulares e não se matricularam. A razão complementar da não matrícula pode ser oriunda da não participação no ENEM, ou do baixo rendimento no mesmo, para estes aprovados no vestibular e não ingressantes no ensino superior. Já que a questão 12<sup>32</sup>, do questionário auto-aplicável de pesquisa registra apenas 06 (seis) ingressantes, com bolsa do PROUNI, dos 19 (dezenove) ingressantes. As duas sub-amostras, com relação também ao capital cultural, novamente foram as que mais se destacaram na escala de valores, em relação à amostra total, ficando ambas próximas ao limite superior da faixa de pontuação (ver tabelas 21 e 22).

---

<sup>32</sup> Se particular qual o tipo de auxílio que você obteve? T. Educ./Cap. Econ.

Para a segunda apuração, os capitais familiares quando foram testados por associação, com o fato de prestar o vestibular, ou não, e de aprovação no vestibular demonstraram em 12 (doze), dos 16 (dezesesseis) testes efetuados, que a associação além de consistente com a literatura, traz fortes evidências dos resultados não serem acidental (erro de amostragem). Em 04 (quatro) delas, as porcentagens dos resultados serem acidental (erro de amostragem) ficaram entre 25% e 31,1%, fazendo que as evidências não confirmem e nem refutem a possibilidade deste resultado ser acidental, porém mantendo estas 04 (quatro) tabelas consistentes com a literatura.

Já as entrevistas com os professores contribuíram para revelar as expectativas dos mesmos com relação, a continuação dos estudos a nível superior, dos egressos. Foi revelada, em média, na fala dos professores, pouca expectativa de aprovação no vestibular para os egressos pesquisados fundamentada em vários motivos, alegados por eles nas entrevistas. Também a apuração do rendimento escolar dos egressos, pela questão 39<sup>33</sup>, do questionário auto-aplicável de pesquisa, contribuiu para demonstrar por qual trajetória escolar (rendimento escolar), estes egressos vêm percorrendo. E algumas inferências são possíveis de serem feitas, como: os egressos com algum potencial, para serem aprovados no vestibular são oriundos das turmas A e talvez B, nos anos de 2004 e 2005. E que os capitais familiares dos ingressantes ao ensino superior e dos aprovados no vestibular e não ingressantes ao ensino superior fizeram a diferença, para a aprovação no vestibular.

Por fim é importante destacar que as lacunas deste trabalho podem ficar identificadas, pelas limitações do tempo de duração do mestrado, que não me permitiram uma melhor apropriação do conhecimento de estatística social, que em consequência limitou também o manejo do banco de dados.

---

<sup>33</sup> As suas notas e/ou conceitos nas disciplinas curriculares (matérias), durante o seu Ensino Médio foram, em geral. **Traj. Educ./ Cap. Cult.**

## 8 Conclusão

Meço este alcance,  
pela quantidade e importância das renúncias,  
que tive que fazer, para obtê-lo.  
(O autor deste trabalho)

Com certeza não são inéditas as conclusões apontadas a seguir. Como não é inédita a pesquisa de egressos. Porém acredito que são significativas as contribuições que este trabalho pretendeu trazer, quando reafirma o que a literatura diz a respeito dos capitais familiares (convencionados aqui como os capitais social, cultural e econômico das famílias), como também é significativa a utilização de um survey, para realizar uma pesquisa de egressos. É ainda significativa a tentativa de não só replicar as afirmações da literatura, mas dentro de um contexto particularizado, de um universo recortado (egressos do ensino médio noturno, da Escola Municipal “Profª Maria Mazarello”, dos anos de 2004 e 2005) de responder, então as perguntas que foram formuladas, para balizar este trabalho.

A minha hipótese é: os egressos cujos recursos familiares são melhores prosseguiram os estudos a nível superior. E para confirmá-la percorri um referencial teórico, na busca de construir os meus argumentos, que nele se fundamentam e em seguida relato o que concluo desta pesquisa, frente ao referencial teórico percorrido.

Neste trabalho os capitais familiares foram **sim** determinantes para o acesso ao ensino superior, de uma pequena parte da amostra total de egressos do ensino médio, da Escola Municipal “Profª Maria Mazarello”, nos anos de 2004 e 2005. E o quanto? Este foi mensurado pelas tabelas de comparação dos fatores de capitais familiares criadas. E ficou identificado que para cada capital individualmente confrontado entre a amostra total, e uma pequena parte desta amostra, composta por egressos com acesso ao ensino superior, esta última obteve uma superioridade de uma faixa acima, conforme o que demonstra a tabela 22 na seção: a análise da pesquisa.

A partir dos estudos teóricos feitos para elaboração dessa Dissertação, alguns pressupostos para o sucesso escolar dos egressos do ensino médio provenientes de camadas populares, como por exemplo, a relação existente entre o nível apresentado dos capitais, econômico, social e cultural, e o dito sucesso foram de certa forma não só reinterpretados, mas também reafirmados e destacados com relação à realidade dos egressos da Escola Municipal “Profª Maria Mazarello”, nos anos de 2004 e 2005.

Deste modo é preciso evidenciar que uma trajetória considerada de sucesso (aprovação no vestibular) é fruto de um conjunto de fatores e ações, como foi lembrado nesta Dissertação sobre o efeito-escola, sobre a relação família-escola, sobre os capitais familiares, sobre a autodeterminação do egresso, sobre o envolvimento das famílias de jovens provenientes das camadas populares, e sobre quais estratégias as famílias e/ou os próprios jovens adotam para alcançar a meta de ser aprovado para o ensino superior. Assim avaliando todos os fatores e ações envolvidas, pode-se chegar às principais evidências da configuração de trajetória considerada de sucesso.

Para este trabalho o efeito-escola, apesar de ser citado, não foi problematizado e nem pesquisado, pelo simples fato desta pesquisa não objetivar a comparação do desempenho de seus egressos frente à outra escola, porém não foi desconsiderado. Já a relação família-escola não recebeu um tratamento específico, por estar contemplada nas discussões das duas principais subseções do referencial teórico (capitais familiares – trajetória educacional de jovens provenientes das camadas populares). Assim sendo a imersão no referencial teórico iniciou-se de fato pelos capitais familiares.

Após a lembrança de que foram anunciados os conceitos e indicadores de cada um dos capitais explorados neste trabalho, na subseção capitais familiares, por autores como Silva e Hasenbalg (2002), cabe então destacar uma breve síntese do capital que norteia as nossas conclusões: para Setton (2005), o conceito de capital cultural se relaciona com um conjunto de estratégias, valores e disposições promovidos principalmente pela família, pela escola e pelos demais agentes da educação, que predispõem os indivíduos a uma atitude dócil e de reconhecimento com relação ao seu processo educativo e de sua importância. A partir desta síntese fica mais fácil poder-mos recuperar o que autores como Cazelli (2005) e Nogueira e Catani (2001) discutem sobre: a otimização do capital cultural, pelas alavancas dos capitais social e econômico.

Uma interação entre os capitais econômico, social e cultural é utilizada em momentos diferentes por Bourdieu e Coleman apud Cazelli (2005), na década de 80, quando analisavam as desigualdades escolares. Assim, trouxeram um aporte à compreensão de capital visto não só para se referir aos recursos econômicos, mas também a origem cultural e social dos educandos. Essa metáfora era utilizada ao tratar de vantagens culturais e sociais dos indivíduos, e que poderiam influir de maneira positiva em sua trajetória escolar. Como de fato ficou identificado pela pesquisa realizada neste trabalho, que no nosso caso principalmente os aportes superiores de capital social e cultural fizeram a diferença entre os grupos confrontados. É bom frisar que a diferença existente entre os

grupos confrontados, apesar de não ser repetida pelos parágrafos abaixo, está implicitamente reforçada por todos os estratos das discussões teóricas que se seguem.

Ainda segundo Cazelli (2005), essa idéia sobre interação entre os capitais econômico, social e cultural surgiu em grande parte devido a notória incapacidade de se explicar, de forma apropriada e exclusivamente, os motivos de sucesso ou insucesso escolar pelos fatores econômicos, o que lhes permitiu pensar que poderiam existir outros fatores relevantes, a serem considerados no processo.

Um determinante indicador de capital social associado ao sucesso escolar está fortemente relacionado com o grau de interesse, que os pais apresentam em relação ao desenvolvimento escolar dos filhos. Não apenas monitorando suas tarefas escolares, mas mobilizando esforços para garantir de todas as maneiras possíveis que os educandos contem, com os incentivos e oportunidades necessárias para desenvolver uma relação harmônica com os estudos. Na pesquisa realizada procurou-se identificar a disponibilidade das mães no lar, a ocorrência de diálogos sobre os comportamentos sociais e sobre metas de ingresso no ensino superior.

De acordo com o que foi dito no parágrafo anterior, o capital social é um grande facilitador de aquisição de capital cultural. Desta forma torna-se importante discriminar mais ainda, o que seja capital cultural, e citando Nogueira e Catani (2001) eles afirmam que, segundo Bourdieu, o capital cultural se apresenta de três maneiras distintas: no estado incorporado, no estado objetivado e no estado institucionalizado.

No estado incorporado, dá-se sob a forma de disposições duráveis, tendo como principais elementos de sua constituição os gostos, o domínio maior ou menor da língua culta e as informações sobre o panorama escolar. A acumulação deste tipo de capital cultural demanda que sua incorporação seja feita, mediante um trabalho de inculcação e assimilação que requer tempo de contato pessoal. No estado incorporado, a transmissão do capital cultural não se dá de maneira mecânica, hereditária ou por meios que envolvam compra, doação ou permuta. Deste modo, a internalização pressupõe um trabalho de inculcação, e de assimilação que exige investimentos a longo prazo, para tornar essa forma de capital parte integrante da pessoa.

O capital cultural no seu estado incorporado atua, de forma mais marcante, na definição do futuro escolar dos descendentes, uma vez que as referências culturais, os conhecimentos considerados apropriados e legítimos, e o domínio maior ou menor da língua

culta trazida de casa (herança familiar) podem facilitar o aprendizado dos conteúdos e dos códigos escolares, mediando a interação existente entre o ambiente da família e o da escola. Para Bourdieu, segundo Nogueira e Nogueira (2002), o capital cultural em sua forma incorporada é o que tem mais influência sobre o indivíduo. E o que mais poderia contribuir para o desenvolvimento escolar dos indivíduos sinalizando, contrariamente ao que pensa o senso comum, onde os insumos de ordem financeira teriam mais peso na realidade escolar.

Na nossa pesquisa o capital cultural no seu estado incorporado não foi diretamente pesquisado. Porém valores e princípios foram pesquisados, e foi até interrogada a possibilidade deles serem compensatórios, quando o capital cultural tanto no seu estado incorporado é insuficiente, como quando o capital cultural institucionalizado (escolarização) dos pais (principalmente das mães) é pequeno e/ou insuficiente, para ajudar nas tarefas escolares, durante o ensino médio dos egressos. Sempre é bom destacar que das 03 (três) formas de capital cultural é no seu estado incorporado, que a transmissão dele pode de fato ocorrer. Não existe efetividade de transmissão de capital cultural, somente pela existência de poder aquisitivo e/ou titulação dos pais.

No estado objetivado, o capital cultural é expresso na forma de bens culturais, tais como esculturas, pinturas, livros, revistas etc. Para possuir os bens econômicos na sua materialidade é necessário ter simplesmente capital econômico, o que se evidencia na compra de livros, por exemplo. Mas para que se possa usufruir dos benefícios que advêm desses materiais, é necessário os instrumentos que permitam apropriação dos conhecimentos existentes nas idéias expressas pelos mesmos como também o conhecimento dos códigos necessários para decifrar o conteúdo. Ou seja, é necessário possuir capital cultural no estado incorporado. Na nossa pesquisa a posse de bens culturais não foi pesquisada, porém a frequência a momentos culturais como ida a teatro, cinema foi levantada, bem como foram pesquisados também o exercício da leitura e da escrita. E como já foi informado anteriormente, para todas as partes do referencial teórico, aqui recuperadas existe diferença de aporte de capital, entre os grupos confrontados.

Já em seu estado institucionalizado, o capital cultural materializa-se por meio dos diplomas e práticas escolares efetivadas ao longo do tempo. O grau de investimento na carreira escolar está vinculado ao retorno provável que se pode obter com o título escolar, notadamente no mercado de trabalho. Esse retorno, ou seja, o valor do título escolar pode ser alto ou baixo dependendo de sua facilidade de acesso. Sua valorização dependerá da grande facilidade em obtê-los, gerando uma desvalorização dos mesmos, e quanto mais difíceis for o acesso a esses títulos mais eles serão valorizados. A pesquisa apontou um

baixíssimo número de mães com ingresso no ensino superior, e nenhum pai com ingresso no ensino superior, nesta amostra. Assim sendo o capital cultural no seu estado objetivado, e em seu estado institucionalizado exerce pouca influência sobre os grupos confrontados na pesquisa, porém apresentam diferenças de influência entre eles.

A lógica anterior, de percorrer uma discussão sobre os capitais familiares encontra amparo, a partir de agora na necessidade de entender como uma trajetória considerada de sucesso (**aprovação no vestibular**), de jovens provenientes das camadas populares é construída, já que a mesma é fruto de um conjunto de fatores e ações. E esta é uma conclusão definitivamente esclarecedora para este trabalho, que procura nos aportes de capitais familiares a explicação do porque, de apenas uma pequena parte da amostra dos egressos pesquisados serem aprovados no vestibular. É importante também lembrar que, a maioria do suporte literário utilizado está em processo de acumulação de acervo. E relembro mais, que em comparação com outros assuntos ligados a Sociologia da Educação, são ainda consideradas escassas, as publicações que tratam dos temas das subseções iniciais desta Dissertação, pelos próprios autores pesquisados. Assim sendo prosseguimos a discussão conclusiva, por um novo percurso de diálogo entre a pesquisa realizada e o referencial teórico.

Neste prosseguimento alguns pontos fundamentais são importantes de serem apontados inicialmente, para conduzir o diálogo de como é construída uma trajetória considerada de sucesso (aprovação no vestibular), de jovens provenientes das camadas populares, começando por entender como se dá a combinação dos determinantes: auto-determinação e trajetórias familiar e educacional. Assim, sobre tais configurações possíveis de serem observadas Viana (1998, p. 7) ressalta que:

[...] são o resultado do entrelaçamento interdependente dos seguintes princípios ou traços orientadores de análise selecionados para a pesquisa que foi realizada por ela e pertinentes à nossa conclusão:

1. Quais os significados que a escola, em geral, e o acesso à Universidade, em particular, assumem para os pais e para os alunos-filhos. Qual é o grau de empenho que estas famílias estão fazendo para seus filhos obterem um maior capital cultural institucionalizado?
2. Quais as disposições e condutas, sobretudo dos alunos-filhos, em relação ao tempo? Qual é o grau de autodeterminação destes jovens em relação aos estudos (trajetória educacional)?
3. Quais são os processos familiares de mobilização escolar? Como se materializa em ações o capital social intra-familiar?
4. Quais são as influências de outros indivíduos, e dos outros grupos de referência exteriores, ao núcleo familiar enquanto modelos e oportunidades

para uma escolarização prolongada? Como o capital social extra-familiar acontece?

5. Quais são os modelos socializadores familiares, como expressão dos tipos de presença educativa das famílias. Como o capital cultural incorporado se manifesta? É mais pelo envolvimento da mãe, ou é pelo autoritarismo do pai, ou por outro tipo de presença educativa?

E Viana (1998, p. 41) ainda esclarece mais sobre trajetórias familiar e educacional:

A heterogeneidade das camadas populares e, mais especificamente, das famílias desfavorecidas. Elas não formam um bloco indiferenciado. Sem negar a importância das análises quantitativas e sem buscar representatividade estatística, estas análises buscam as diferenças internas às essas camadas/famílias através de abordagens que privilegiam, sobretudo os processos. Este fenômeno, antes de ser uma constatação, é um pressuposto.

Estes princípios ou traços orientadores de análise que Viana (1998, p. 7) ressalta, também podem ser entendidos como a manifestação dos capitais familiares, enquanto facilitadores de uma trajetória considerada de sucesso (aprovação no vestibular), de jovens provenientes das camadas populares. E assim veremos, principalmente através das ações e das posturas assumidas pelas famílias, e pelos egressos, apresentadas a seguir.

Os chamados investimentos escolares perpetuados pelas famílias das camadas populares, em prol de seus filhos, e todas as ações e atitudes com foco no desenvolvimento no nível de desempenho escolar dos estudantes caracterizam-se como práticas e subsídios. Tais ações e disposições como previsto em suas nomenclaturas compõem tanto práticas como: acompanhamento contínuo das tarefas escolares, análise das várias escolas onde seu filho tem possibilidade de estudar, e posteriormente escolher e empreender esforços para que sua vaga na mesma seja garantida. Bem como, quando necessário providenciando da melhor maneira possível, outras práticas de aprendizado fora da escola. Como também estando presente na escola, seja em reuniões, festividades ou sempre que for oportuno ou necessário. Além de proporcionar como subsídios de ordem emocional, conversas sobre a escola e temas da atualidade, esclarecimento de dúvidas, para que o sucesso escolar ocorra. Assim temos que a escola passa a ser o foco, que orienta ações dos pais com relação ao futuro dos filhos. No questionário auto-aplicável de pesquisa foram identificadas algumas destas ações, como pelas práticas de aprendizado fora da escola (complementação dos estudos), presença do responsável na escola para acompanhamento do rendimento escolar e pelo acompanhamento contínuo das tarefas escolares. Em muitas dessas famílias, a principal contribuição para a trajetória escolar dos filhos, se dá por práticas baseadas na vigilância e acompanhamento das mães com relação

a seus filhos, mesmo quando elas não estão aptas a interferirem nas práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola. Esse acompanhamento, muitas vezes, pode ser verificado através de pequenas ações, concessão de atenção ao filho, permitindo que ele possa dividir suas vivências escolares, questionando-o quando necessário sobre os trabalhos escolares - no questionário auto-aplicável de pesquisa procurou-se saber quem era o responsável por esta ação e predominantemente constata-se que são as mães.

Sabemos então que a família constitui um importante ator, no processo de mobilização para o sucesso escolar dos filhos, porém é importante ressaltarmos que cada um constrói o seu próprio sucesso, com as dificuldades, pressões e alegrias inerentes a esse processo (trajetória educacional). Ao construirmos nossa reflexão sobre o papel do aluno em seu próprio sucesso, é fundamental que tenhamos em mente que o estudante é um indivíduo inscrito numa sociedade cercado por, além de sua família, de outros indivíduos, e por isso ele é altamente influenciável por seus pares sejam eles provenientes de quais grupos vierem. Essa influência desses indivíduos ou grupos é um dos prováveis fatores, que compõem uma das explicações para o sucesso escolar dos jovens que são objeto de estudo em nossa pesquisa. Os grupos e redes sociais freqüentados pelos jovens são também assinalados, por Souza e Silva (2003). E ainda sobre essa temática no trabalho de Viana (1998, p. 71) temos que:

Terrail (1990), Laacher (1990), Laurens (1990) salientam que o contato, duradouro ou não, com outros grupos de referência, outras sociabilidade, outros universos sócio-culturais se tornam mediações de peso para uma escolarização prolongada nos meios populares.

A sociedade e os indivíduos inscritos nela (com curso superior), que possivelmente poderiam influenciar os egressos pesquisados foram devidamente interrogados também, pelo questionário auto-aplicável de pesquisa. O que se constatou com a pesquisa foi que, a maioria dos egressos não teve convivência com pessoas com curso superior.

No tocante as estratégias utilizadas pelos estudantes de camadas populares em prol da sua longevidade acadêmica, é válido salientar que não compõem um manual a ser seguido e aplicado em situações previamente definidas conforme salienta Portes (1993). São elas, como ressalta Viana (1998), situações que essas famílias têm de enfrentar em seu dia a dia, marcadas por um alto grau de heterogeneidade. Graças a essa heterogeneidade, tais estratégias são muitas vezes definidas de forma improvisadas, frente a novas situações, aprendidas mediante o surgimento de novas dificuldades, como a vivência diária em busca da sobrevivência. E se a luta pela sobrevivência (trabalhar fora, ou afazeres domésticos)

interferiu ou não, no rendimento escolar dos egressos pesquisados, novamente o questionário auto-aplicável de pesquisa interrogou sobre esta possibilidade. E o que se apurou foi que trabalhar fora realmente, na opinião dos pesquisados, dificulta a obtenção de um rendimento escolar satisfatório. Já os afazeres domésticos não se configuram, como comprometedor para a obtenção de um rendimento escolar satisfatório.

Um dos aspectos necessários aos estudantes provenientes de camadas populares, para que possam obter êxito em suas trajetórias de estudo é a postura focada em aproveitar as oportunidades como ressaltam Portes (1993) e Viana (1998). Entende-se por oportunidade desde a relação com os colegas e a escola, dos ensinamentos da família até a participação nos diversos grupos de que faz parte. O comportamento do aluno marcado pelo aspecto definido acima, juntamente com a construção de relações férteis, junto aos professores, com base na obediência, atenção às aulas, interesse pelos conteúdos ministrados se mostra como uma estratégia de sucesso, rumo ao desenvolvimento de trajetórias escolares de sucesso. A interseção entre o capital cultural incorporado e o capital social mostra-se aqui, com sinais de vitalidade e de favorecimento de uma trajetória considerada de sucesso (aprovação no vestibular).

Ainda sobre a manifestação do capital cultural incorporado observa-se que para a existência de uma trajetória escolar de sucesso, o cultivo pela família, do bom comportamento como ponto chave na personalidade do aluno é essencial. Através de práticas, que visem inculcar no mesmo, esses tipos de moral. Juntamente com outras que tenham com ponto principal, a valorização de práticas baseadas no respeito às regras, de atitudes marcadas pela perseverança nos momentos difíceis, são os principais componentes, da preparação que a família oferece, aos seus filhos para freqüentar a escola. Essa preparação pode ser efetuada de forma consciente ou não, mas é essencial que ela ocorra, para que os alunos ao entrarem no novo mundo da escola estejam minimamente preparados, para enfrentarem as demandas que o sistema escolar os apresentará.

E a manifestação do capital cultural incorporado pode também ser observada, pelo comportamento racional dos egressos. Que também é valorizado pelos professores, pois o mesmo traduz organização, ordenamento cuidadoso, com seus pertences, e com a sua postura. Também é valorizado um comportamento pautado pela autonomia, que é vista como autodisciplina corporal, exemplificada em práticas como, levantar a mão quando deseja se expressar, falar calmamente, saber escutar com atenção quando o professor ou

seus colegas estão falando, bem como se esforçar para realizar os exercícios, sem precisar pedir auxílio ao professor. Além de ter capacidade de leitura interpretativa que lhe permita fazer inferências, sobre as situações apresentadas, bem como resolver problemas sem necessidades de explicações contínuas dos professores.

Os estudantes que obtêm sucesso, em suas trajetórias escolares têm um perfil com algumas características semelhantes tais como: a valorização expressiva da escola e, desde muito de cedo, se destacam na opinião dos professores e demais profissionais que atuam na escola por terem um comportamento exemplar, que tem um comportamento semelhante perante os afazeres domésticos, conforme destacado pelos pais, eles se predispõem a ajudar nas tarefas domésticas, gostam de aprender. Agora a autodeterminação do egresso está implícita como decisiva, para o sucesso em sua trajetória escolar, e este sentimento foi também pesquisado pelo questionário auto-aplicável de pesquisa, quando interroga sobre como o egresso vê à escola. Os resultados da pesquisa que apuraram este questionamento identificaram 03 (três) expectativas sobre a escola, na visão dos egressos. Em ordem crescente de ocorrência de respostas são elas: em 3º lugar – obter o diploma de ensino médio para trabalhar. Em 2º - obter o diploma de ensino médio para tentar vaga no ensino superior. E em 1º - de adquirir conhecimentos e se preparar para a vida adulta.

O fato de obter o diploma de ensino médio para trabalhar, como a principal pretensão dos egressos desta amostra, também revela a pouca auto-confiança na própria capacidade de prosseguir os estudos. Segundo a literatura, uma criança que, desde cedo, foi familiarizada com hábitos de leitura e de valorização da cultura em geral, se tornam jovens capazes de pensar e perceber o mundo em sua totalidade. Como geralmente os alunos componentes da nossa amostra de pesquisa, acabam devido a condições econômicas e a baixa escolaridade de seus pais, não sendo alvo desses estímulos, é lógico que apresentem certa dificuldade, para realizarem tarefas simples, como ler e compreender um texto em sua totalidade. E os desdobramentos desta não aquisição de competência (leitura, compreensão e inferência) são gravíssimos e determinantes de fracasso escolar.

Segundo a constituição brasileira, uma das principais funções do ensino médio é garantir aos seus concluintes, a continuidade de seus estudos. Função essa, que atualmente não é cumprida conforme resultados dessa pesquisa. Pois um total de 70% dos componentes de nossa amostra de pesquisa têm o ensino médio, como o ponto final de seus estudos. Como então esperar que a escola seja valorizada por nossos alunos, se ela

não é capaz de cumprir uma de suas principais funções? Esta resposta não foi pretensão desta pesquisa, é só uma constatação neste trabalho.

É sabido que o Pró-Uni como exemplo de política pública, visa oferecer mais oportunidade, para que alunos provenientes de camadas populares. E principalmente para aqueles que efetivaram sua carreira escolar, em escolas públicas tenham mais chances de freqüentar o ensino superior. Também o REUNI, que tem em sua essência a ampliação de vagas nas instituições federais de ensino superior é uma política bem vinda! As duas fazem com que à exclusão desses jovens, do próximo nível de ensino, posterior a formação média diminua. Mas principalmente o Pró-Uni, como política pró-educação, por si só não conseguiu ainda atingir, com a efetividade necessária nossos egressos aqui pesquisados. Faltam maior participação no ENEM, e melhor desempenho neste, por parte dos alunos e dos egressos, do ensino médio, da Escola Municipal "Profª Maria Mazarello". Já o REUNI, para esta amostra não dá para ser avaliado, pois não estava implantado na época da pesquisa.

Visto que os ingressantes ao ensino superior são apenas 14,04% dos nossos egressos pesquisados, e se encontram quase na totalidade inseridos nas instituições de ensino particulares, torna-se notável e preocupante, ainda, o fato de nenhum dos egressos do ensino médio, componentes dessa amostra representativa dos anos de 2004 e 2005 terem passado no vestibular, da Universidade Federal de Minas Gerais. É necessário que além de ofertar políticas de acesso ao ensino superior, através de instituições privadas, e mesmo de abertura de vagas nas instituições federais de ensino superior, afirmar que o governo construa democraticamente com professores, alunos, comunidade e sociedade um ensino médio de qualidade.

E para finalizar toda a Dissertação, reafirmo as colocações feitas nas Considerações Finais: a pesquisa demonstrou que a influência dos capitais familiares são inequívocas para a aprovação no vestibular, e foi demonstrada por duas apurações diferentes. A primeira apuração se preocupou em confrontar os capitais mais determinantes, com o fato de prestar ou não o vestibular, como também o fato de ser aprovado ou não no vestibular. A segunda apuração se prendeu a confrontar os capitais familiares, entre a amostra total e as duas sub-amostras. Porém ambas as apurações levaram a mesma conclusão: os capitais familiares fizeram sim a diferença neste estudo de caso.

**REFERÊNCIAS:**

ALMEIDA, Carlos Alberto. **A cabeça do brasileiro**, 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

ARANCIBIA, Violeta, et al. **Factores que afectan el rendimiento escolar dos pobres**, documento preliminar. 1995. Mimeo.

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisas de survey**, Belo Horizonte: Editora UFMG. 1999.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. A qualidade da escola e as desigualdades raciais no Brasil. In: SOARES, SERGEI. (Org). **Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras**. Rio de Janeiro: IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2005.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; TERRIBILI FILHO, Armando. Educação superior no período noturno no Brasil: políticas, intenções e omissões. **Ensaio: avaliação em políticas públicas de educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362007000100006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362007000100006&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 17 jan 2008.

BONAL, Xavier. **Sociología de la educación: una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas**. 1998 p. 29 -121.

BORI, Carolina. M, Durham Eunice R. (Sup Geral) Sampaio, H. (Coord.), Limongi, F. & Torres, H. **Equidade e heterogeneidade no ensino superior brasileiro**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. 2000.

BOURDIEU, P. **O capital social: notas provisórias**. In: NOGUEIRA, M.; CATANI, A. (orgs) **Escritos de Educação**, 3. ed., Petrópolis: Vozes, 2001, pp. 67-69.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. PNE / Ministério da Educação. Brasília: Inep, 2001.123 p.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302006000300016&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300016&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 17 jan 2008.

CARVALHO, M. C. B. Avaliação Participativa – uma escolha metodológica. In: RICO, E. M. (Org.). **Avaliação de Políticas Sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez, Instituto de Estudos Especiais, 1998.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **A família enquanto objeto de política educacional: crítica ao modelo americano de envolvimento dos pais na escola** Centro de Educação. UFPB. Disponível em: <[http://www.educacaoonline.pro.br/art\\_a\\_familia\\_enquanto\\_objeto\\_.asp?fid\\_artigo=52](http://www.educacaoonline.pro.br/art_a_familia_enquanto_objeto_.asp?fid_artigo=52)> Acesso em 20 jan 2008.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior?. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 28, 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602006000200009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000200009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 12 mar 2008.

CAZELLI, Sibeles. **Ciência, Cultura, Museus, jovens e escolas: Quais as relações?** Rio de Janeiro, PUC-Rio, Departamento de Educação, 2005. Disponível em: <<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-bin/PRG-0599.exe/7122-3.PDF?NrOccoSis=20245>>. Acesso em 15 abr 2007.

COLEMAN, James S. Social capital in the creation of human. In: Eric Lesser (ed.), **Knowledge and Social Capital**. Boston: Butterworth & Heinemann, 2000.

DALBEN, Ângela I.L.F. (org.). **Avaliação da Implementação do Projeto Político Pedagógico Escola Plural**. Belo Horizonte: UFMG/FAE/GAME, 2000.

FERRAREZI, Elisabete. Capital Social: conceitos e contribuições às políticas públicas. **Revista do Serviço Público**, ano 54, n. 4, out/dez 2003.

FORQUIN, Jean C. (org.) **Sociologia da Educação: dez anos de pesquisa** Petrópolis: Vozes, 1995. p. 07 – 126.

FRANÇA, Junia Lessa; VASCONCELLOS, Ana Cristina de; BORGES, Stella Maris; MAGALHÃES, Maria Helena de Andrade. **Manual para normalização de publicações técnico-científicas**. 5. ed. rev. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

GRIGNON, Claude; GRUEL, Louis. **La vie étudiante**. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, Censo Escolar: Sinopse Estatística da Educação Básica. 2001. Disponível em <[http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B4B04844B-CEEB-4409-A421-B5CE4603A6D4%7D\\_01.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B4B04844B-CEEB-4409-A421-B5CE4603A6D4%7D_01.pdf)>. Acesso em: 12 abr 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, Censo Escolar: Sinopse Estatística da Educação Básica. 2004. Disponível em < [http://www.inep.gov.br/download/estatisticas/sinopse\\_estatistica\\_2004/Parte-1.pdf](http://www.inep.gov.br/download/estatisticas/sinopse_estatistica_2004/Parte-1.pdf)>. Acesso em: 12 abr 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, Censo Escolar: Sinopse Estatística da Educação Básica. 2005. Disponível em < <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>>. Acesso em: 12 abr 2007.

LAHIRE, S. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 2004.

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

MANCEBO, D. “Universidade para todos”: a privatização em questão. **Pro-Posições**, Campinas, v. 15, n. 3, p. 75-90, set./dez. 2004.

MARIZ, Cecília L.; FERNANDES, Sílvia Regina Alves; BATISTA, Roberto. Os universitários da favela. In: ZALUAR, Alba; ALVITO, Marcos (Orgs.). **Um século de favela**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999. p. 323-337.

MEDEIROS, M. Tempo de estudo não explica desigualdade. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 24 out. 2004. Cotidiano. p. A21.

MERCURE, Daniel. **Les temporalités sociales**. Paris: Éditions L. Harmattan, 1995.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: História e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742002000300011&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000300011&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 15 nov 2007.

MOEHLECKE, Sabrina; CATANI; Afrânio Mendes. Reforma e expansão do acesso ao ensino superior: balanço e proposições. In: OLIVEIRA, et al. **Políticas de acesso e expansão da educação superior concepções e desafios**. MEC/INEP 2006.

NAVARRO, Karina da Motta. **O significado da escola para o jovem estudante do ensino médio noturno**. 2005, 106f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação.

NICOLACI-DA-COSTA, A. M. **Sujeito e cotidiano: um estudo da dimensão psicológica do social**. Rio de Janeiro. Editora Campus, 1987.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173302002000200003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302002000200003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 12 nov 2007.

NOGUEIRA, Maria Alice. (Org). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA et al, **Políticas de acesso e expansão da educação superior concepções e desafios**. Brasília: MEC/INEP. 2006.

OLIVEIRA, Maria José Cassiano de. **Trajetórias escolares de alunos trabalhadores de ensino médio noturno: o significado de volta à escola**. 1994. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1994.

PACHECO, Eliezer; RISTOFF, Dilvo. **Educação Superior: democratizando o acesso**. Brasília: INEP, 2004. 22 p.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O acesso à educação superior no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0101-73302004000300005&lng=pt&nrm=iso>>. Acesso em: 17 jan 2008.

PORTES, E.A. **Trajetórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares**. 1993. 248 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

PRATES, Antônio Augusto Pereira. Universidades VS terceirização do ensino superior: a lógica da expansão do acesso com manutenção da desigualdade: o caso brasileiro. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 17, 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-45222007000100005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222007000100005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 17 jan 2008.

PUTNAM, Robert. **Comunidade e democracia: a experiência da Itália moderna**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1996.

ROCHEX, Jean-Yves. **Le sens de l' expérience scolaire: entre activeté et subjectiveté.** Paris: Presses Universitaires de France, 1995.

SADER, Eder; PAOLI, Maria Célia. Sobre classes populares no pensamento sociológico brasileiro: notas de leitura sobre acontecimentos recentes. In. CARDOSO, Ruth (Org.). **A aventura antropológica.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

SAMPAIO, H. **Ensino superior no Brasil: o setor privado São Paulo:** FAPES HUCITEC, 2000.

SAMPAIO, Helena; LIMONGI, Fernando; TORRES, Haroldo. **Equidade e heterogeneidade no ensino superior.** São Paulo: Nupes, 2000 (Documento de trabalho).

SCHWARTZMAN, S. **O ensino superior no Brasil.** Brasília: MEC/INEP, 1998.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 26, n. 90, 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302005000100004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000100004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 10 set 2007.

SILVA, Nelson do Valle; HASENBALG, Carlos. Tendências da desigualdade educacional no Brasil. **Dados,** Rio de Janeiro, v. 43, n. 3, 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0011-52582000000300001&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582000000300001&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 03 jan 2007.

SILVA, Nelson do Valle; HASENBALG, Carlos. Recursos familiares e transições educacionais. **Cadernos de Saúde Pública,** Rio de Janeiro, v. 18, 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-311X2002000700008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2002000700008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 24 jan 2007.

SOARES, José Francisco & COLLARES, Ana C. M. Recursos familiares e o desempenho cognitivo dos alunos do ensino básico brasileiro. **Dados** v.49, n.3 Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0011-52582006000300007&lng=en&nrm=>](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582006000300007&lng=en&nrm=>)>. Acesso em: 03 mai 2007.

SOARES, Sergei, **Aprendizado e seleção: uma análise da evolução educacional brasileira de acordo com a perspectiva de ciclo de vida.** Texto para discussão n°1185.. Brasília, IPEA. Maio. 2006.

SOUZA e SILVA, Jailson de. **“Por que uns e não outros?”: caminhada de jovens pobres para a universidade.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

TERRAIL, Jean-Pierre. **L' issue scolaire: de quelques histoires de transfuges.** In: Destines ouvrires-La fin d'une classe? Paris: Presses Universitaires de France, 1990. p.223-258.

THIN, D. **Quartiers populaires: L' ecole et les families.** Lyon: pul, 1998.

Universidade Federal de Minas Gerais.UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Censo Socioeconômico dos alunos de graduação da UFMG: Fator Sócio Econômico.** Disponível em <[http://www.ufmg.br/censo/ff\\_se.html](http://www.ufmg.br/censo/ff_se.html)>Acesso em 20 de ago de 2006.

VAIDERGORN, J. Uma perspectiva da globalização na universidade brasileira. **Caderno CEDES**, Campinas, SP, v. 21, n. 55, p. 78-91, nov. 2001.

VIANA, M.J. Braga. As práticas socializadoras familiares como *locus* de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n 90, p.107-125. jan/abr. 2005.

VIANA, M.J. Braga. **Longevidade escola em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade.** 1998. 302 f Tese (Mestrado em Sociologia da Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1998.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782006000200003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000200003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 17 jan 2008.

.ZARUR, Georges de Cerqueira Leite. **PNE - Ensino Superior – Graduação.** Avaliação Técnica do Plano Nacional de Educação, pp 133-144. Comissão de Educação e Cultura. Câmara dos Deputados. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.georgezarur.com.br/pagina.php/81> Acesso em: 10/11/2007.

## APÊNDICES

I _ Questionário auto-aplicável de pesquisa de egressos com gráficos.....	170
II _ Roteiro de entrevistas com os professores .....	197
III _ Roteiro de entrevista com a coordenadora pedagógica.....	199
IV _ Descrição das entrevistas.....	201
V _ As tabelas de comparação dos fatores quantitativos dos capitais.....	209
VI_ Quadro F: Cursos Pré- Vestibular Comunitários.....	223
VII _ O rendimento escolar.....	224
VIII_ Renda <i>Per-Capita</i> .....	227
IX_ Tabelas XVII, XVIII e XIX.....	230

## I \_ Questionário auto-aplicável de pesquisa de egressos com gráficos

Apuração do questionário sócio econômico e cultural aplicado aos egressos do Ensino Médio da E.M. "Profª. Maria Mazarello", a partir das 15:20 hs., na própria Escola.

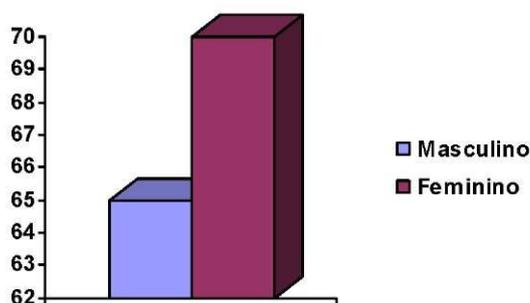
### Questionário Sócio-econômico e Cultural aplicado aos egressos. Número:

Assinale todos os **DADOS PESSOAIS** abaixo:

Sexo: a) masculino = 65 b) feminino = 70  
 Cor: a) branca = 37 b) negra = 20 c) parda = 67 d) amarela = 8 e) indígena = 1  
 N.I. = 2  
 Estado civil: a) solteiro/a = 112 b) casado/a = 15  
 c) convivo com algum companheiro/a = 6 N.I. = 2  
 Ano que você concluiu o Ensino Médio: a) 2004. = 62 b) 2005. = 73  
 Idade média: turma 2004 = 20,75 / turma 2005 = 19,39  
**Todos os seus dados serão mantidos sob sigilo de pesquisa!**

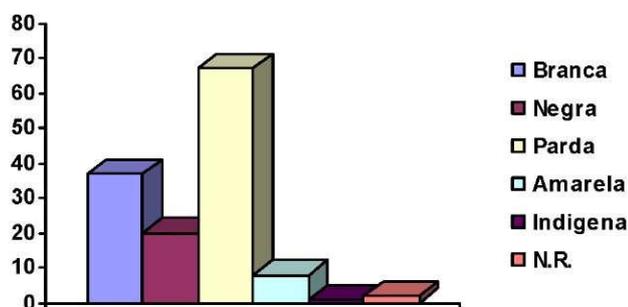
**Sexo:** a) masculino = 65

b) feminino = 70



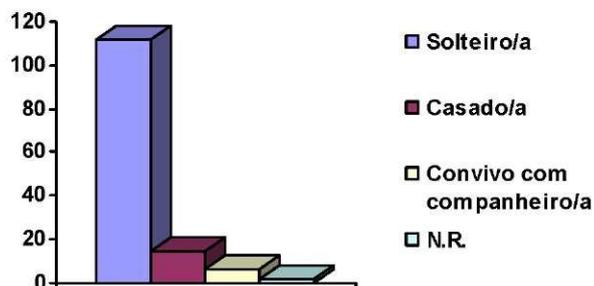
Fonte: Dados da pesquisa

**Cor:** a) branca = 37 b) negra = 20 c) parda = 67 d) amarela = 8 e) indígena = 1  
 N.R. = 2



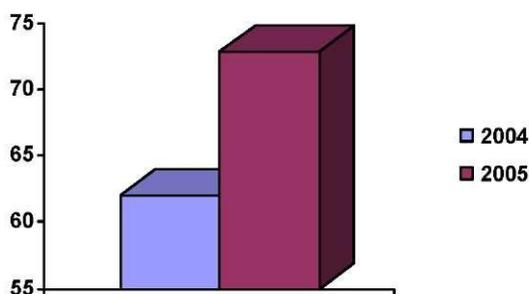
Fonte: Dados da pesquisa

**Estado Civil:** a) solteiro/a=112 b) casado/a=15 c) convivo com algum companheiro/a=6 N.R.=2



Fonte: Dados da pesquisa

**Ano que você concluiu o Ensino Médio:** a) 2004. = 62 b) 2005.= 73

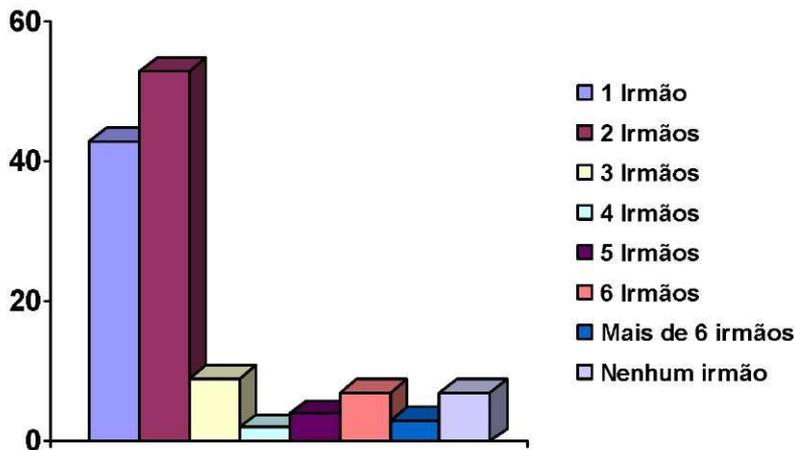


Fonte: Dados da pesquisa

### **Instruções gerais, por favor leia !**

Somente as questões 2, 10, 17, 30, 31, 37 e 45 podem ter mais de uma resposta. Para todas as outras questões escolha somente uma resposta. Observe que existem questões que talvez **você precise saltá-las** e continuar a responder, mais a frente, conforme a sua situação! Também **observe a indicação das setas quando houver!**

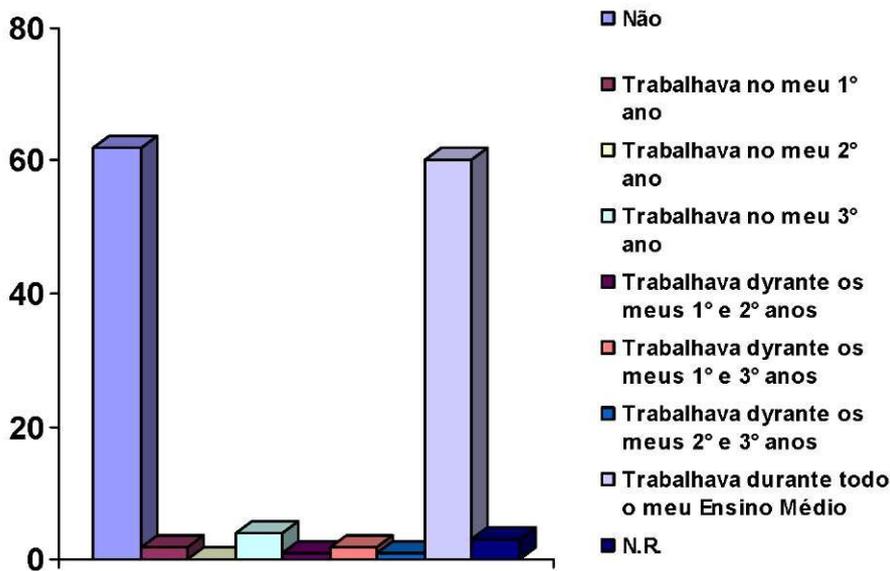




Fonte: Dados da pesquisa

4) Sua mãe trabalhava fora de casa durante o seu Ensino Médio ? **Cap. Soc.**

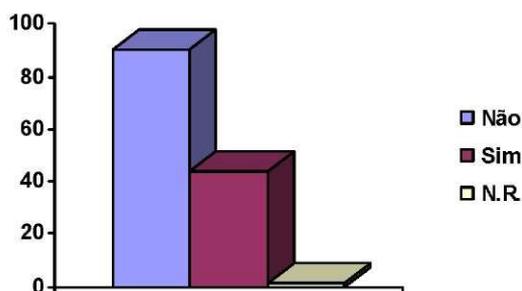
- a) Não. = 62
- b) Trabalhava no meu 1º ano. = 2
- c) Trabalhava no meu 2º ano. = 0
- d) Trabalhava no meu 3º ano. = 4
- e) Trabalhava durante os meus 1º e 2º anos. = 1
- f) Trabalhava durante os meus 1º e 3º anos. = 2
- g) Trabalhava durante os meus 2º e 3º anos. = 1
- h) Trabalhava durante todo o meu Ensino Médio. = 60     N.R = 3



Fonte: Dados da pesquisa

5) Você já prestou vestibular para o Ensino Superior? **Traj. Educ.**

- a) Não. = 90
  - b) Sim. Então continue respondendo. = 44
- Então responda a partir da questão 13.**     N.R. = 01



Fonte: Dados da pesquisa

6) Você fez (ou faz) curso pré-vestibular? **Traj. Educ. /Cap. Cul.**

a) Não. = 35

Então responda a partir da questão 8.

6)  
 b) Sim, por um semestre. = 11  
 c) Sim, por um ano. = 10  
 d) Sim, por mais de um ano. = 2  
 e) Sim, atualmente. = 0  
 N.R. = 77

7) Se sim, onde você faz o curso pré-vestibular?

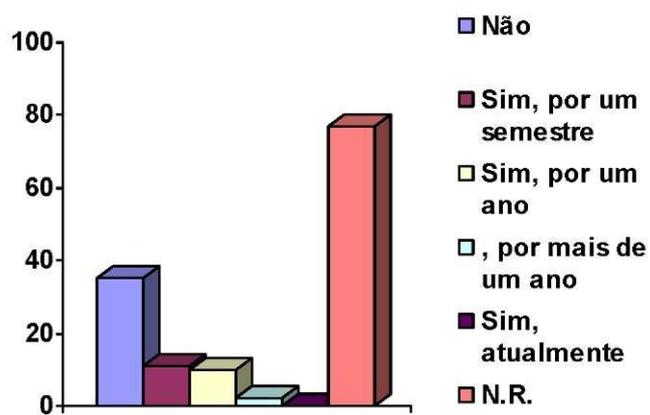
**T.Educ./Cap. Econ.- Cul.**

a) Em um grande pré-vestibular da cidade. = 19

b) Em um pré-vestibular comunitário. = 4

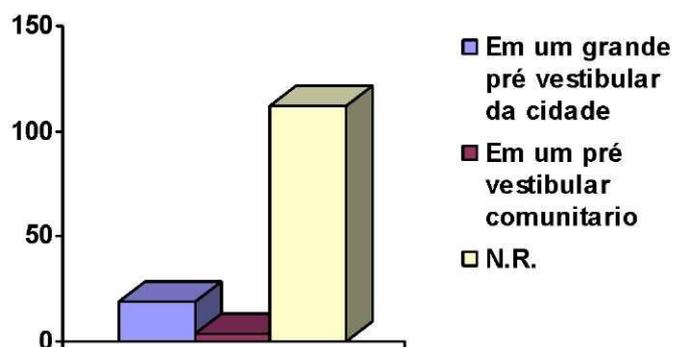
N.R. = 112

6)



Fonte: Dados da pesquisa

7)



Fonte: Dados da pesquisa

8) Quantos vestibulares você já prestou? **T. Educ./Cap. Cul.**

a) Nenhum. = 18

b) Um. = 16

c)

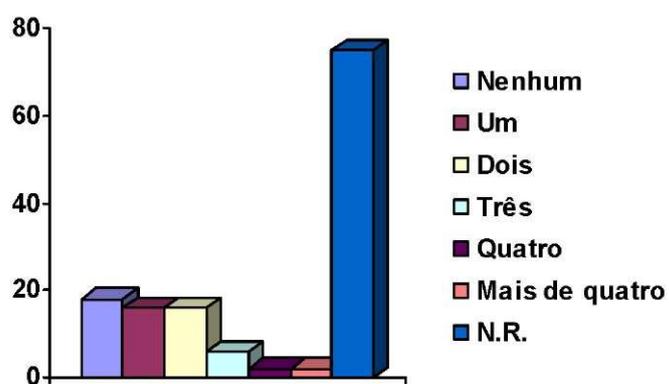
Dois. = 16

d) Três. = 6

e) Quatro. = 2

f) Mais de quatro. = 2

N.R. = 75



Fonte: Dados da pesquisa

9) Você já foi aprovado em algum vestibular? **T. Educ./Cap. Cul.**

a) Não. = 30

**Responda a partir da questão 13.**

b) Sim, fui aprovado, mas não matriculei. = 6 **Responda a partir da questão 13.**

c) Sim, estou fazendo o curso em que fui aprovado. = 15

**Responda a partir da questão 11.**

d) Sim, já sou matriculado, mas pretendo mudar de curso e/ou instituição de ensino. = 4

N.R. = 80

10) Se você, na questão anterior, marcou a letra d, diga porque pretende fazer essa mudança: **T. Educ./Cap. Cul.**

a) Não estou satisfeito com o curso por ser muito fraco. = 0

b) Não estou conseguindo acompanhar o curso porque não tenho base para isso. = 0

c) Não estou conseguindo pagar a escola. = 2

d) Não acho que esse curso vai me ajudar a encontrar um emprego melhor. = 1

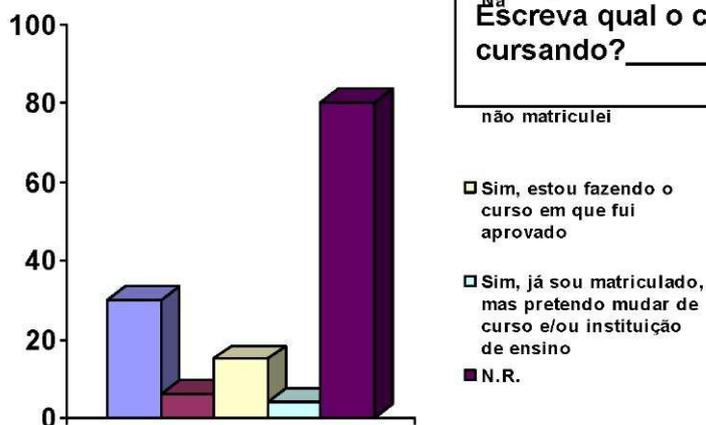
e) Não é a profissão que eu gostaria de ter mesmo. = 3

N.R. = 132

**Obs: pode marcar mais de uma alternativa.**

**Escreva qual o curso superior está cursando? \_\_\_\_\_**

9)



Fonte: Dados da pesquisa

10)



Fonte: Dados da pesquisa

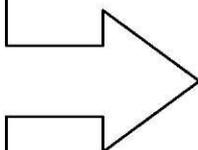
11) Qual o tipo de faculdade ou universidade que você está cursando atualmente? a) Universidade estadual. = 2

Então não responda a questão 12.

b) Universidade federal. = 0

Então não responda a questão 12. **T. Educ./Cap. Cul.**

11)  
c) Faculdade Isolada particular. = 3  
d) Universidade particular = 14  
N.R. = 116



12) Se particular qual o tipo de auxílio que você obteve? **T. Educ./Cap. Econ.**

a) Pró – Uni. = 6

b) FIES (Financiamento do Ensino Superior). = 1

c) Bolsa da própria instituição. 2

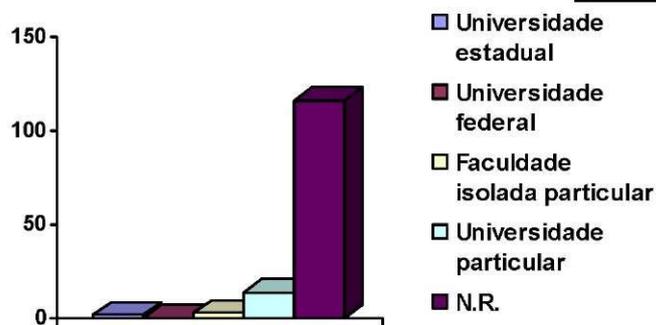
d) Outros. = 0

e) Nenhum = 11

N.R. = 115

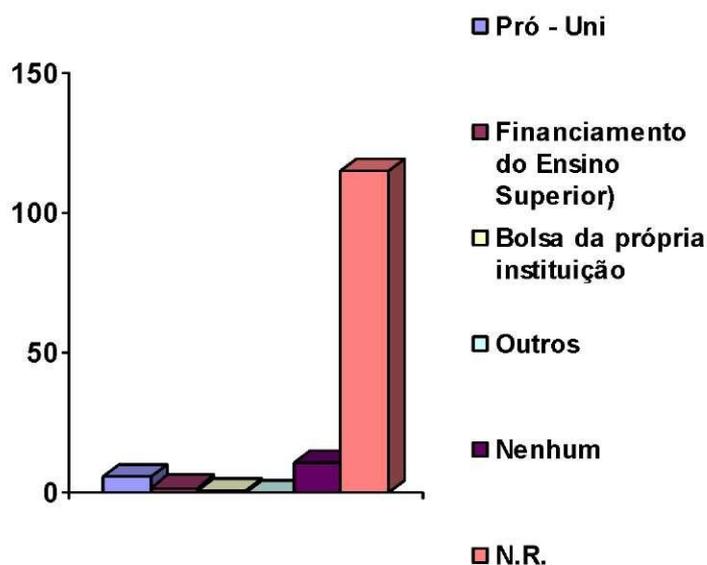
Reescreva qual o curso superior está cursando? \_\_\_\_\_

11)



Fonte: Dados da pesquisa

12)



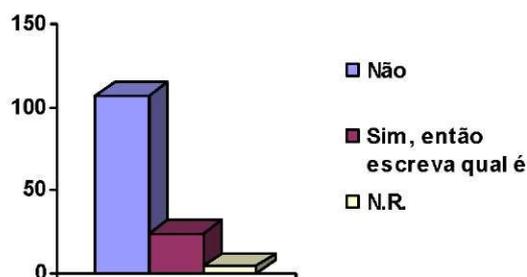
Fonte: Dados da pesquisa

13) Você está cursando **outro curso** (por exemplo: profissionalizante, técnico), que não seja algum curso superior? **T. Educ./Cap. Cul.**

a) Não. = 107

b) Sim. Então escreva qual é: = 24 \_\_\_\_\_

N.R. = 04



Fonte: Dados da pesquisa

14) Durante o seu Ensino Médio você tinha o hábito de leitura de jornais, revistas, ou outros periódicos, fora das obrigações escolares? **Cap. Cul.**

a) Nunca. = 3

b) Às vezes. = 44  
=20c) Algumas vezes na biblioteca da Escola. = 16  
=18

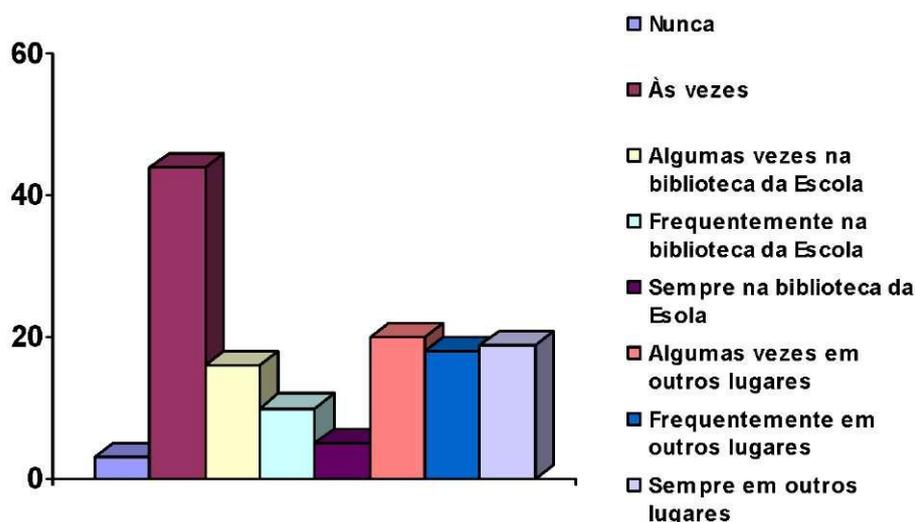
d) Frequentemente na biblioteca da Escola. = 10

e) Sempre na biblioteca da Escola. = 5

f) Algumas vezes em outros lugares.

g) Frequentemente em outros lugares.

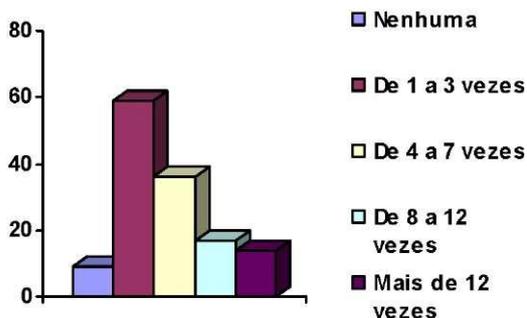
h) Sempre em outros lugares. = 19



Fonte: Dados da pesquisa

15) Durante o seu Ensino Médio você foi ao cinema e/ou também ao teatro, aproximadamente quantas vezes no total? **Cap. Cul.**

- a) Nenhuma. = 9                      b) De 1 a 3 vezes. = 59                      c) De 4 a 7 vezes. = 36  
d) De 8 a 12 vezes. = 17                      e) Mais de 12 vezes. = 14

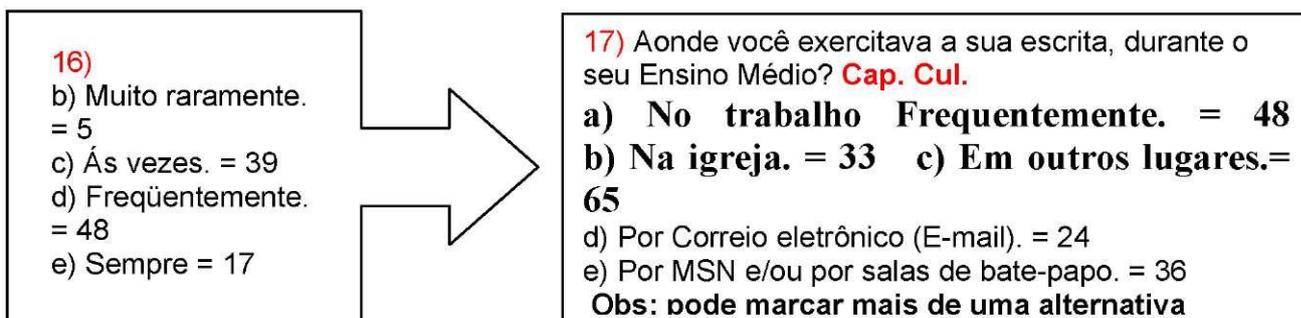


Fonte: Dados da pesquisa

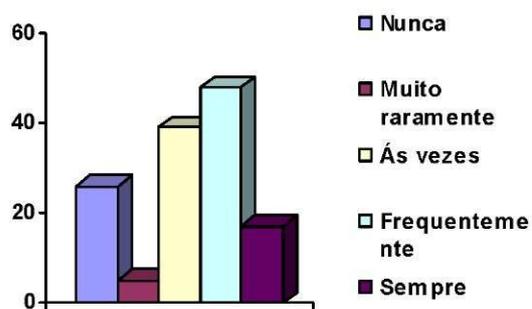
16) Durante o seu Ensino Médio você exercitava a escrita, para além das obrigações escolares? **Cap. Cul.**

- a) Nunca. = 26

Então não responde a questão 18.

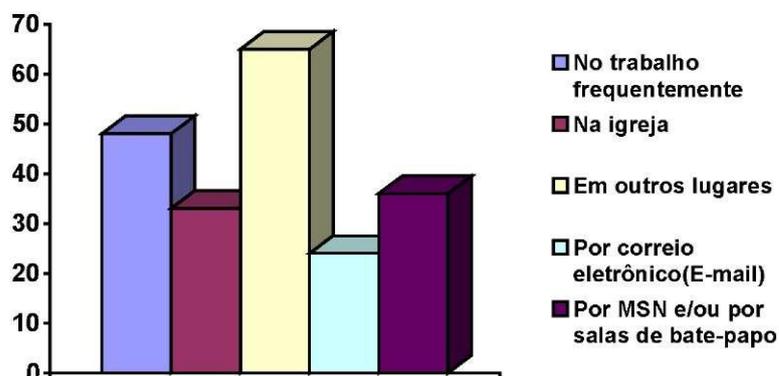


16)



Fonte: Dados da pesquisa

17)



Fonte: Dados da pesquisa

18) Onde usava o computador, na maioria das vezes, durante o seu E. Médio? **Cap. Econ.**

a) Não usava porque não sabia utilizar. = 13

**Então não responda a questão**

20.

- ~~b) Em casa.~~  
 b) Em casa = 30  
 d) No trabalho = 26  
 e) Outros lugares = 57  
 N.R. = 01

19) O que você sabia utilizar do computador durante seu Ensino Médio?

**Cap. Cul.**

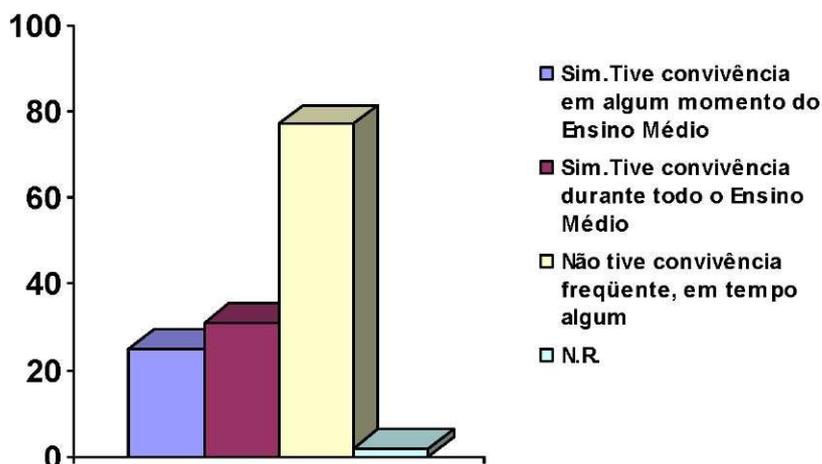
- a) Conhecia somente os recursos básicos, como internet e correio eletrônico, editor de texto. = 67  
 b) Além dos recursos básicos, utilizava outros programas, como banco de dados, planilhas etc. = 54  
 N.R. = 14











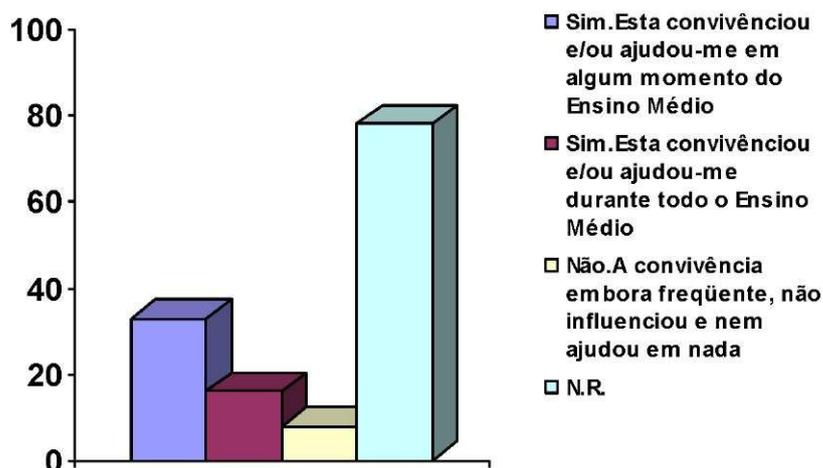
Fonte: Dados da pesquisa

- 28) Quem era a pessoa, **que tinha qualquer curso superior completo**, e que você tinha convivência freqüente, em algum momento e/ou durante o seu Ensino Médio? **Traj. Educ./ Cap. Soc.**
- a) Seu pai/sua mãe = 2      b) Seu padrasto /sua madrasta. = 0  
 c) Seu irmão ou irmã. = 5      d) Seu(s) tio(s)/sua(s) Tia(s). = 10  
 e) Alguma avó ou avô. = 0      f) Algum amigo da família. = 8      N.R. = 79  
 g) Algum vizinho. = 2      h) Algum professor(a) fora do horário da Escola. = 5  
 i) Chefe e/ou colega de trabalho. = 17      j) Outra pessoa (**escreva quem é**): = 7.



Fonte: Dados da pesquisa

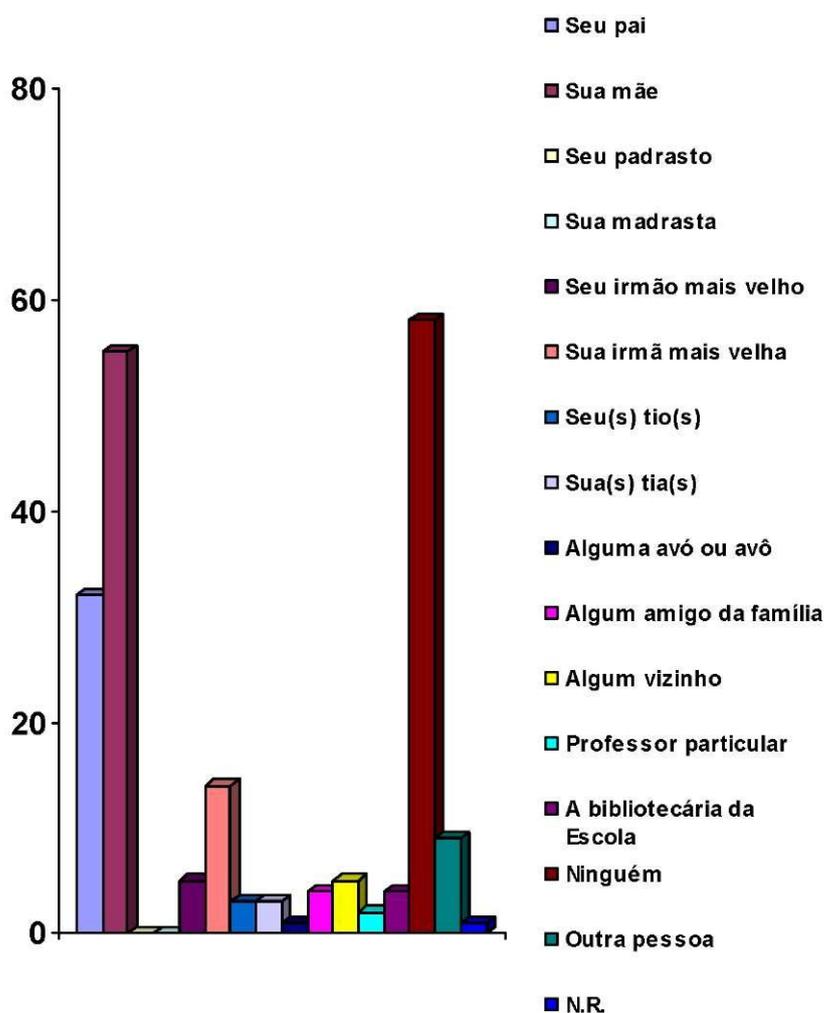
- 29) Sua convivência freqüente, com esta pessoa **que tinha qualquer curso superior completo**, influenciou e/ou ajudou-lhe, em seu interesse pelos estudos durante Ensino Médio? **Traj. Educ./ Cap. Soc.**      N.R. = 78
- a) Sim. Esta convivência influenciou e/ou ajudou-me, em alguns momentos do E. M. = 33  
 b) Sim. Esta convivência influenciou e/ou ajudou-me, durante todo o Ensino Médio. = 16  
 c) Não. A convivência embora freqüente, não influenciou e nem ajudou em nada. = 8



Fonte: Dados da pesquisa

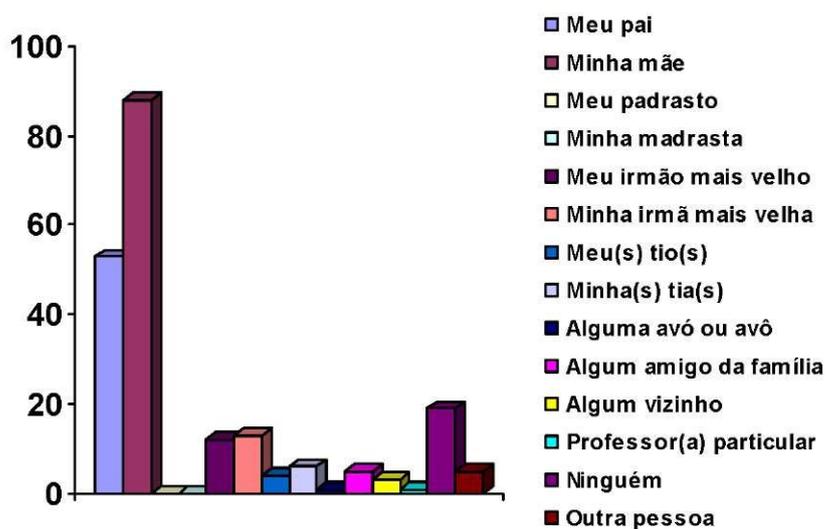
**30) Quem era o(a) principal responsável, por acompanhar-lhe nos seus estudos (deveres de casa), durante o Ensino Médio? *Traj. Educ./ Cap. Soc.***

- |  |  |                      |
|--|--|----------------------|
| a) Seu pai. = 32                               | b) Sua mãe. = 55                           | c) Seu padrasto. = 0 |
| d) Sua madrasta. = 0                           | e) Seu irmão mais velho. = 5               |                      |
| f) Sua irmã mais velha. = 14                   | g) Seu(s) tio(s). = 3                      |                      |
| h) Sua(s) tia(s). = 3                          | i) Alguma avó ou avô. = 1                  |                      |
| j) Algum amigo da família. = 4                 | k) Algum vizinho. = 5                      |                      |
| l) Professor particular. = 2                   | m) A bibliotecária da Escola. = 4          |                      |
| n) Ninguém. = 58                               |  |                      |
| o) Outra pessoa (escreva quem era): = 9 _____. |  |                      |
| N.R. = 01                                      | <b>Obs: Pode marcar mais de uma opção.</b> |                      |



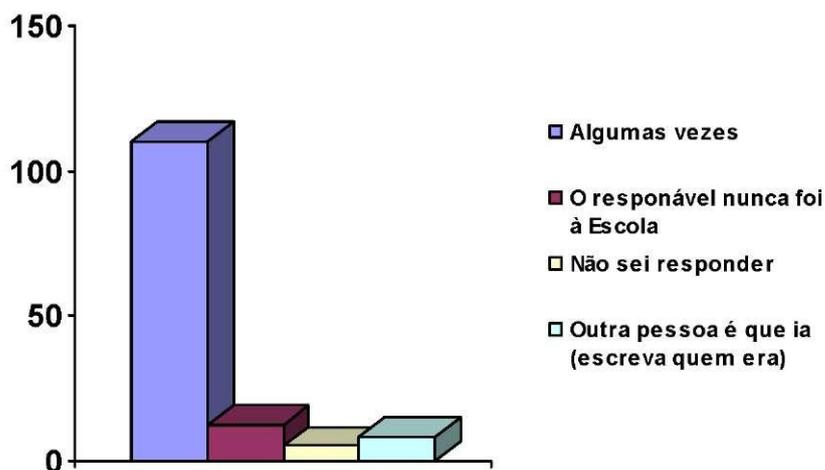
Fonte: Dados da pesquisa

- 31) A(s) pessoa(s) adulta(s) que mais dialogava(m) comigo, em casa, sobre as minhas tarefas escolares, e sobre o meu desempenho escolar, durante o meu **Ensino Médio era(eram)**: a) Meu pai = 53 b) Minha mãe = 88 c) Meu padrasto = 0  
d) Minha madrasta = 0 e) Meu irmão mais velho. = 12  
f) Minha irmã mais velha. = 13 g) Meu (s) tio(s). = 4 h) Minha(s) tia(s). = 6  
i) Alguma avó ou avô. = 1 j) Algum amigo da família. = 5  
k) Algum vizinho. = 3 l) Professor(a) particular. = 1  
m) Ninguém. = 19 n) Outra pessoa (escreva quem era):= 5 \_\_\_\_\_.
- Obs: Pode marcar mais de uma opção. Traj. Educ./ Cap. Soc.**



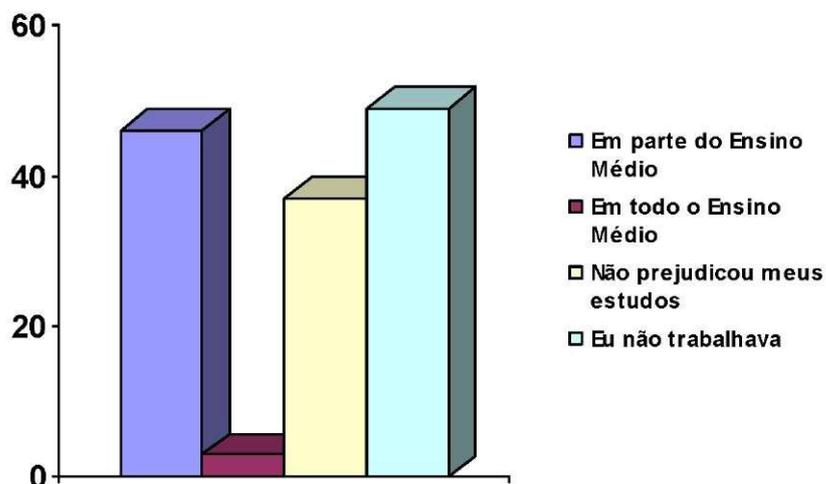
Fonte: Dados da pesquisa

- 32) Para saber sobre o meu desempenho escolar, durante o Ensino Médio, o(a) responsável por mim foi na Escola, em reuniões e/ou individualmente: **Traj. Educ./ Cap. Soc.** a) Algumas vezes.= 110 b) O responsável nunca foi à Escola. = 12 c) Não sei responder.=5 d) Outra pessoa é que ia(**escreva quem era**):= 8



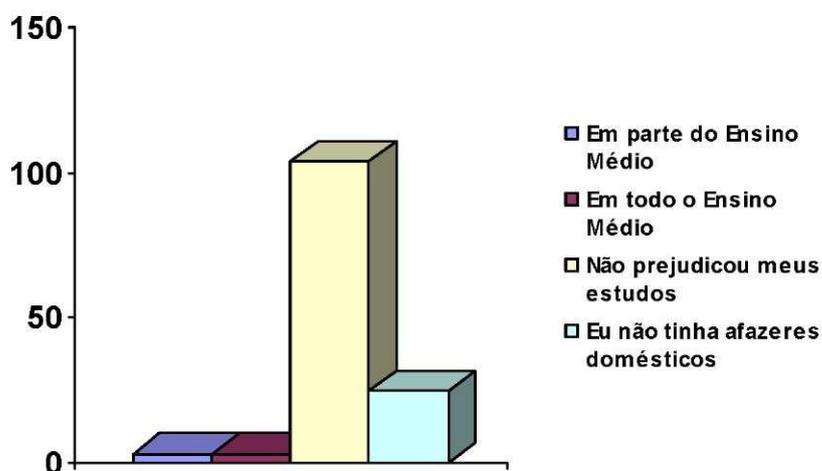
Fonte: Dados da pesquisa

- 33) Trabalhar fora de casa, durante o Ensino Médio prejudicou os meus estudos:  
 a) Em parte do Ensino Médio. = 46  
 b) Em todo o Ensino Médio. = 3  
 c) Não prejudicou meus estudos. = 37  
 d) Eu não trabalhava. = 49  
**Traj. Educ./ Cap. Cult.**



Fonte: Dados da pesquisa

- 34) Cuidar dos afazeres domésticos, durante o Ensino Médio prejudicou os meus estudos:  
 a) Em parte do Ensino Médio. = 3  
 b) Em todo o Ensino Médio. = 3  
 c) Não prejudicou meus estudos. = 104  
 d) Eu não tinha afazeres domésticos. = 25  
**Traj. Educ./ Cap. Cult.**



Fonte: Dados da pesquisa

- 35) Cuidar dos meus irmãos mais novos, durante o Ens. Médio prejudicou os meus estudos:
- a) Em parte do Ensino Médio.= 2                      b) Em todo o Ensino Médio.= 1
- c) Não prejudicou meus estudos.= 52
- d) Eu não cuidava dos meus irmãos mais novos.= 80

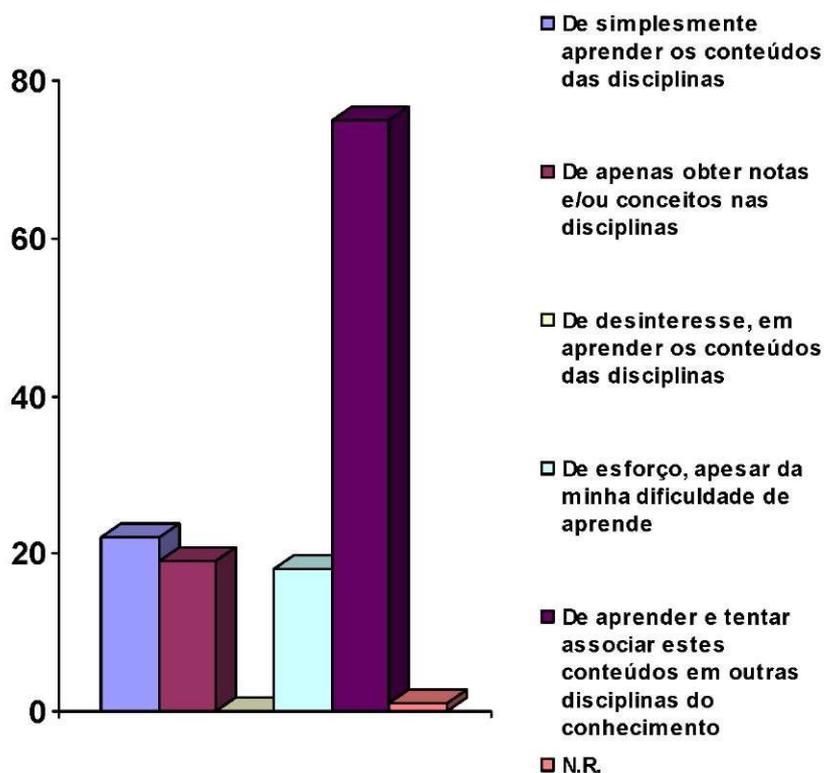
**Traj. Educ./ Cap. Cult.**



Fonte: Dados da pesquisa

- 36) Como era o seu interesse, pelos conteúdos das disciplinas (matérias), durante o Ensino Médio? **Traj. Educ./ Cap. Cult.**

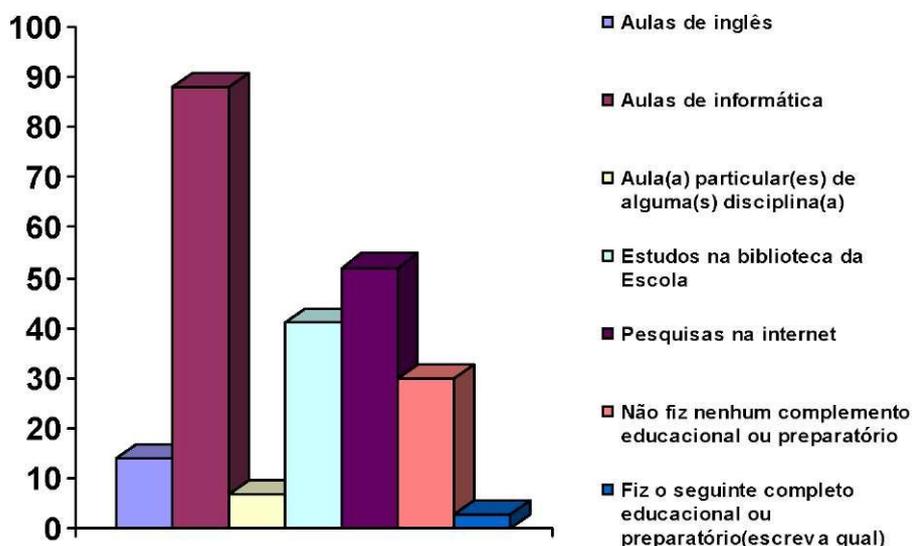
- a) De simplesmente aprender os conteúdos das disciplinas.= 22
- b) De apenas obter notas e/ou conceitos nas disciplinas. = 19
- c) De desinteresse, em aprender os conteúdos das disciplinas.= 0
- d) De esforço, apesar da minha dificuldade para aprender.= 18
- e) De aprender e tentar associar estes conteúdos, em outras disciplinas do conhecimento.= 75
- N.R. = 01



Fonte: Dados da pesquisa

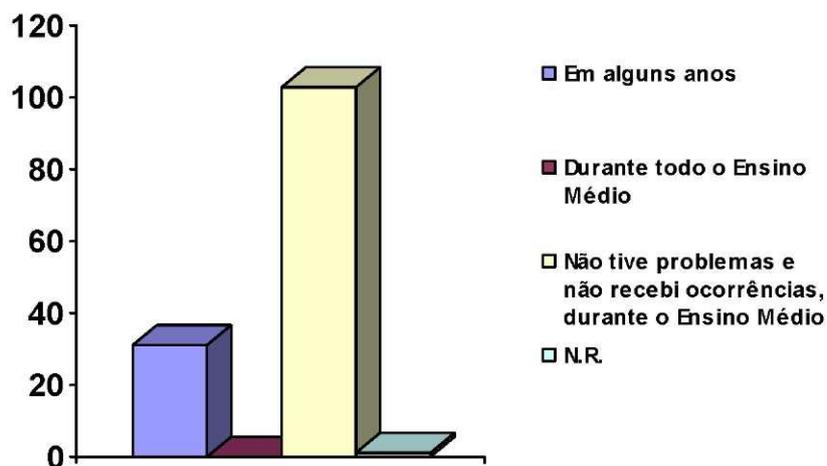
37) Fiz frequentemente, os seguintes complementos educacionais ou preparatórios (cursos ou aulas), durante algum momento do meu Ensino Médio: **Traj. Educ./ Cap. Cult.**

- a) Aulas de inglês. = 14    b) Aulas de informática. = 88  
 c) Aula(s) particular(es) de alguma(s) disciplina(s). = 7  
 d) Estudos na biblioteca da Escola. = 41    e) Pesquisas na internet. = 52  
 f) Não fiz nenhum complemento educacional ou preparatório. = 30  
 g) Fiz o seguinte complemento educacional ou preparatório. = 3  
 (escreva qual): \_\_\_\_\_ **Obs: Pode marcar mais de uma opção.**



Fonte: Dados da pesquisa

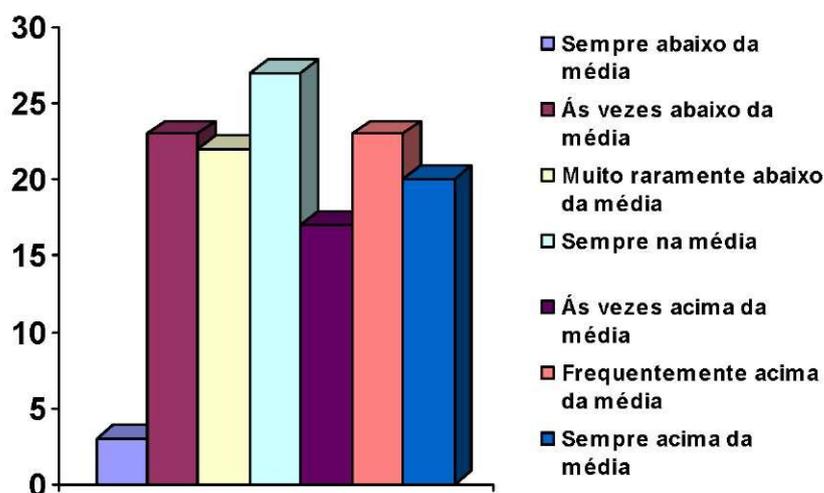
38) Durante o meu Ensino Médio tive problemas de indisciplina na Escola e recebi ocorrências: **T. E./ C. Soc.** a) Em alguns anos.= 31 b) Durante todo o Ensino Médio.= 0  
c) Não tive problemas e não recebi ocorrências, durante o Ensino Médio.= 103 N.R. = 1



Fonte: Dados da pesquisa

39) As suas notas e/ou conceitos nas disciplinas curriculares (matérias), durante o seu Ensino Médio foram, em geral. **Traj. Educ./ Cap. Cult.**

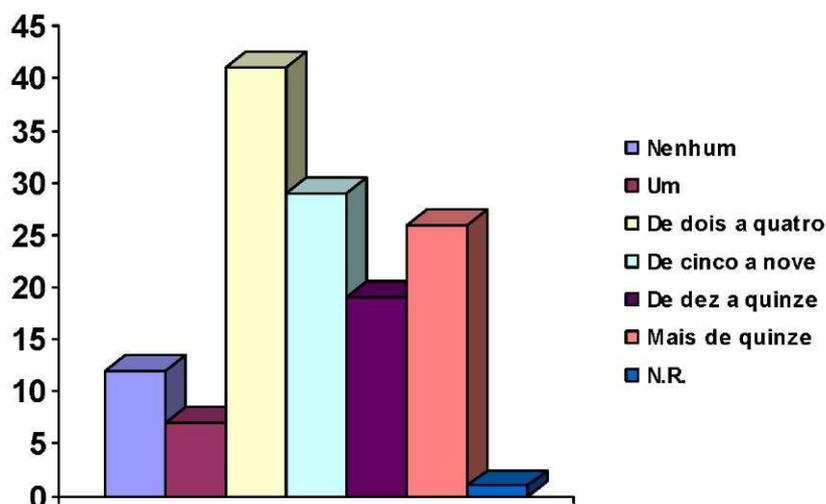
a) Sempre abaixo da média. = 3 b) Às vezes abaixo da média.= 23  
c) Muito raramente abaixo da média. = 22 d) Sempre na média. = 27  
e) Às vezes acima da média. = 17 f) Frequentemente acima da média. = 23  
g) Sempre acima da média. = 20



Fonte: Dados da pesquisa

40) Li durante o Ensino Médio, **aproximadamente**, o seguinte número de livros completos:  
**Traj. Educ./ Cap. Cult.**

- a) Nenhum. = 12   b) Um. = 7   c) De dois a quatro. = 41   d) De cinco a nove. = 2  
 e) De dez a quinze. = 19   f) Mais de quinze. = 26   N.R. = 01

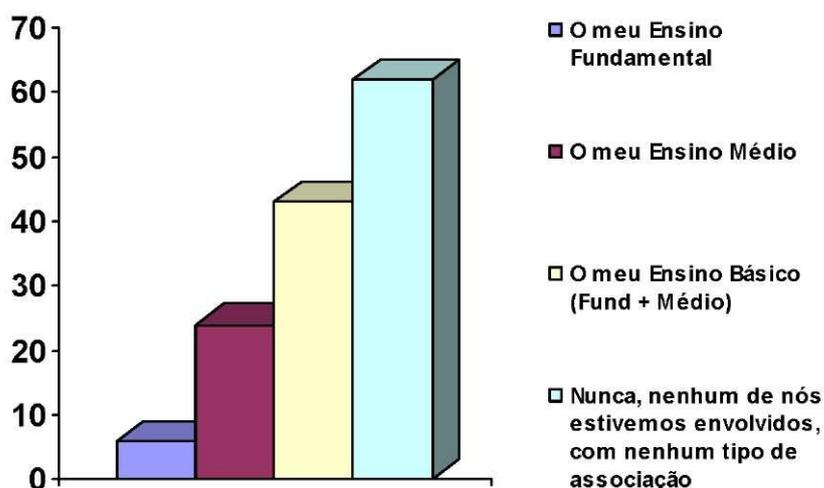


Fonte: Dados da pesquisa

41) Eu mesmo, ou meus pais, ou um deles, ou meu responsável sempre estive(estivemos) envolvido(s) **com algum tipo de associação comunitária, política, esportiva ou religiosa durante: T. E./ Cap. Soc.**

- a) O meu Ensino Fundamental. = 6  
 b) O meu Ensino Médio. = 24   c) O meu Ensino Básico (Fund. + Médio). = 43  
 d) Nunca, nenhum de nós estivemos envolvidos, com nenhum tipo de associação. = 62

Escreva quem participava(m) entre vocês: \_\_\_\_\_

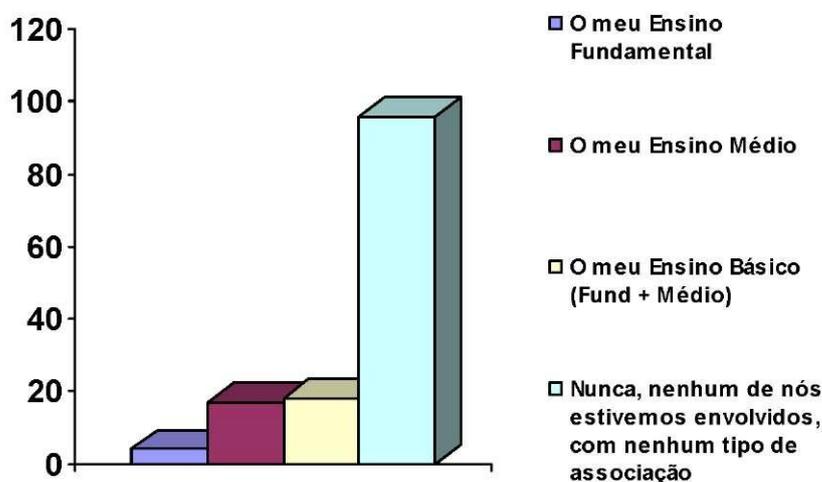


Fonte: Dados da pesquisa

42) Eu mesmo, ou meus pais, ou um deles, ou meu responsável sempre participou (participamos) de comissões na nossa comunidade, ou conselhos municipais (de Educação, ou de Saúde, ou Tutelar, etc.), ou reuniões de orçamento participativo, ou outras audiências públicas, entre outros eventos sócio-políticos durante: **T. E./ Cap. Soc.**

- a) O meu E. Fund.= 4    b) O meu E. Médio.= 17    c) O meu E. Básico (Fund.+ Médio).= 18  
d) Nunca, nenhum de nós estivemos envolvidos, com nenhum tipo de associação. = 96

Escreva quem participava(m) entre vocês: \_\_\_\_\_

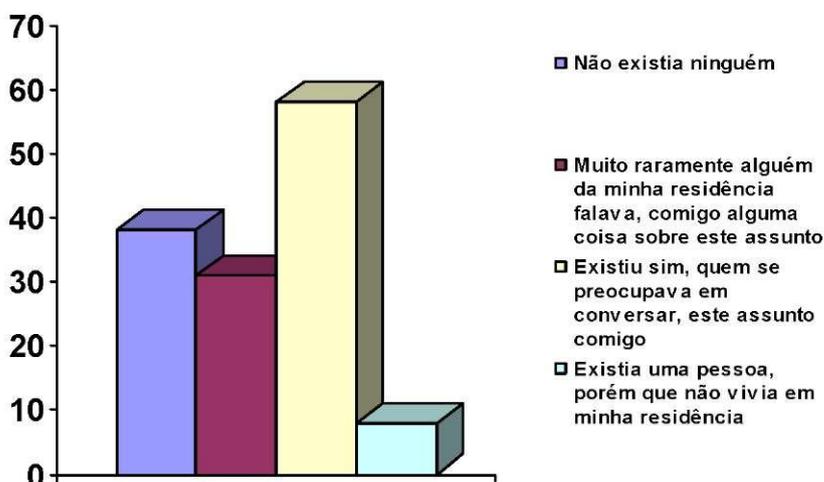


Fonte: Dados da pesquisa

43) Durante o seu Ensino Médio existia(m) alguma(s) pessoa(s), que vivia(m) em sua residência e que conversava(m) com você, sobre como alcançar o ingresso no Ensino Superior ( dialogando sobre estratégias de estudo e de preparação para o vestibular) ?

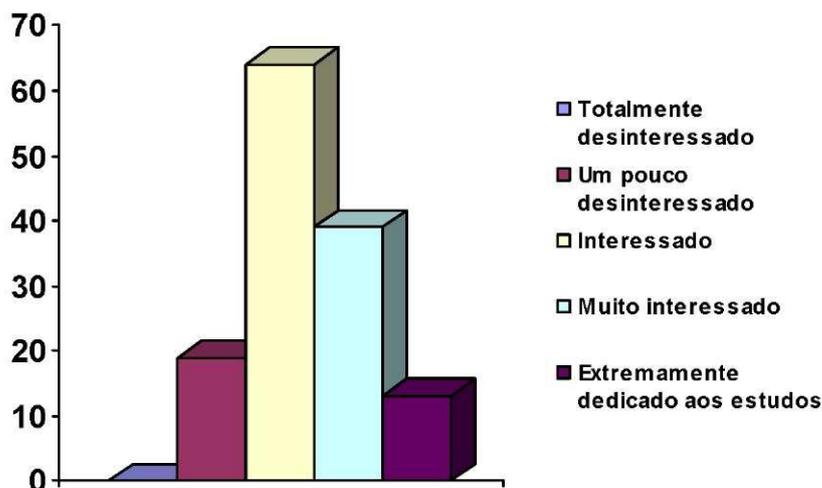
- a) Não existia ninguém. = 38    **Traj. Educ./ Cap. Soc.**  
b) Muito raramente alguém da minha residência falava, comigo alguma coisa sobre este assunto.= 31  
c) Existiu sim, quem se preocupava em conversar, este assunto comigo.= 58  
d) Existia uma pessoa, porém que não vivia em minha residência. = 8

Escreva quem era: \_\_\_\_\_



Fonte: Dados da pesquisa

- 44) Como estudante, durante o seu Ensino Médio, você se auto-avalia como:
- a) Totalmente desinteressado. = 0                      b) Um pouco desinteressado. = 19  
 c) Interessado. = 64                                      d) Muito interessado. = 39  
 e) Extremamente dedicado aos estudos. = 13      **Traj. Educ./ Cap. Cul.**



Fonte: Dados da pesquisa

- 45) Como aluno do “Mazarello”, durante o seu Ensino Médio, a Escola era considerada por você, como um lugar: **Traj. Educ./ Capital Sócio - Cultural**
- a) De encontrar os amigos. = 36                      b) De assistir aulas e merendar. = 7  
 c) De poder sair de casa. = 3  
 d) De obter o diploma de Ensino Médio para trabalhar. = 59  
 e) De obter o diploma de Ensino Médio para ingressar no Ensino Superior. = 69  
 f) De adquirir conhecimentos e me preparar para a vida adulta. = 78  
 g) De realizar o desejo de meus pais, em me ver completar o Ensino Médio. = 25  
 h) De outro motivo. = 2

Escreva qual: \_\_\_\_\_

OBS: Pode marcar mais de uma opção.



Fonte: Dados da pesquisa

46) Durante o seu Ensino Básico (Fund.+ Médio) existia(m) alguma(s) pessoa(s), que vivia(m) em sua residência e que conversava(m) com você, **sobre como assumir postura digna, ou sobre como assumir atitudes honestas, entre outras condutas morais corretas**, frente as tentações do mundo, para você não se associar a comportamentos reprováveis socialmente:

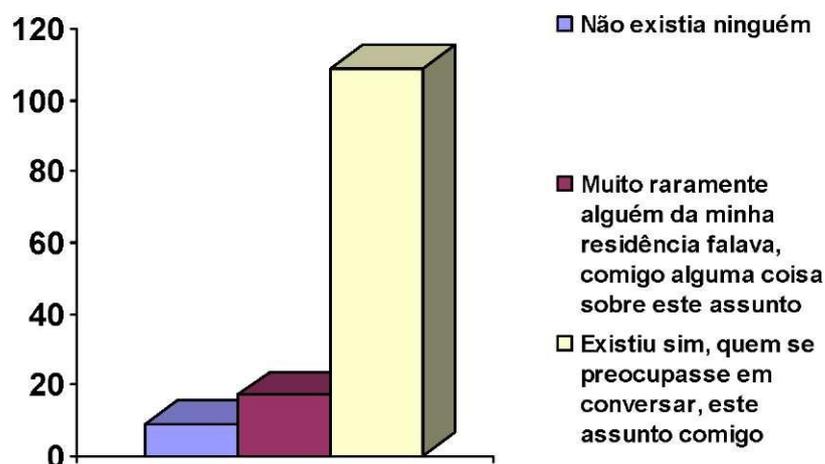
a) Não existia ninguém. = 9

Traj. Educ./ Cap. Soc.

b) Muito raramente alguém da minha residência falava, comigo alguma coisa sobre este assunto. = 17

c) Existiu sim, quem se preocupava em conversar, este assunto comigo.= 109

Escreva quem era: \_\_\_\_\_



Fonte: Dados da pesquisa

Fique à vontade se quiser fazer comentários ou sugestões sobre esta pesquisa:

---

Muito obrigado pela participação nesta pesquisa.

**Legenda:** Trajetória Educacional (Tr.Ed.) –  
 Capitais Familiares (Cap. Fam.) – capital econômico (Cap. Econ.) – capital social (Cap. Sóc.) –  
 capital cultural (Cap.Cul.)

**Tempo de duração estimado para aplicação deste Questionário Definitivo, baseado na realização dos dois Pré-Testes:**

I) Mínimo = 20 min.

II) A grande maioria deverá gastar entre 25 e 45 min.

III) Máximo = aproximadamente 60 min.

## II \_ Roteiro das entrevistas semi-estruturadas com os professores

### Início de entrevista:

.....- feira, dia .....de .....de 2007, às .....hs., na E.M."Profª. Maria Mazarello, temos o prazer de entrevistar o(a) prof.(ª).....da disciplina.....do 3º ano do Ensino Médio, no ano de 200..., nas turmas.....

1. Trabalha em qual(is) turno(s) na Escola?
2. Trabalha em outro(s) lugar(es)? Onde?
3. Como seleciona os conteúdos (critérios) a serem trabalhados com os alunos do 3º ano do Ensino Médio?
4. Como trabalha esses conteúdos selecionados (qual dinâmica)? (Dê exemplos)
5. São os conteúdos recomendados pelos PCNs, para o 3º ano do Ensino Médio?
6. Ao final do Ensino Médio, todo o programa recomendado pelos PCNs para todos os anos foram trabalhados?
7. Quais as maiores defasagens de conteúdos?
8. Quais as dificuldades que sentia no seu trabalho pedagógico, com os egressos daquele ano (2004 e/ou 2005) ?
9. As turmas no início do ano letivo eram formadas, por desempenho? De modo homogêneo ou heterogêneo ?
10. As turmas recebiam de você tratamento diferenciado no ensino/aprendizagem, conforme os perfis variados de desempenho escolar?

11. Há alguma coisa que você acha importante alterar no seu trabalho com os alunos do Ensino Médio ? O quê?
12. Quanto à Escola, como vê o trabalho da Escola (visão pedagógica) com esses alunos?
13. O que você julga importante alterar no trabalho da Escola para melhorar o ensino/aprendizagem dos alunos do Ensino Médio?
14. Como você classificaria o Ensino Médio do Mazarello: Como essencialmente um ensino propedêutico, ou um ensino com ênfase na formação geral ?
15. Com relação aos egressos, do ano de 2004, qual era em média, o nível de interesse deles pelos estudos naquele ano?
16. Quais são as suas expectativas, em termo de aprendizagem acadêmica e em termo de futuro, com relação aos egressos, do ano de 2004 ?
17. Com relação aos egressos, do ano de 2005 qual era em média, o nível de interesse deles pelos estudos naquele ano?
18. Quais são as suas expectativas, em termo de aprendizagem acadêmica e em termo de futuro, com relação aos egressos, do ano de 2005 ?
19. Dos egressos de cada uma destas turmas, quantos você acredita (em termos de proporção ou porcentagem) que teriam condições de ingressar no ensino superior?
20. Com relação aos egressos, do ano de 2004, das turmas A e/ou B, e/ou C e/ou D quais são o(a)s aluno(a)s que você destacaria com desempenho escolar positivo e com desempenho escolar negativo?
21. Com relação aos egressos, do ano de 2005, da turma A e/ou B, e/ou C, e/ou D, e/ou E quais são o(a)s aluno(a)s que você destacaria com desempenho escolar positivo e com desempenho escolar negativo?

Fique à vontade para dar opiniões,ou fazer mais algum comentário

---

---

---

---

---

Agradeço imensamente a sua colaboração.

Luiz Alberto

### III \_ Roteiro da entrevista com a Coordenadora Pedagógica

1. Quais as disciplinas que você observa as maiores dificuldades dos alunos do ano de 2004? Discrimine por turma, estas dificuldades.
2. E no ano de 2005? Discrimine por turma estas dificuldades.
3. Quais as principais reclamações destes alunos frente nos conteúdos, ou o método do professor, ou no sistema de avaliação em alguma disciplina, do ano de 2004? Discrimine por turma estas reclamações.
4. E no ano de 2005? Discrimine por turma estas reclamações.
5. Quais alunos do ano de 2004 tiveram trajetória brilhante durante todo o Ensino Médio? Discrimine por turma se houve trajetória brilhante.
6. E no ano de 2005? Discrimine por turma se houve trajetória brilhante.
7. Qual a sua opinião sobre o relacionamento prof./aluno no favorecimento do processo ensino/aprendizagem, por disciplina, no ano de 2004? Discrimine por turma, o relacionamento favorável.
8. E no ano de 2005? Discrimine, o relacionamento.
9. Quantos alunos percentualmente apresentavam desempenho escolar com chances de ingressar no Ensino Superior, no ano de 2004?
10. E no ano de 2005?
11. Os professores comentavam com você, como selecionavam os conteúdos, a serem trabalhados com os alunos do 3º ano do Ensino Médio no ano de 2004? Quais professores?
12. Idem no ano de 2005?

13. Os professores comentavam com você como trabalhavam (dinâmica), os conteúdos selecionados com os alunos do 3º ano do Ensino Médio, no ano de 2004? Quais professores?
14. Idem no ano de 2005?
15. Você sabia se nas diversas disciplinas do 3º ano do Ensino Médio, os conteúdos selecionados eram os recomendados pelos PCNs, para aquela série, no ano de 2004?
16. Idem no ano de 2005?
17. A Escola tem guardado os resultados de nossos alunos no ENEM, de 2004 e 2005?
18. Você sabia se no final do Ensino Médio todo o programa recomendado pelos PCNs, por disciplina havia sido dado, no ano de 2004?
19. Idem no ano de 2005?
20. Em quais disciplinas se encontravam as maiores desvantagens de programas e/ou conteúdo, no ano de 2004?
21. Idem no ano de 2005?
22. Quais eram as principais reclamações dos professores, com relação ao desempenho escolar dos alunos? Se possível discriminar professor por disciplina, no ano de 2004.
23. Idem no ano de 2005?
24. Como era o seu trabalho pedagógico com as turmas e por aluno, no ano de 2004?
25. Idem no ano de 2005?
26. O que você julga importante alterar no trabalho da Escola para melhorar o ensino/aprendizagem dos alunos do Ensino Médio?
27. Como você classificaria o Ensino Médio do Mazarello: Como essencialmente um ensino propedêutico, ou um ensino com ênfase na formação geral ?
28. Com relação aos egressos, do ano de 2004, qual era em média, o nível de interesse deles pelos estudos naquele ano?
29. Quais são as suas expectativas, em termo de aprendizagem acadêmica e em termo de futuro, com relação aos egressos, do ano de 2004 ?
30. Com relação aos egressos, do ano de 2005 qual era em média, o nível de interesse deles pelos estudos naquele ano?
31. Quais são as suas expectativas, em termo de aprendizagem acadêmica e em termo de futuro, com relação aos egressos, do ano de 2005 ?

Fique à vontade para dar opiniões ou fazer mais algum comentário.

#### IV \_ Descrição das entrevistas

Foram realizadas 07 (oito) entrevistas com os professores da escola pesquisada, que atuaram nos anos de 2004 e 2005, num total de 10 (dez) deles, além de uma entrevista com a coordenadora pedagógica da época, que também dava aulas de matemática. O roteiro das entrevistas está à disposição em anexo. A agenda de entrevista seguiu uma programação dentro das disponibilidades dos professores, demonstrada pelo quadro abaixo:

**Quadro A: Agenda de Entrevistas**

<b>Anos 2004 e 2005</b>	<b>Dias</b>	<b>Horários</b>
Coordenadora pedagógica.: M- W M O B	16/11/2007	11:30
<b>Corpo docente - código</b>		
1- P- A C M	10/12/2007	18:42
2- M - W M O B	16/11/2007	11:30
3- M - J C F	26/11/2007	20:30
4- F - L C C P	04/12/2007	21:35
5- Q - M L O G	26/11/2007	19:10
6- Q - L M P	09/11/2007	16:40
7- H - E E P S	01/11/2007	14:30
8- L E - S R R	09/11/2007	09:50

O teor das entrevistas foi variado, porém, selecionei, para incorporar nesta seção empírica, as perguntas e respostas que julguei que mais poderiam contribuir para revelar evidências da formação e da trajetória escolar dos egressos, as demais se encontram transcritas na íntegra, em anexo. Deste modo transcrevo sinteticamente as respostas dos professores, no quadro B abaixo, às perguntas que se referem principalmente a: o manejo com os conteúdos selecionados; as defasagens em geral; o tratamento diferenciado; o nível de interesse dos alunos, naqueles anos; as expectativas dos professores, em termos de continuidade dos estudos; as expectativas de porcentagem de ingressantes ao ensino superior e alunos com algum tipo de destaque positivo. Aqui apresento uma síntese analítica, das perguntas e respostas dos professores entrevistados.



Quadro B: Perguntas e respostas dos professores entrevistados – E. M. "Profª M. Mazarello" 2007

	H- E E P S	L E- S R R	Q - L M P	Q - M L O G	M- J C F	F - L C C P	P- A C M
Pergunta 3: Como seleciona os conteúdos (critérios) a serem trabalhados com os alunos do 3º ano do Ensino Médio?	Básico do vestibular Revolução Francesa até atualidade	Preparação para vestibular, leitura e interpretação de texto para vestibular	Base matérias anteriores dar continuidade, demanda, aula prática, produtos medicamentos, alimentos rótulos.	Conteúdo baseado no que usualmente é dado introdução a Química Orgânica. Seguindo os PCN's	Conteúdos do vestibular, conteúdos mais cobrados em concursos públicos	Conteúdo tradicional que é determinado pelo currículo	Vários critérios livro didático, iniciativa própria priorizando leitura, interpretação, escrita, PCN's, conteúdo básico, turma A conteúdos vestibular.
Pergunta 4: Como trabalha esses conteúdos selecionados (qual dinâmica)? (Dê exemplos)	Aula expositora, interpretação texto, informática, seminário, filmes.	Textos de prova vestibular, parte gramatical, leitura e interpretação, músicas pesquisa em dicionário, filmes.	Aulas práticas, textos, Revista Química Nova	Teoria-Exercício fixação- Apresentação trabalho- Prova em dupla	Reconhecimento do domínio do aluno faz reforço dos pré requisitos, contextualiza historicamente o assunto matemático, coloca situações práticas	Anuncia fenômeno a ser estudado, trabalha e evidencia o fenômeno, curiosidade, níveis diferentes de profundidade dependendo da turma, relaciona fenômeno com realidade, debates da imprensa e mídia.	Temas transversais textos, filmes, leituras rodas de argumentação, peças de teatro, parte oral transformada em prática escrita.
Pergunta 5: São os conteúdos recomendados pelos PCN's, para o 3º ano do Ensino Médio?	São	Focam em abordagem ampla, escrita oral compreensão = PCN, aulas dadas não comportam essa dinâmica – Foco leitura, compreensão.	Não é possível trabalhar todos os conteúdos os trabalhados estão dentro do PCN's, temas atuais.	Não todo, mas o básico sim	Tem haver com os PCN's, seguindo as orientações para o aprendizado da matéria.		São, pois visam à construção do saber do aluno
Pergunta 6: Ao final do Ensino Médio, todo o programa recomendado pelos PCNs para todos os anos foram trabalhados?	Nem sempre consegue conteúdo muito vasto	Não, falta material, falta interesse dos alunos, número de alunos muito grande, 50% escrita e oral, leitura 100% exceto comunicação oral que quase não é vista.	Não é possível trabalhar todo o conteúdo.	Turmas A e B mais interessadas realizam as tarefas e apresentam material para estudo, Turmas C e D apresentam interesse menor	Não é dado em virtude da defasagem dos conteúdos anteriores		Não, pois as turmas são heterogêneas as defasagens anteriores que impedem que isso ocorra.

	H-EEPS	LE-SRR	Q-LMP	Q-MLOG	M-JCF	F-LCCP	P-ACM
Pergunta 7: Quais as maiores defasagens de conteúdos	Historia mais recente, Brasil contemporâneo.	Defasagem conteúdo básico, quebras de ritmo, desenvolvimento de texto, revisões frequentes, vocabulário	A partir de ligações químicas fica difícil de trabalhar, conteúdo de química inorgânica fica mais defasado.	Eletroquímica e equilíbrio químico	Geometria espacial, funções lineares, exponencial e logaritmo.	Mecânica e Eletricidade	Gramática, ortografia, regência verbal nominal, concordância, redação, pontuação, leitura.
Pergunta 8: Quais as dificuldades que sentia no seu trabalho pedagógico, com os egressos daquele ano (2004 e/ou 2005) ?	Alunos que trabalhavam dificuldade em conciliar estudo e trabalho, dificuldade dos alunos em priorizar estudos.	Defasagem cumulativa, falta de condições materiais, falta de acesso dos alunos a meios de iniciação ao inglês como Internet, por exemplo.	Acumulo de defasagens, os alunos não sabem estudar, falta de hábito de leitura.	Condições para estudar em casa, falta de material, alguns alunos não realizavam as atividades propostas, defasagem, desinteresse.	Defasagem, diferenças de perfil entre os alunos de uma mesma turma.	Defasagem em matemática, dificuldade dos alunos em interpretar textos, conhecimento de informática.	Defasagens de conteúdo muito grande.
Pergunta 10: As turmas recebiam de você tratamento diferenciado no ensino/aprendizagem, conforme os perfis variados de desempenho escolar?	Não, o ritmo sim era diferenciado mais por causa dos perfis dos alunos, turma A mais demanda o tempo gasto era maior.	Conteúdo é o mesmo, estratégias diferentes, turma A melhor fixação gastava-se menos tempo nessa turma para aplicar conteúdo.	Existe uma pequena diferença, de acordo com o perfil das turmas, diminui o conteúdo, leituras com grau de dificuldade diferente, provas com grau de dificuldade diferente.	Sim, pelas próprias características dos alunos, diferença no grau de aprofundamento, avaliações diferentes.	Sim, devido aos perfis dos alunos focando pontos diferentes, com intensidade diferente.	Metodologia é a mesma para todas as turmas, o nível de aprofundamento da matéria depende da turma para acontecer.	Sim, o mesmo programa que se adaptam as necessidades dos alunos, adaptando o conteúdo dado.

	H-EEPS	LE-SRR	Q-LMP	Q-MLOG	M-JCF	F-LCCP	P-ACM
Pergunta 15: Com relação aos egressos, do ano de 2004, qual era em média, o nível de interesse deles pelos estudos naquele ano?	Em média 4 turmas 160 – 60 realmente preocupados, restante quer apenas concluir o Ensino Médio.	Em virtude da escola plural pequeno interesse e pequena pratica do que é estudar, defasagem, pouco estímulo.	Decréscimo com relação às turmas sendo que A e B são semelhantes bem como C e D com interesse menor.	Turma A 80% B 50 % C e D 30%.	Turma A – Muito interesse com relação às outras turmas o interesse cai bastante Turma B – Muita discrepância de nível de aprendizado e interesse entre os alunos Turma C – Interesse similar a turma B comportamento um pouco pior menos discrepância entre os alunos	Interesse menor do que a turma de 2005, tendência maior para ciências humanas não tinham muita abertura para área de exatas.	Interesse muito baixo, turma A mais interessada cerca de 70% a 80% são interessados B 50% C e D mais ou menos 20%, alunos faltam muito apresentam muitas dificuldades.
Pergunta 16: Quais são as suas expectativas, em termo de aprendizagem acadêmica e em termo de futuro, com relação aos egressos, do ano de 2004 ?	Em torno de 60 alunos tem expectativas melhores de futuro pois tem consciência que apenas dando continuidade aos seus estudos terão um futuro melhor, melhores posições no mercado de trabalho.	Necessidade de curso preparatório, não se lembra de nenhum que tenha feito vestibular, e passado sem fazer cursinho, com poucos alunos que ingressaram na faculdade.	Bem maior turma A, maior destaque.	Turma A alguns já passaram.	Turma A maior interesse consequentemente maiores chances de um futuro melhor.	Vários alunos que estão fazendo curso superior relacionados à área de ciências humanas.	Expectativas são mínimas turma A alunos querem continuar os estudos, turma B alguns se interessam turmas C e D maioria dos alunos não se manifestam. Turma A em torno de 70%.
Pergunta 17: Com relação aos egressos, do ano de 2005 qual era em média, o nível de interesse deles pelos estudos naquele ano?	Os 60 potencial e interesse continuar estudos procura grande ENEM PROUNI, formavam grupos de estudos, outros se estiverem empregados já é lucro. Credenciação.	Turmas A e B com maior interesse, alunos na faculdade e que fazem concursos.	Turmas A e B mais ou menos niveladas, já turmas C,D,E tem um decréscimo ainda maior.			Turmas mais interessadas em estudar áreas relativas às ciências exatas.	Turma D cerca de 10% foram aprovados pelo conselho de classe.

	H-EEPS	LE-SRR	Q-LMP	Q-MLOG	M-JCF	F-LCCP	P-ACM
Pergunta 18: Quais são as suas expectativas, em termo de aprendizagem acadêmica e em termo de futuro, com relação aos egressos, do ano de 2005?	Não trabalho em 2005.	Alunos mais regulares na presença as aulas.	As turmas A e B se destacam mais.				Alunos apáticos com relação ao próprio futuro são imediatistas e não se preocupam em crescer na vida através dos estudos. Exceto turma A que manifesta interesse tanto no vestibular quanto em concursos
Pergunta 19: Dos egressos de cada uma destas turmas, quantos você acredita (em termos de proporção ou porcentagem) que teriam condições de ingressar no ensino superior?	50% dos alunos interessados.	Dos 160, em 2004, 40% da turma em 2005 em torno de 45% a 50%.	Dos 200 30%.	Turma sem cursinho 5 restante com cursinho outras turmas não é capaz de prever.	Em torno de 10%, turma A de 20% a 25%.	Uns 15%, maioria mais voltada para o trabalho que acaba em parte prejudicando seu interesse pelo ensino superior.	Menos de 10% considerando todas as turmas Turma A cerca de 70%
Pergunta 20: Com relação aos egressos, do ano de 2004, das turmas A e/ou B, e/ou C e/ou D quais são o(a)s aluno(a)s que você destacaria com desempenho escolar positivo e com desempenho escolar negativo? <b>Só desempenho escolar positivo</b>	Turma A - Davison, Aline, Ana Paula, Daniele Sousa, Fabiola, Isabel, Luís, Barbara, Wayne, Vanessa, Vinicius, Tais. Turma B – Everaldo, Diego, Daniele Elizabete, Joseph, Lucas, Aline, Mateus Lucas, Romario, Tatiane, Yarlton, Aender, Everton, Elaine, Sabrina. Turma C – Rodolfo, Denise, Viviane, Wilian Douglas. Turma D – Joel, Diego Caldeira, Emiliane, Gilson, Jordana, Raquel.	Turma A Davison, Aline de Sousa, Fabiola, Hilari, Daniele de Sousa, Thales, Turma B Alencar, Diego, Joseph, Tatiane, Turma C Antônio Lamonier, Denise, Eliete, Glaider, Juliane Ariadne, Jhoni Oliveira. Turma D Emiliane, Paulo, Alex.		Turma A Fabiola, Aline, Isabel, Luís, Tais, Camila Maria, Hilari Turma B Daniele, Yarlton Turma D Emiliane.	Turma A - Camila Carla, Davison, Fabiola, Hilari, Luís, Tais, Sônia. Turma B – Daniele, Leandro, Everaldo. Turma C – Aline Aparecida, Carlos Eduardo, Denise, Eliete, Cátia, Leonardo. Turma D – Júnior, Jordana, Emiliane, Anderson.	Turma A - Aline de Sousa, Ana Paula, Camila, Daniele Sousa, Davison, Gisele, Hilari, Izabel, Luis, Tais, Sônia. Turma B Diego Versiane. Turma C – Aline Aparecida, Antônio Lamonier. Turma D Michele, Emiliane, Wanderson	Turma A – Aline de Sousa, Camila Carla, Daniele Sousa, Fabiola, Barbara, Hilari, Gisele, Davison, Tais, Vanessa, Vinicius, Waine. Turma B – Mateus Lucas, Tarcilia, Elaine, Natalia. Turma D – Natalia, Jordana

	H-EEPS	LE-SRR	Q-LMP	Q-MLOG	M-JCF	F-LCCP	P-ACM
Pergunta 21: Com relação aos egressos, do ano de 2005, da turma A e/ou B, e/ou C, e/ou D, e/ou E quais são o(a)s aluno(a)s que você destacaria com desempenho escolar positivo e com desempenho escolar negativo? <b>Só desempenho escolar positivo!</b>		Turma A – Isaias, Emanuel, Joelma, Bruno Henrique Daiana, Elen, Marcos Paulo, Rafaela, Suelen, Raquel, Luiza. Turma B – Carla, Kenia, Juciele, Karina, Fernanda, Vanderson, Marcilene Turma C Catiane, Diego, Marlon, Sabrina, Nádia Turma D Fabiana, Luís Carlos, Matheus Fernando, Tiago Turma E- Everton, Alessandra Fabrício	.	Turma A – Elen, Emanuel, André Luís, Luana. Turma B – Kênia Diane, Kênia Patricia, Sandra, Fabrício Turma C – Diego, Gisele, Tatiane, Mateus. Turma D - Turma E – Athos		Turma A - Camila Carla, Davison, Fabiola, Hilari, Luís, Tais, Sônia. Turma B Daniele, Leandro, Everaldo. Turma C Aline Aparecida, Carlos Eduardo, Denise, Eliete, Cátia, Leonardo Turma D – Júnior, Jordana, Emiliane, Anderson	

Fonte: Dados da pesquisa

Quanto à coordenadora pedagógica, por ter sido, também, professora de matemática no período da pesquisa, e, assim, ter uma visão ampliada da situação de ensino/aprendizagem dos egressos, mereceu um quadro, só com as informações que ela fornece que serão mais exploradas na conclusão.

**Quadro C: Entrevista Coordenadora pedagógica M- W M O B – E. M. “Profª M. Mazarello” 2007**

Pergunta 3: Como seleciona os conteúdos (critérios) a serem trabalhados com os alunos do 3º ano do Ensino Médio?	O planejamento é feito no início do EM, é válido pelos 3 anos e segue o programa das provas de UFMG.
Pergunta 5: São os conteúdos recomendados pelos PCN's, para o 3º ano do Ensino Médio?	Seguiam as orientações da UFMG, era a prioridade em detrimento aos PCN's
Pergunta 6: Ao final do Ensino Médio, todo o programa recomendado pelos PCNs para todos os anos foram trabalhados?	Não era prioridade contemplar o conteúdo dos PCN's e sim o conteúdo das provas da UFMG..
Pergunta 7: Quais as maiores defasagens de conteúdos?	Matemática.
Pergunta 16: Quais são as suas expectativas, em termo de aprendizagem acadêmica e em termo de futuro, com relação aos egressos, do ano de 2004?	Turmas A e B mais interessadas e C e D menos interessadas.
Pergunta 17: Com relação aos egressos, do ano de 2005 qual era em média, o nível de interesse deles pelos estudos naquele ano?	Turma A muito interessada, B também interessada e comprometida com estudos. Turmas C, D, E pouco interesse e compromisso alunos agitados.
Pergunta 18: Quais são as suas expectativas, em termo de aprendizagem acadêmica e em termo de futuro, com relação aos egressos, do ano de 2005?	Em 2005, turma A 90%, B 80%, C 50%, D e E menos de 50% cai bastante

---

Pergunta 20: Com relação aos egressos, do ano de 2004, das turmas A e/ou B, e/ou C e/ou D quais são o(a)s aluno(a)s que você destacaria com desempenho escolar positivo e com desempenho escolar negativo? Só desempenho escolar positivo!

Turma A Davison, Luis Cosme, Daniele Sousa, Hilari. Turma B Diana, Mateus Romário. Turma D Emiliane.

Pergunta 21: Com relação aos egressos, do ano de 2005, da turma A e/ou B, e/ou C, e/ou D, e/ou E quais são o(a)s aluno(a)s que você destacaria com desempenho escolar positivo e com desempenho escolar negativo? Só desempenho escolar positivo!

Turma A Aline, Aldenizia, André, Bruno Henrique, Charles, Eliane, Elen, Emanuel, Flaviana, Milene. B Anália, Fabricio, Fernanda, Marcilene. Turma C Ivone. Turma E Wasley.

---

Fonte: Dados da pesquisa

## V \_ As tabelas de fatores quantitativos dos capitais

As tabelas de fatores quantitativo dos capitais foram criadas para efeito de comparação do estoque de capital sócio econômico e cultural entre a amostra<sup>1</sup> e suas duas sub-amostras<sup>2</sup>, dos egressos pesquisados, da citada escola. Foi adaptada uma metodologia desenvolvida pela UFMG<sup>3</sup>, que estabelece um Fator Sócio Econômico (FSE) com base em dados do aluno e familiares, apenas como um modelo de referência.

### Quadro D: Fator Sócio Econômico

METODOLOGIA DA UFMG	
ITEM AVALIADO	PONTUAÇÃO ATRIBUÍDA
Ensino médio freqüentado pelo estudante	0, escola pública 1, escola particular
Curso médio freqüentado pelo estudante	0, curso profissionalizante 1, colegial
Turno no qual concluiu o ensino médio	0, noturno 1, diurno
Situação de trabalho ao inscrever-se no vestibular	0, trabalhava 1, não trabalhava
Renda familiar	0, inferior a dez sm* 1, entre dez e vinte sm 2, superior a vinte sm
Instrução dos pais	0, nenhum deles é graduado em curso superior 1, um deles é graduado em curso superior 2, ambos são graduados em curso superior
Profissão do responsável	0, profissão típica de classe média baixa 1, profissão típica de classe média 2, profissão típica de classe média alta

Fonte: quadro proposto pela metodologia desenvolvida pela UFMG.

<http://www.ufmg.br/censo/fse.html> 20/08/2006 Belo Horizonte

- Salário Mínimo vigente no momento da aplicação do questionário.

As tabelas de fatores quantitativos de capitais criadas, apesar de serem uma adaptação da metodologia da UFMG, estão apropriadas para exibir os dados obtidos pelos principais indicadores de capitais familiares, apurados na pesquisa de egressos. É também importante afirmar que, as tabelas discriminadas de fatores quantitativo de cada capital (estão à disposição em anexo) foram criadas condensando os principais indicadores de cada capital citados na literatura, ou ainda melhor, cada tabela de fator é a representação

<sup>1</sup> Todos os respondentes da pesquisa.

<sup>2</sup> Ingressantes ao ensino superior. E aprovados no vestibular e não ingressantes ao ensino superior.

<sup>3</sup> UFMG. **Censo socioeconômico dos alunos de graduação – Fator Sócio Econômico**. Disponível em <http://www.ufmg.br/censo/fs>. Acesso em 20 de agosto de 2006.

agrupada daquele conjunto de indicadores de um determinado capital. Na próxima página apresento uma seqüência de tabelas de I a III de comparação, dos fatores quantitativos de capitais, nas quais estão agrupadas a amostra total e as duas sub-amostras.

**OBSERVAÇÃO:** Por uma questão de simplificação está sendo informado só aqui, nesta observação, que todas as tabelas que se seguem foram criadas em 17/06/2008, em Belo Horizonte, para comporem as análises da pesquisa desta Dissertação.

Análises quantitativas e interpretativas das tabelas de fator quantitativo dos capitais.

Tabela I: Comparação dos fatores quantitativos de capitais econômicos - Belo Horizonte - 2008

Comparação das Somatórias de escores entre a amostra e duas sub-amostras.								
Indicadores de capital econômico	Variáveis	Escores	Res-ponden-tes	Res-ponden-tes	Ingressan-tes ao E. Sup.	Ingressan-tes ao E. Sup.	Aprovados no vestibular e não ingressan-tes.	Aprovados no vestibular e não ingressan-tes.
		X	Nº de res-positas =	Pontu-ação	Nº de respostas=	Pontuação	Nº de respostas	Pontuação
1) Renda familiar. (questão 22).  Referência: SILVA; HASENBALG, 2002.	a) Não informou.	0,0	02	00	00	00	00	00
	b) Até R\$ 200,00.	0,5	03	1,5	00	00	00	00
	c) De R\$ 201,00 a R\$ 600,00.	1,0	50	50	02	02	02	02
	d) De R\$ 601,00 a R\$ 1.200,00.	1,5	50	75	09	13,5	02	03
	e) De R\$ 1.201,00 a R\$ 2.000,00.	2,0	18	36	04	08	02	04
	f) De R\$ 2.001,00 a R\$ 3.000,00.	2,5	10	25	04	10	00	00
	g) Acima de 3.001,00.	3,0	02	06	00	00	00	00
2) Total de moradores na residência vivendo da renda familiar. (questão 23). Referência: SILVA; HASENBALG, 2002.	a) Não informou.	0,0	01	00	00	00	00	00
	b) Mais de 8 pessoas.	0,5	05	2,5	00	00	00	00
	c) 7 pessoas.	1,0	06	06	00	00	00	00
	d) 6 pessoas.	1,5	13	19,5	02	03	00	00
	e) Até 5 pessoas. Op. Agr.	2,0	70	140	15	30	03	06
	f) 3 pessoas.	2,5	26	65	01	2,5	03	7,5
	g) Até 2 pessoas. Op. Agr.	3,0	14	42	01	3,0	00	00

3) Situação de residência. (questão 26).  Referências: SILVA; HASENBALG, 2002.	a) Não informou.	0,0	01	00	00	00	01	00
	b) Alugada.	1,0	06	06	00	00	00	00
	c) Emprestada.	2,0	00	00	00	00.	00	00
	d) Da família.	2,5	75	187,5	12	30	01	2,5
	e) Própria.	3,0	53	159	07	21	04	12
4) Local apropriado para estudo, durante o Ensino Médio. (questão 25).  Referências: SETTON, 2005.	a) Não existiu em nenhum ano, ou não informou.	0,0	38	00	07	00	02	00
	b) Existiu durante alguns anos.	1,5	16	24	01	1,5	01	1,5
	c) Existiu em todo o Ensino Médio.	3,0	81	243	11	33	03	09
5) Uso de computador durante o Ensino Médio. (questão 18).  Referências: SETTON, 2005.	a) Não usava, ou não informou.	0,0	14	00	02	00	00	00
	b) Em outros lugares	1,0	57	57	04	04	02	02
	c) No cursinho.	2,0	08	16	02	04	00	00
	d) No trabalho.	2,5	26	65	01	2,5	00	00
	e) Em casa.	3,0	30	90	10	30	04	12

**Totalização da pontuação/Qualificação****Cap.Bom**

1316

**Cap.Alto**

198

**Cap.Alto**

61,5

Referência: Adaptada pelo autor a partir da tabela proposta pela metodologia da UFMG-<http://www.ufmg.br/censo/fse.html>

Fonte: Dados da pesquisa.

OBS: Op. Agr. = opções agrupadas.

Tabela II: de Comparação dos fatores quantitativos de capitais culturais - Belo Horizonte - 2008

Comparação das Somatórias de escores entre a amostra e duas sub-amostras.								
Indicadores de capital cultural	Variáveis	Escores	Res-ponden-tes	Res-ponden-tes Pontuação	Ingressan-tes ao E. Sup.	Ingressan-tes ao E. Sup.	Aprovados no vestibular e não ingressan-tes. N° de respostas	Aprovados no vestibular e não ingressan-tes. Pontuação
		X	N° de res-pos-tas =		N° de respostas=	Pontuação		
1) Ter o hábito de leitura de jornais, revistas, ou outros periódicos fora das obrigações escolares (questão 14). Referência: LAHIRE, 1997;	a) Nunca ou não informou.	0,0	03	00	01	00	00	00
	b) Às vezes.	0,5	44	22	07	3,5	01	0,5
	c) Algumas vezes na biblioteca e/ou em outros lugares. <i>Op. Agr.</i>	1,0	36	36	04	04	00	00
	d) Frequentemente na biblioteca e/ou em outros lugares. <i>Op. Agr.</i>	2,0	28	56	05	10	03	06
	e) Sempre na Biblioteca e/ou em outros lugares. <i>Op. Agr.</i>	3,0	24	72	02	06	02	06
2) Ter ido ao cinema e/ou teatro, quantas vezes, durante o Ensino Médio (questão 15). Referência: SILVA; HASENBALG, 2002.	a) Nenhuma ou não informou.	0,0	09	00	00	00	00	00
	b) De 1 a 3 vezes.	1,0	59	59	06	06	00	00
	c) De 4 a 7 vezes.	1,5	36	54	07	10,5	03	4,5
	d) De 8 a 12 vezes.	2,0	17	34	03	06	02	04
	e) Mais de 12 vezes.	3,0	14	42	03	09	01	03

3) Exercitava a escrita para além das obrigações escolares, durante o Ensino Médio (questão 16).	a) Nunca ou não informou	0,0	26	00	01	00	00	00
	b) Muito raramente	1,0	05	05	02	02	00	00
	c) Às vezes	1,5	39	58,5	04	06	02	03
	d) Frequentemente	2,0	48	96	07	14	03	06
	e) Sempre	3,0	17	51	05	15	01	03
Referência: SETTON, 2005.								
4) Nível de escolaridade da mãe, no ano de conclusão do Ensino Médio. (questão 21).	a) Nenhum/ Desconheço ou não informou.	0,0	16	00	00	00	00	00
	b) E. Fund. incompleto. <i>Op. Agr.</i>	0,5	68	34	08	04	04	02
	c) Ens. Fund. completo.	1,0	15	15	01	01	01	01
	d) Ens. Médio incompleto.	1,5	18	27	03	4,5	00	00
	e) Ens. Médio completo.	2,0	12	24	04	08	01	02
Referência: SILVA; HASENBALG, 2002.	f) Ens. Sup. incompleto e/ou completo. <i>Op. Agr.</i>	2,5	05	12,5	03	7,5	00	00
	g) Pós-Graduação.	3,0	01	03	00	00	00	00
	a) Sempre abaixo da média ou não informou.	0,0	03	00	00	00	00	00
5) Notas e/ou conceitos durante o Ensino Médio (questão 39).	b) Às vezes abaixo da média.	0,5	23	11,5	00	00	00	00
	c) Muito raramente abaixo da média.	1,0	22	22	01	01	00	00
Referências: ARANCIBIA, 1995; BARBOSA, 2005; FORQUIN, 1995.	d) Sempre na média.	1,5	27	40,5	02	03	00	00
	e) Às vezes acima da média.	2,0	17	34	04	08	00	00
	f) Frequentemente acima da média.	2,5	23	57,5	04	10	03	7,5
	g) Sempre acima da média.	3,0	20	60	08	24	03	09
	<b>Totalização da pontuação/Qualificação</b>			C. M.	926,5	Cap. Bom	163	Cap. Bom

Referência: Adaptada pelo autor a partir da tabela proposta pela metodologia da UFMG-<http://www.ufmg.br/censo/fse.html>

Fonte: Dados da pesquisa.

OBS: *Op. Agr.* = opções agrupadas.

Tabela III: de Comparação dos fatores quantitativos de capitais sociais - Belo Horizonte - 2008

Comparação das Somatórias de escores entre a amostra e duas sub-amostras.								
Indicadores de capital social	Variáveis	Escores	Res-ponden-tes	Res-ponden-tes	Ingressan-tes ao E. Sup.	Ingressan-tes ao E. Sup.	Aprovado s no vestibular e não ingressan-tes.	Aprovados no vestibular e não ingressan-tes.
		X	Nº de res-pos-tas =	Pontu-ação	Nº de respostas =	Pontuaçã o	Nº de respostas	Pontuação
1) Residia com quem no ano de conclusão do Ensino Médio (questão 2).  Referência: SILVA; HASENBALG, 2002.	a) Sozinho ou não informou.	0,0	03	00	00	00	00	00
	b) Com colegas / amigos	0,5	05	2,5	00	00	00	00
	c) Com os irmãos.	1,0	78	78	17	17	05	05
	d) Com parentes.	1,5	08	12	02	03	00	00
	e) Com padrasto / mad.	2,0	02	04	00	00	00	00
	f) Com marido / esposa e filhos.	2,5	06	15	00	00	00	00
	g) Com a mãe. (OBS: excluído pai)	3,0	115	345	17	51	06	18
2) Quantos irmãos existiam na moradia durante o Ensino Médio (questão 3).  Referência: SILVA; HASENBALG, 2002.	a) Não informou.	0,0	00	00	00	00	00	00
	b) Mais de 6 irmãos.	0,5	04	02	00	00	00	00
	c) 6 irmãos.	1,0	03	03	00	00	00	00
	d) 5 irmãos.	1,5	02	03	00	00	00	00
	e) Até 4 irmãos. Op. Agr	2,0	23	46	01	02	00	00
	f) Até 2 irmãos. Op. Agr	2,5	96	240	18	45	06	15
	g) Nenhum irmão.	3,0	07	21	00	00	00	00

3) Teve convivência com pessoa (s) possuidora (s) de curso superior (questão 27). Referência: FERRAREZI, 2003.	a) Não teve ou não informou.	0,0	79	00	06	00	02	00
	b) Teve em algum momento do Ensino Médio.	1,5	25	37,5	04	06	02	03
	c) Teve durante o Ensino Médio.	3,0	31	93	09	27	02	06
4) Diálogo com pessoa (s) do convívio familiar, a respeito do ingresso no Ensino Superior. (questão 43). Referências: LAHIRE, 1997; SETTON, 2005; SOARES, & COLLARES, 2006.	a) Não existiu ou não informou.	0,0	38	00	06	00	01	00
	b) Muito raramente.	1,0	31	31	02	02	00	00
	c) Existia pessoa de fora do convívio familiar.	2,0	08	16	03	06	00	00
	d) Existia.	3,0	58	174	08	24	05	15
5) Envolvimento em algum tipo de associação. (questão 41). Referência: FERRAREZI, 2003; BOURDIEU apud NOGUEIRA e CATANI, 2001, Putnam (1996).	a) Nunca, ou não informou.	0,0	62	00	06	00	02	00
	b) Durante o Ensino Fundamental.	1,0	06	06	00	00	00	00
	c) Durante o Ensino Médio.	2,0	24	48	04	08	00	00
	d) Em todo o Ensino Básico.	3,0	43	129	09	27	04	12
<b>Totalização da pontuação/Qualificação</b>			Cap. Bom	1.306	Cap.Alto	218	Cap.Alto	74

Referência: Adaptada pelo autor a partir da tabela proposta pela metodologia da UFMG-<http://www.ufmg.br/censo/fse.html>

Fonte: Dados da pesquisa.

OBS: Op. Agr. = opções agrupadas.

Pode-se observar, dentro das tabelas I, II e III de comparação dos fatores quantitativos de capitais, e conforme o que se apura dos capitais cultural, social e econômico, tanto para os respondentes, como para os ingressantes no ensino superior, e ainda para os aprovados no vestibular e não ingressantes no ensino superior. Observando dentro das faixas estabelecidas para a pontuação de escores, que apesar dos capitais econômicos dos respondentes, dos ingressantes e dos aprovados no vestibular e não ingressantes no ensino superior estarem em faixas diferentes, estes estão proporcionalmente bem próximos. A mesma observação se aplica para os capitais culturais dos respondentes e dos ingressantes mais os aprovados. Apenas nos capitais sociais a distância proporcional, dentro da faixa que os respondentes e os ingressantes mais os aprovados, respectivamente ocupam, demonstra um maior distanciamento, entre eles, a favor dos ingressantes juntamente com os aprovados. Isto é devido às seguintes variáveis: morar com a mãe, do indicador “residia com quem”. Como também é devido à variável – teve convivência com pessoa(s) possuidora(s) de curso superior durante o ensino médio, do indicador com o mesmo enunciado, que fizeram diferença significativa. E da variável – ter tido envolvimento em algum tipo de associação, em todo o ensino básico, do indicador com o mesmo enunciado da variável, que também favorece o distanciamento entre respondentes e ingressantes.

Ainda sobre o capital social, o indicador “residia com quem no ano de conclusão do ensino médio (questão 2)”, permite mais de uma opção como resposta. Este fato eleva o número de respostas e conseqüentemente um aumento na pontuação. Se este fato não ocorresse, com certeza, os respondentes e os ingressantes mais os aprovados estariam, pelo menos, uma faixa de pontuação abaixo, mantendo-se proporcionalmente distantes, entre si, para este capital social.

A última informação relevante, para o capital social é o fato da exclusão, da apuração, da variável que corresponde a opção a) Com seu pai, do indicador “Com quem você residia no ano de conclusão do ensino médio (questão 2) “. Esta exclusão tornou-se necessária para não elevar, significativamente, apenas duas variáveis neste indicador e, conseqüentemente, superestimar o fator quantitativo de capital social. Esta escolha também ficou apoiada no fato de só o indicador de “escolaridade da mãe” estar sendo apurado, na tabela de fator quantitativo de capital cultural.

Nunca é demais lembrar que os respondentes correspondem à toda amostra (135), ou ao todo (100%). Já os ingressantes (19) correspondem à uma pequena sub-amostra do todo, representando apenas 14,07%, e os aprovados menos ainda 4,44%. Desta

forma, quando uma pequena proporção do todo (ingressantes mais os aprovados) estão numa faixa de escores acima dos respondentes, torna este fato relevante, mesmo levando-se em conta as observações apontadas anteriormente, sobre proximidades. Assim sendo, já foi o suficiente para se identificar níveis diferentes de capitais, não necessitando criar uma 5ª sub-amostra, onde figurariam todos os respondentes, menos os ingressantes ao ensino superior e confrontá-la só com a amostra dos ingressantes ao ensino superior. Porém é bom destacar que se tal ação tivesse sido efetivada, o nível de capitais dos ingressantes no ensino superior distanciaria, com certeza, mais ainda da amostra total (todos os respondentes).

#### **Quadro E – Ilustrativo do confronto não realizado**

---

Tabela de Comparação dos fatores quantitativos para cada capital familiar.

---

CONFRONTO: Todos os respondentes – os ingressantes X os ingressantes

---

Sempre é válido lembrar que os principais indicadores, para cada capital, citados na literatura foram moldados na forma de questões, que por suas vezes compuseram o questionário de pesquisa de egressos. Foi também preciso criar um cálculo lógico numérico (tabela IV abaixo), para apurar a pontuação diferenciadora, constituído da seguinte equação: os escores informados X nº de respostas = pontuação. Este cálculo abrange desde o escore mínimo que é 0,5 (meio), até o escore máximo que é 03 (três) X 05 (cinco) indicadores selecionados para cada capital. Esta tabela demonstra a proporcionalidade qualitativa existente entre a amostra e as duas sub-amostras.

**Tabela IV: Cálculo e lógica numérica das tabelas I, II e III- Belo Horizonte - 2008**

Todos os respondentes	Ingressantes ao ensino superior	Aprovados no vestibular e não ingressantes ao ens. Sup.
135 respondentes <u>x 3</u> escores. 405 <u>x 5</u> números de indicadores 2025 total máximo (1)	19 ingressantes <u>x 3</u> escores 57 <u>x 5</u> números de indicadores 285 total máximo (1)	06 aprovados <u>x 3</u> escores <u>18</u> <u>x 5</u> números de indicadores 90 total máximo (1)
135 respondentes <u>x 2,5</u> escores. 337,5 <u>x 5</u> números de indicadores 1687,5 total máximo (2)	19 ingressantes <u>x 2,5</u> escores 47,5 <u>x 5</u> números de indicadores 237,5 total máximo (2)	06 aprovados <u>x 2,5</u> escores <u>15</u> <u>x 5</u> números de indicadores 75 total máximo (2)
135 respondentes <u>x 2</u> escores. 270 <u>x 5</u> números de indicadores 1350 total máximo (3)	19 ingressantes <u>x 2</u> escores 38 <u>x 5</u> números de indicadores 190 total máximo (3)	06 aprovados <u>x 2</u> escores <u>12</u> <u>x 5</u> números de indicadores 60 total máximo (3)
135 respondentes <u>x 1,5</u> escore. 202,5 <u>x 5</u> números de indicadores 1012,5 total máximo (4)	19 ingressantes <u>x 1,5</u> escore 28,5 <u>x 5</u> números de indicadores 142,5 total máximo (4)	06 aprovados <u>x 1,5</u> escore 09 x 5 números de indicadores 45 total máximo (4)
135 respondentes <u>x 1</u> escore. 135 <u>x 5</u> números de indicadores 675 total máximo (5)	19 ingressantes <u>x 1</u> escore 19 <u>x 5</u> números de indicadores 95 total máximo (5)	06 aprovados <u>x 1</u> escore <u>06</u> <u>x 5</u> números de indicadores 30 total máximo (5)
135 respondentes <u>x 0,5</u> escore. 67,5 <u>x 5</u> números de indicadores 337,5 total máximo (6)	19 ingressantes <u>x 0,5</u> escore 9,5 <u>x 5</u> números de indicadores 47,5 total máximo (6)	06 aprovados <u>x 0,5</u> escore <u>03</u> <u>x 5</u> números de indicadores 15 total máximo (6)

Referência: Criada pelo autor para contabilizar as tabelas de comparação dos fatores quantitativos de capitais I, II e III.

Fonte: Dados da pesquisa.

Pelas tabelas discriminadas de V, VI e VII e pela tabela 21 são demonstradas faixas de graduações da totalização da pontuação (escores X nº de respostas), e de qualificações para a amostra e para as duas sub-amostras.

Abaixo seqüência de tabelas discriminadas de fatores quantitativos de capitais familiares.

Tabela discriminada V: Faixas de graduações da totalização da pontuação de escores e qualificações para todos os respondentes- Belo Horizonte - 2008

Pontuação	Qualificação
Até 337,5 pontos.	Capital Muito baixo
De 338 a 675 pontos.	Capital Baixo
De 675,5 a 1012,5 pontos.	Capital Médio
De 1.013 a 1.350 pontos.	Capital Bom
De 1350,5 a 1687,5 pts.	Capital Alto
De 1.688 a 2025 pontos.	Capital Muito alto

Referência: Criada pelo autor para demonstrar as faixas de qualificação e pontuação, contabilizadas pela tabela IV de Cálculo e lógica numérica.

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela discriminada VI: Faixas de graduações da totalização da pontuação de escores e qualificações para os ingressantes ao ensino superior - Belo Horizonte - 2008

Pontuação	Qualificação
Até 47,5 pontos.	Capital Muito baixo
De 48 a 95 pontos.	Capital Baixo
De 95,5 a 142,5 pontos.	Capital Médio
De 143 a 190 pontos.	Capital Bom
De 190,5 a 237,5 pontos.	Capital Alto
De 238 a 285 pontos.	Capital Muito alto

Referência: Criada pelo autor para demonstrar as faixas de qualificação e pontuação, contabilizadas pela tabela IV de Cálculo e lógica numérica.

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela discriminada VII: Faixas de graduações da totalização da pontuação de escores e qualificações para os aprovados e não ingressantes ao ensino superior - Belo Horizonte - 2008

Pontuação	Qualificação
Até 15 pontos.	Capital Muito baixo
De 16 a 30 pontos.	Capital Baixo
De 31 a 45 pontos.	Capital Médio
De 46 a 60 pontos.	Capital Bom
De 61 a 75 pontos.	Capital Alto
De 76 a 90 pontos.	Capital Muito alto

Referência: Criada pelo autor para demonstrar as faixas de qualificação e pontuação, contabilizadas pela tabela IV de Cálculo e lógica numérica.

Fonte: Dados da pesquisa

**Tabela 21:** Faixas de graduações da totalização da pontuação de escores e qualificações. - Belo Horizonte - 2008

Respondentes		Ingressantes		Aprovados e não ing.	
Faixa de pontuação	Qualificação	Faixa de pontuação	Qualificação	Faixa de pontuação	Qualificação
Até 337,5 pontos.	Capital Muito baixo	Até 47,5 pontos.	Capital Muito baixo	Até 15 pontos.	Capital Muito baixo
De 338 a 675 pontos.	Capital Baixo	De 48 a 95 pontos.	Capital Baixo	De 16 a 30 pontos.	Capital Baixo
De 675,5 a 1012,5 pontos.	Capital Médio	De 95,5 a 142,5 pontos	Capital Médio	De 31 a 45 pontos.	Capital Médio
De 1.013 a 1.350 pontos.	Capital Bom	De 143 a 190 pontos.	Capital Bom	De 46 a 60 pontos.	Capital Bom
De 1350,5 a 1687,5 pts.	Capital Alto	De 190,5 a 237,5 pontos.	Capital Alto	De 61 a 75 pontos.	Capital Alto
De 1.688 a 2025 pontos.	Capital Muito alto	De 238 a 285 pontos.	Capital Muito alto	De 76 a 90 pontos.	Capital Muito alto

Referência: Criada pelo autor para sintetizar e demonstrar, as qualificações e as faixas de pontuação contabilizadas, pelas tabelas discriminadas de V a VII.

Fonte: Dados da pesquisa.

Para condensar as apurações das tabelas de Comparação dos fatores quantitativos de capitais de I a III, e também situando-se nas faixas demonstradas pelas tabelas discriminadas V, VI e VII e na tabela 21 de faixas de graduações da totalização da pontuação de escores e qualificações pontuação/qualificação foram criadas outras tabelas. As tabelas condensadas IX, X e XI apresentam os pontos e as qualificações apuradas por capital, e separadas pela amostra e pelas duas sub-amostras.

Tabela condensada IX: Fator quantitativo e qualitativo de capitais familiares para todos os respondentes - Belo Horizonte - 2008

Capitais	Qualificações.	Pontos.
Social.	Capital Bom	1.306
Econômico.	Capital Bom	1.316
Cultural.	Capital médio	926,5
Média e/ou capital familiar total.	Capital Bom	1.182,8

Referência: Criada pelo autor para demonstrar as qualificações e os pontos oriundos das tabelas discriminadas de V a VII.

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela condensada X: Fator quantitativo e qualitativo de capitais familiares dos ingressantes no Ensino Superior - Belo Horizonte - 2008

Capitais	Qualificações.	Pontos.
Social.	Capital Alto	218
Econômico.	Capital Alto	198
Cultural.	Capital Bom	163
Média e/ou capital familiar total.	Capital Alto	193

Referência: Criada pelo autor para demonstrar as qualificações e os pontos oriundos das tabelas discriminadas de V a VII.

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela condensada XI: Fator quantitativo e qualitativo de capitais familiares, dos aprovados no vestibular e não ingressantes no Ens. Superior- Belo Horizonte - 2008

Média da qualificações e dos pontos		
Capitais	Qualificações.	Pontos.
Social.	Capital Alto	74
Econômico.	Capital Alto	61,5
Cultural.	Capital Bom	57,5
Média e/ou capital familiar total.	Capital Alto	64,3

Referência: Criada pelo autor para demonstrar as qualificações e os pontos oriundos das tabelas discriminadas de V a VII.

Fonte: Dados da pesquisa.

Por fim a tabela 22 resume o que foi demonstrado nas tabelas condensadas IX, X e XI.

Tabela 22: Fator quantitativo e qualitativo de capitais familiares da amostra e das sub-amostras - Belo Horizonte - 2008

Capitais	Respondentes		Ingressantes		Aprovados e não ingressantes	
	Qualifi- cações	Pontos	Qualifi- cações	Pontos	Qualifi- cações	Pontos
Social.	Capital Bom	1.306	Capital Alto	218	Capital Alto	74
Econômico.	Capital Bom	1.316	Capital Alto	198	Capital Alto	61,5
Cultural.	Capital médio	926,5	Capital Bom	163	Capital Bom	57,5
Média e/ou capital familiar total.	Capital Bom	1.182,8	Capital Alto	193	Capital Alto	64,3

Referência: Criada pelo autor para sintetizar as qualificações e as totalizações de pontos, das tabelas de comparação dos fatores quantitativos de capitais de I a III, e também amparada no que demonstra a tabela 2.

Fonte: Dados da pesquisa.

## VI Quadro F Cursos Pré- Vestibular Comunitários

Núcleo	Endereço	Contato
<b>Azul – 1º de Maio Salão dos Vicentinos</b>	Escola Estadual Alberto Mazzoni Andrade - Rua tobias moscozo 170 – 3433 5644 <a href="mailto:rozane55@yahoo.com.br">rozane55@yahoo.com.br</a> <a href="mailto:roderik76@yahoo.com.br">roderik76@yahoo.com.br</a>	Marta – 3433-8818 Rodrigo – 3445 3867 – 9375 8676
<b>Azul – AVSI</b>		
<b>Azul – Morro das Pedras E.M. Hugo Werneck</b>	R. Oscar Trompowiski, 1372 Nova Granada <a href="mailto:Esds2006@yahoo.com.br">Esds2006@yahoo.com.br</a> <a href="mailto:rosematerlandia@yahoo.com.br">rosematerlandia@yahoo.com.br</a> <a href="mailto:mpaprigio@yahoo.com.br">mpaprigio@yahoo.com.br</a> <a href="mailto:carinnycosta@hotmail.com">carinnycosta@hotmail.com</a>	Rose – 9687 4253 Elaine – 3313 0524/88435313 Miriam: 33710701/92873606 Carine: 33349947
<b>Azul – Vila Ventosa– E.E. Milton Sales</b>	R. Teófilo Filho, 222- Jardim América <a href="mailto:eulerlas@hotmail.com">eulerlas@hotmail.com</a>	Contatos coordenação Ventosa: Euler (Leo) – 8712-9438, 3388-6463 Júlio – 3373-4450, 9192- 9414
<b>Verde – Nova Contagem</b>	R. VL 30 n 2 072- Nova Contagem- Contagem/MG	Ir. Maurício – 3392 9414
<b>Verde – Regina/Barreiro</b>	R. Dr. Geraldo Starglin, 460 –Regina <a href="mailto:pvcregina@ig.com.br">pvcregina@ig.com.br</a> <a href="mailto:valerianascimento@hotmail.com">valerianascimento@hotmail.com</a>	Valéria 9116-9319 – 3321-1804 Dorinha -
<b>Verde – Ribeirão das Neves – Justinópolis Escola Estadual João Antes da Costa</b>	R. Suaçui, 276 – B. Jardim Alá/Fortaleza <a href="mailto:tatianadejesus@yahoo.com.br">tatianadejesus@yahoo.com.br</a>	Tatiana – 3639 5598 9138 6183 Cremilda – 3638 6118
<b>Violeta – Barragem Santa Lúcia E. E. Dona Augusta Gonçalves Nogueira</b>	R. Copérnico Pinto Coelho, 13 – BH/MG <a href="mailto:asmarcelonovaes@hotmail.com">asmarcelonovaes@hotmail.com</a> <a href="mailto:asmarcelonovaes@pop.com.br">asmarcelonovaes@pop.com.br</a>	Marcelo – 9689 8553 3282-4946 Antônia -
<b>Violeta – Goiânia E. E. José Alencar</b>	Rua Atlético n 2, esquina com liberdade Goiânia <a href="mailto:vivaass@terra.com.br">vivaass@terra.com.br</a> João Vitor <a href="mailto:joao--@hotmail.com">joao--@hotmail.com</a> Éderson – <a href="mailto:prettin@oi.com.br">prettin@oi.com.br</a> Consolação – <a href="mailto:vivaass@terra.com.br">vivaass@terra.com.br</a>	Consolação – 87014764 34863049 – 3486 5842
<b>Violeta – GUEP E. E. Pedro Pereira</b>	Rua Ari Teixeira da Costa – Centro – Ribeirão das Neves ao lado da igreja <a href="mailto:deibianicamilo@yahoo.com.br">deibianicamilo@yahoo.com.br</a> <a href="mailto:Guep_2006@hotmail.com">Guep_2006@hotmail.com</a> cátia	Deibiani – 87365272 Andréia – 3624 6050 /86187861 Janaína – Maria Fernanda -
<b>Violeta – São Marcos – Escola Estadual Sérgio Caldeira</b>	R. Santa Edwiges, 336 – São Marcos <a href="mailto:enivaldo@calasanz.com.br">enivaldo@calasanz.com.br</a> <a href="mailto:enivaldoo@itakaescolapios.org">enivaldoo@itakaescolapios.org</a> <a href="mailto:ejuanes6@yahoo.com.br">ejuanes6@yahoo.com.br</a> <a href="mailto:isafiapa@yahoo.com.br">isafiapa@yahoo.com.br</a>	Enivaldo- 3466 0957 – 8492-7761 Glória 3432 7494 / 91810014 Isabel – 3432 9131 / 86364091
<b>Bom Jesus</b>	Jucyara – <a href="mailto:juci-l@yahoo.com.br">juci-l@yahoo.com.br</a> Rafaela – <a href="mailto:mandaprafora@yahoo.com.br">mandaprafora@yahoo.com.br</a>	Jucyara – 3421 8366 / 86099987 Rafaela – 3444 9161 / 88165587

Fonte: Centro Marista de Educação e Cidadania

## VII\_ O rendimento escolar

Na secretaria da escola pesquisada não existe, nos respectivos diários de classes, as notas de alguns egressos. Os egressos foram identificados por código personalizado e para efeito de equalização entre conceitos de A a D, no ano de 2004 e notas por números no ano de 2005, apresento abaixo a equivalência entre notas e faixas de conceitos.

- a) De 87 a 100 pontos      conceito A
- b) De 67 a 86 pontos      conceito B
- c) De 50 a 66 pontos      conceito C
- d) Abaixo de 50 pontos    conceito D

Na seqüência são demonstradas a título apenas de ilustração, duas tabelas representativas das duas sub-amostras com significativos dados.

Tabela XII: Lista dos ingressantes ao Ensino Superior – E. M. “Profª M. Mazarello”2007

Código	Curso aprovado	Citado(a) entrevistas	na(s)	Notas do rendimento escolar no último ano do ensino médio.								
				Port.	Mat.	Quí.	Fís.	Geo.	His.	Bio.	Ing.	E. Fís.
1.15-05 B	Design de produto	sim		87	84	85	88	80	88	90	91	B
2.67-05 B	Gestão de recursos humanos	não		66	50	47	70	65	71	64	51	B
3.30-05 A	Relações públicas	sim		89	85	81	100	82	92	87	85	B
4.32-05 A	Administração de empresas	sim		84	68	69	78	74	95	90	86	B
5.29-05 A	Sistemas de informação	não		68	59	63	76	77	85	84	81	A
6.115-04 D	Direito	sim		C	C	C	C	B	B	C	C	
7.73-04 B	Não informou	não										
8.63-04 B	Engenharia de software	sim		B	B	B	B	B	B	B	B	B
9.56-04 B	Jornalismo	sim		D	B	B	C	C	C	C	C	C
10.11-04 A	Ciências Sociais	sim		B	B	A	B	B	B	B	B	B
11.13-04 A	Gestão de processos gerenciais	sim		A	B	B	A	A	B	B	B	B
12.14-04 A	Gestão de segurança empresarial	sim		A	C	B	B	B	B	B	B	B
13.18-04 A	Sistemas de informação	sim										
14.21-04 A	História	sim		D	C	B	C	C	B	B	B	B
15.32-04 A	Direito	sim		A	A	A	A	A	A	B	B	A
16.36-04 A	Direito	sim		A	B	B	B	A	B	C	C	B
17.02-04 A	Não informou	sim		A	A	A	A	B	A	B	B	A
18.16-05-A	Turismo	sim										
19.74-05-B	Educação Física	sim										

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela XIII: Lista dos aprovados no vestibular e não ingressantes ao ensino superior  
– E. “Profª M. Mazarello”2007

Código	Curso aprovado	Citado (a) na(s) entrevistas	Notas do rendimento escolar no último ano do ensino médio.								
			Port.	Mat.	Quí.	Fís.	Geo.	His	Bio	Ing.	E. Fís.
1.27-04 A	Não informou	não	B	B	B	B	A	B	A	B	
2.33-04 A	Não informou	sim									
3.10-04 A	Não informou	sim	A	B	B	B	B	B	B	B	
4.04-04 A	Não informou	sim	A	A	A	A	A	A	B	A	
5.21-05 A	Não informou	não	63	62	59	75	78	92	90	79	A
6.158-05 E	Não informou	não	63	67	45	66	68	68	54	57	B

Fonte: Dados da pesquisa.

## VIII\_ Renda Per-Capita

Tabela XIV: Renda Per-Capita de todos os alunos respondentes - E. M. "Profª Mª. Mazarello" 2007.

		22 - A renda mensal do seu grupo familiar é a soma de tudo que todos os moradores de sua residência recebiam, no ano de sua conclusão do Ensino Médio. Qual era a renda mensal de seu grupo familiar?													
		Capital Econômico													
		Todos os Respondentes da Pesquisa													
23 - Quantas pessoas, inclusive você, viviam da renda mensal de seu grupo familiar, na sua moradia, durante o seu Ensino Médio? (não incluir empregados domésticos). Capital Econômico		Renda		Renda		Renda		Renda		Renda		Renda		Renda	
		a) Até R\$ 200,00.		b) De R\$ 201,00 a R\$ 600,00.		c) De R\$ 601,00 a R\$ 1.200,00.		d) De R\$ 1.201,00 a R\$ 2.000,00.		e) De R\$ 2.001,00 a R\$ 3.000,00.		f) Acima de R\$ 3.001,00		g) Não informou (questão 22).	
a) Uma.	1	200,00	-	2	300,00	1	1.200,00	0	-	1	3.000,00	0	-	0	-
b) Duas.	0	-	1	600,00	4	300,00	2	1.000,00	0	-	0	-	0	-	
c) Três.	0	-	16	37,50	9	133,33	1	2.000,00	0	-	0	-	1	Não Informou	
d) Quatro.	2	100,00	12	50,00	16	75,00	5	400,00	2	1.500,00	0	-	0	-	
e) Cinco.	1	200,00	12	50,00	13	92,31	5	400,00	2	1.500,00	1	3.001,00	0	-	
f) Seis.	0	-	4	150,00	5	240,00	2	1.000,00	3	1.000,00	0	-	1	Não Informou	
g) Sete.	0	-	1	600,00	2	600,00	1	2.000,00	0	-	0	-	0	-	
h) Oito ou mais.	0	-	0	-	3	400,00	0	-	1	3.000,00	0	-	0	-	
i) Não informou.	0	-	0	-	1	1.200,00	0	-	0	-	0	-	1	Não Informou	
<b>Totais</b>	<b>4</b>	<b>500,00</b>	<b>48</b>	<b>1.787,50</b>	<b>54</b>	<b>4.240,64</b>	<b>16</b>	<b>6.800,00</b>	<b>9</b>	<b>10.000,00</b>	<b>1</b>	<b>3.001,00</b>	<b>3</b>	<b>-</b>	
<b>Média Per Capta (em reais)</b>		<b>125,00</b>		<b>37,24</b>		<b>78,53</b>		<b>425,00</b>		<b>1.111,11</b>		<b>3.001,00</b>		<b>-</b>	
<b>Número de respostas total</b>								<b>135</b>							
<b>Percentual</b>		<b>2,96%</b>		<b>35,56%</b>		<b>40,00%</b>		<b>11,85%</b>		<b>6,67%</b>		<b>0,74%</b>		<b>2,22%</b>	
<b>Média Per Capta geral (em reais)</b>								<b>195,03</b>							

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela XV: Renda *Per-Capita* dos alunos Ingressantes – E. M. “Profª Mª. Mazarello” 2007.

23 - Quantas pessoas, inclusive você, viviam da renda mensal de seu grupo familiar, na sua moradia, durante o seu Ensino Médio? (não incluir empregados domésticos). <b>Capital Econômico</b>	22 - A renda mensal do seu grupo familiar é a soma de tudo que todos os moradores de sua residência recebiam, no ano de sua conclusão do Ensino Médio. Qual era a renda mensal de seu grupo familiar?												
	<b>Capital Econômico</b>												
	Ingressantes aos Ensino Superior												
	Renda	Renda	Renda	Renda	Renda	Renda	Renda	Renda	Renda	Renda	Renda	Renda	Renda
a) Até R\$ 200,00.	b) De R\$ 201,00 a R\$ 600,00.	c) De R\$ 601,00 a R\$ 1.200,00.	d) De R\$ 1.201,00 a R\$ 2.000,00.	e) De R\$ 2.001,00 a R\$ 3.000,00.	f) Acima de R\$ 3.001,00	g) Não informou (questão 22).							
a) Uma.	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0
b) Duas.	0	-	0	-	1	1.200,00	0	-	0	-	0	-	0
c) Três.	0	-	0	-	1	1.200,00	0	-	0	-	0	-	0
d) Quatro.	0	-	1	600,00	2	600,00	2	1.000,00	2	1.500,00	0	-	0
e) Cinco.	0	-	1	600,00	4	300,00	2	1.000,00	1	3.000,00	0	-	0
f) Seis.	0	-	0	-	1	1.200,00	0	-	1	3.000,00	0	-	0
g) Sete.	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0
h) Oito ou mais.	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0
i) Não informou.	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0
<b>Totais</b>	<b>0</b>	<b>-</b>	<b>2</b>	<b>1.200,00</b>	<b>9</b>	<b>4.500,00</b>	<b>4</b>	<b>2.000,00</b>	<b>4</b>	<b>7.500,00</b>	<b>0</b>	<b>-</b>	<b>0</b>
<b>Média Per Capta (em reais)</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>600,00</b>	<b>-</b>	<b>500,00</b>	<b>-</b>	<b>500,00</b>	<b>-</b>	<b>1.875,00</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>
<b>Número de respostas total</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>19</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>
<b>Percentual</b>	<b>0,00%</b>	<b>-</b>	<b>10,53%</b>	<b>-</b>	<b>47,37%</b>	<b>-</b>	<b>21,05%</b>	<b>-</b>	<b>21,05%</b>	<b>-</b>	<b>0,00%</b>	<b>-</b>	<b>0,00%</b>
<b>Média Per Capta geral (em reais)</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>800,00</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela XVI: Renda *Per-Capita* dos alunos Aprovados no Vestibular e Não Ingressantes no Ensino Superior - E. M. "Profª Mª. Mazarello" 2007.

23 - Quantas pessoas, inclusive você, viviam da renda mensal de seu grupo familiar, na sua moradia, durante o seu Ensino Médio? (não incluir empregados domésticos). <b>Capital Econômico</b>	22 - A renda mensal do seu grupo familiar é a soma de tudo que todos os moradores de sua residência recebiam, no mês de sua conclusão do Ensino Médio. Qual era a renda mensal de seu grupo familiar?						
	<b>Capital Econômico</b>						
	Aprovados no vestibular e Não Ingressantes no Ensino Superior						
	Renda	Renda	Renda	Renda	Renda	Renda	Renda
a) Até R\$ 200,00.	b) De R\$ 201,00 a R\$ 600,00.	c) De R\$ 601,00 a R\$ 1.200,00.	d) De R\$ 1.201,00 a R\$ 2.000,00.	e) De R\$ 2.001,00 a R\$ 3.000,00.	f) Acima de R\$ 3.001,00	g) Não informou (questão 22)	
a) Uma.	0	- 0	- 0	- 0	- 0	- 0	- 0
b) Duas.	0	- 0	- 0	- 0	- 0	- 0	- 0
c) Três.	0	- 1 600,00	2 600,00	0	- 0	- 0	- 0
d) Quatro.	0	- 1 600,00	0	- 1 2.000,00	0	- 0	- 0
e) Cinco.	0	- 0	- 0	- 1 2.000,00	0	- 0	- 0
f) Seis.	0	- 0	- 0	- 0	- 0	- 0	- 0
g) Sete.	0	- 0	- 0	- 0	- 0	- 0	- 0
h) Oito ou mais.	0	- 0	- 0	- 0	- 0	- 0	- 0
i) Não informou.	0	- 0	- 0	- 0	- 0	- 0	- 0
<b>Totais</b>	0	- 2 1.200,00	2 600,00	2 4.000,00	0	- 0	- 0
<b>Média Per Capta (em reais)</b>	-	600,00	300,00	2.000,00	-	-	-
<b>Número de respostas total</b>				6			
<b>Percentual</b>	0,00%	33,33%	33,33%	33,33%	0,00%	0,00%	0,00%
<b>Média Per Capta geral (em reais)</b>				966,67			

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela XVII: faixas de renda associadas à situação de convivência

Cruzamento de capitais familiares		Situação de convivência				Total	
		Não morava com pai nem mãe	Morava só com o pai	Morava só com a mãe	Morava com pai e mãe		
Faixas de renda	Até R\$ 600,00	Contabilizados	5	3	15	30	53
		Expectativa de Contabilizados	4,4	3,6	8,8	36,3	53,0
	De R\$ 601,00 a R\$1.200,00	Contabilizados	1	6	4	39	50
		Expectativa de Contabilizados	4,1	3,4	8,3	34,2	50,0
	Acima de R\$ 1.200,00	Contabilizados	5	0	3	22	30
		Expectativa de Contabilizados	2,5	2,0	5,0	20,5	30,0
		Contabilizados	11	9	22	91	133
		Expectativa de Contabilizados	11	9	22	91	133

Fonte: dados da pesquisa.

Tabela XVIII: faixas de renda associadas ao hábito de leitura

Cruzamento de capitais familiares		Hábito de leitura			Total	
		Um livro	De dois a nove livros	Dez livros ou mais		
Faixas de renda	até R\$ 600,00	Contabilizados	0	29	24	53
		Expectativa de Contabilizados	1,2	31,1	20,7	53,0
	de R\$ 601,00 a R\$1.200,00	Contabilizados	1	32	17	50
		Expectativa de Contabilizados	1,1	29,3	19,5	50,0
	acima de R\$ 1.200,00	Contabilizados	2	17	11	30
		Expectativa de Contabilizados	,7	17,6	11,7	30,0
		Contabilizados	3	78	52	133
		Expectativa de Contabilizados	3,0	78,0	52,0	133,0

Fonte: dados da pesquisa.

Tabela XIX: faixas de renda associadas à frequência ao cinema ou ao teatro

Cruzamento de capitais familiares			Frequêntou cinema ou teatro				Total
			Nenhuma vez	De 1 a 3 vezes	De 4 a 7 vezes	8 ou mais vezes	
Faixas de renda	Até R\$ 600,00	Contabilizados	7	28	9	9	53
		Expectativa de Contabilizados	3,2	23,1	15,1	11,6	53,0
	De R\$ 601,00 a R\$1.200,00	Contabilizados	1	17	18	14	50
		Expectativa de Contabilizados	3,0	21,8	14,3	10,9	50,0
	Acima de R\$ 1.200,00	Contabilizados	0	13	11	6	30
		Expectativa de Contabilizados	1,8	13,1	8,6	6,5	30,0
	Total	Contabilizados	8	58	38	29	133
		Expectativa de Contabilizados	8,0	58,0	38,0	29,0	133,0

Fonte: dados da pesquisa.